

01942



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

“EVALUACION DEL DESARROLLO INFANTIL
DE LOS TRES MESES A TRES AÑOS DE EDAD:
UNA PROPUESTA BASADA EN LA OBSERVACION”

R E P O R T E
QUE PARA OBTENER EL DIPLOMA DE
ESPECIALISTA EN DESARROLLO
D E L N I Ñ O
P R E S E N T A
SILVIA AYALA BOCANEGRA

ASESORA: DRA. SUSANA ORTEGA PIERRES



FACULTAD
DE PSICOLOGÍA

MEXICO, D. F.

2004



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**“EVALUACIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL DE LOS TRES
MESES A TRES AÑOS DE EDAD: UNA PROPUESTA BASADA EN
LA OBSERVACIÓN”**

**REPORTE
QUE PARA OBTENER EL DIPLOMA DE ESPECIALISTA EN
DESARROLLO DEL NIÑO**

P R E S E N T A:

SILVIA AYALA BOCANEGRA

A S E S O R A: DRA. SUSANA ORTEGA PIERRES

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**“EVALUACIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL DE LOS TRES
MESES A TRES AÑOS DE EDAD: UNA PROPUESTA BASADA EN
LA OBSERVACIÓN”**

REPORTE

**QUE PARA OBTENER EL DIPLOMA DE ESPECIALISTA EN
DESARROLLO DEL NIÑO**

P R E S E N T A:

SILVIA AYALA BOCANEGRA

A S E S O R A: DRA. SUSANA ORTEGA PIERRES
COASESORES: MTRA. MARCELA BEATRIZ GONZÁLEZ FUENTES
MTRA. BLANCA GIRÓN HIDALGO
DRA. MA. GUADALUPE DE LOS MILAGROS
DAMIÁN DÍAZ
DRA. ELDA ALICIA ALVA CANTO

GRACIAS:

A mi esposo, por lo que me ha dado en todos estos años, por entender y apoyar mis metas.

Te amo

A mis hijos, por alegrar y motivar mi vida.

Los adoro

A mi padre y madre, por estar conmigo en todo momento y por sus palabras que han sido un pilar en todo lo que he emprendido.

Los quiero

A mis hermanos, por los momentos vividos y por la familia que son.

Los quiero

A mis coasesores, por las sugerencias que enriquecieron este trabajo y de manera muy especial, quiero darle las gracias a mi asesora por su tiempo, dedicación, conocimientos y experiencia proporcionados.

A la UNAM, por permitirme ser orgullosamente universitaria.

Al Colegio Teifaros, que me ha permitido hacer lo que me gusta y de manera muy especial a **Conchita** por el apoyo proporcionado en todo momento.

A todas las personas, que de una u otra manera me ayudaron para que este sueño se volviera realidad.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	4
 CAPITULO I	
EL DESARROLLO INFANTIL DE 0 A 3 AÑOS	
1. Definición de desarrollo	7
2. Principios del desarrollo y aprendizaje infantil	8
3. El modelo ecológico-sistémico de Bronfenbrenner	10
4. Las áreas de desarrollo y sus secuencias de adquisición en los primeros tres años de vida	14
4.1 Área Motora	14
4.2 Área del Lenguaje	23
4.3 Área Cognoscitiva	33
4.4 Área Socio-Emocional	48
 CAPITULO II	
LA EVALUACIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL	
1. La evaluación del desarrollo psicológico en los primeros años de vida	61
2. Instrumentos informales y formales sobre los que se basa la propuesta de evaluación	72

CAPITULO III

PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL DESARROLLO PSICOLÓGICO DE NIÑOS DE 3 MESES A 3 AÑOS

1. Características de la propuesta.....	85
2. Metodología	86
3. Análisis crítico de la propuesta	101

BIBLIOGRAFÍA	107
---------------------------	------------

ANEXOS:

ANEXO A. Entrevista a padres	112
ANEXO B. Guías de observación	120
ANEXO C. Informe de evaluación del desarrollo infantil	156

INTRODUCCIÓN

El área del Desarrollo Infantil ha ocupado un lugar importante en la Psicología, no sólo por la relevancia de este periodo en el ciclo vital, sino igualmente por su contribución en la generación de conocimientos relacionados con diversos procesos básicos.

Desde la perspectiva aplicada, el estudio del desarrollo en los primeros años de vida ha recibido creciente atención en las últimas décadas, como resultado a la demanda cada vez mayor de atención a poblaciones infantiles menores de seis años, debido a la incorporación de la mujer en el campo laboral. Esta situación ha creado la necesidad de contar con políticas educativas específicas, que han llevado a buscar la preparación de profesionistas calificados que promuevan el desarrollo integral de los niños en instituciones de cuidado infantil.

Dentro de este contexto, el programa de la Especialización en Desarrollo del Niño, creado por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, se enfocó en la formación de profesionistas altamente capacitados en el conocimiento y empleo de diferentes estrategias dirigidas a la promoción y solución de problemas del desarrollo infantil, en un marco de trabajo multidisciplinario, considerado desde el contexto social nacional y sobre la base de una metodología de implementación científica.

De las diferentes áreas de trabajo contempladas en dicho programa, uno de los elementos centrales para proporcionar una atención psicológica de calidad, es la evaluación del desarrollo infantil, ya que ésta se considera el punto de partida que permite, no solo la detección y atención temprana de problemas, sino también la realización de un trabajo de promoción, resaltando la relevancia de los años iniciales en el desarrollo posterior.

Desde esta perspectiva, la evaluación es considerada como un proceso básico de obtención de información cuyo fin es fundamentar la toma de decisiones, ya sea para promover el desarrollo, prevenir problemas o intervenir para solucionarlos.

Por otra parte, ubicándose en las etapas iniciales del desarrollo, es sabido que los niños en los primeros tres años de vida, presentan particularidades específicas relacionadas con las características propias de este periodo de edad, que deben ser consideradas cuando se lleva a cabo una evaluación.

Algunas de estas características son: habilidades restringidas para comprender las indicaciones y el contexto de la evaluación; capacidades motoras, perceptuales, de lenguaje y procesamiento de información menos desarrolladas que en el adulto o en niños mayores. Igualmente en este periodo de edad los infantes suelen mostrar una marcada sensibilidad a los cambios en su ambiente cotidiano, lo que hace que las evaluaciones realizadas por personas extrañas y fuera de su contexto habitual, obstaculicen la obtención de una valoración representativa de sus habilidades reales.

Tomando en cuenta todos estos elementos, el reporte que a continuación se presenta, se ubica en el área de la Evaluación del Desarrollo Infantil. Está basado en el trabajo grupal realizado por las alumnas de la novena generación, en uno de los proyectos de la Especialización (Evaluación y Estimulación del Desarrollo) y busca rescatar la experiencia académica obtenida en ella, a través de la sistematización del trabajo realizado en este proyecto, considerando que es un hecho que en nuestro país hay un requerimiento de estrategias y herramientas que apoyen el trabajo profesional del psicólogo en esta área.

Por lo anterior, este trabajo está dirigido a presentar el reporte de la Especialización en forma de una propuesta sistematizada de evaluación, dirigida a identificar el nivel del desarrollo psicológico del niño entre tres meses y tres años de edad, pensada básicamente en apoyar el trabajo profesional del psicólogo en instituciones de educación infantil (CENDIS); aunque con las adecuaciones pertinentes podrá emplearse en otros contextos.

Esta podrá aplicarse de manera preventiva, ya sea para confirmar el buen curso del desarrollo, detectar posibles problemas que no hayan sido evidenciados o bien, para evaluar niños con problemas ya detectados. Buscará no solo identificar aspectos débiles en el desarrollo del niño, sino también aquellos aspectos fuertes, que sirvan de apoyo para promoverlo.

Su característica principal es que está basada en la observación en el contexto natural, como herramienta básica para la obtención de información sobre el desarrollo del niño, y su funcionalidad en su ambiente cotidiano. Aunque hace uso de instrumentos convencionales para la evaluación, como son entrevistas y pruebas formales, las utilizan sólo de manera complementaria. Adicionalmente, permite obtener elementos puntuales para la elaboración de programas de intervención.

Dado que este trabajo está enfocado a la evaluación del desarrollo, se consideró fundamental incluir un primer apartado con una descripción teórica detallada sobre las características y secuencias generales de desarrollo en el período de edad que se aborda. Este permitió, además de la contextualización de la propuesta, realizar la integración y actualización del material teórico revisado durante la Especialidad, en los seminarios sobre desarrollo del niño, como parte del trabajo realizado para la elaboración de este reporte.

De esta manera, el contenido de este reporte está organizado de la siguiente manera:

En el primer capítulo se aborda el contexto teórico del desarrollo psicológico del niño en los tres primeros años de vida, señalando tanto los aspectos generales, como aquellos relacionados a las secuencias normativas en cada una de las áreas: Motora, Lenguaje, Cognoscitiva y Socio-emocional.

En el segundo capítulo, se abordan las bases teóricas sobre la evaluación del desarrollo del niño, el concepto de evaluación integral y su relevancia en este periodo de edad. Se describen y fundamentan igualmente los conceptos básicos relacionados con los procedimientos de obtención de información, particularmente los relacionados con el uso de la observación como herramienta para evaluar el desarrollo infantil.

Finalmente en el tercer capítulo se detalla la propuesta de evaluación. En ella se describe el objetivo, la población, el escenario y el procedimiento propuesto para la evaluación del desarrollo y se concluye con un análisis crítico de la misma.

CAPITULO I

EL DESARROLLO INFANTIL DE 0 A 3 AÑOS

La información que se proporciona en este apartado aborda los elementos teóricos sobre el desarrollo infantil en los primeros tres años de vida. Para presentarlos, se iniciará definiendo el concepto de desarrollo y sus principios, señalando después brevemente algunos componentes del modelo ecológico-sistémico de Bronfenbrenner relacionados con este trabajo. En seguida se abordarán las cuatro áreas del desarrollo, indicando para cada una de ellas los conceptos básicos, seguidas por la descripción de las secuencias generales en los primeros tres años de vida.

1.- DEFINICIÓN DE DESARROLLO

El concepto de desarrollo psicológico involucra diversos componentes que son privilegiados en mayor o menor medida de un autor a otro según la postura adoptada por cada uno de ellos. A pesar de esto, todas las definiciones ligadas a este concepto enfatizan un factor de cambio relacionado a un elemento temporal, al que frecuentemente se le asocia con la edad. A este respecto cabe aclarar que si bien, los componentes de cambio y tiempo son elementos básicos, este proceso es mucho más complejo de lo que pudiera establecerse como una relación basada en el cambio por el simple paso del tiempo; debido a que si bien, al inicio de la vida los factores biológicos tienen una gran influencia en el desarrollo, conforme crece el niño y adquiere conciencia de sí mismo y de su entorno, el desarrollo se va determinando cada vez más por el tipo y calidad de la relación entre el niño y su medio ambiente y la interacción entre ambos.

Considerando esta complejidad, para fines de este trabajo se definirá el desarrollo como aquellos cambios tanto cuantitativos como cualitativos que si bien pueden estar relacionados con la edad, deberán ser ordenados, acumulativos y direccionales. Entendiéndose por ordenados, el que sigan una secuencia lógica, en donde cada uno de ellos proporcione las bases para el desarrollo posterior; por acumulativos, el que cualquier fase del desarrollo incluya a las anteriores y añada algo más y por direccionales, al

hecho de que el desarrollo se oriente hacia un grado cada vez mayor de organización y complejidad (DeHart, Sroufe & Cooper, 2000).

Esta definición, hace referencia a cambios secuenciales que se dan en los niños a lo largo del desarrollo. Estos cambios, se asocian generalmente a las secuencias generales y se relacionan con criterios normativos, derivados de estudios realizados con un gran número de infantes y se enfocan a las habilidades de desarrollo que deberán alcanzar los niños a ciertas edades (edades promedio), por ejemplo sentarse, caminar, emitir las primeras palabras etc. Estos criterios sirven como medida de comparación para evaluar el nivel de desarrollo de un niño en particular.

Si bien el enfoque normativo es importante para el estudio del desarrollo, dado que permite comparar la ejecución de un niño en particular con respecto a las tendencias grupales, éste debe complementarse con el aporte del estudio de las diferencias individuales, pues si el desarrollo sigue tendencias generales, el desarrollo específico de cada individuo en particular, es único, lo que lleva a considerar las diferencias individuales como un elemento esencial para su comprensión. Estas se refieren a variaciones en las que un niño particular alcanza las conductas básicas comparadas con la edad promedio, así como a la particularidad de cada persona como individuo único e irrepetible. De esta manera, tanto las secuencia normativas como las diferencias individuales son fundamentales para abordar el estudio del desarrollo infantil (DeHart et al. 2000).

2.- PRINCIPIOS DEL DESARROLLO Y APRENDIZAJE INFANTIL

Refiriéndose específicamente al desarrollo infantil ubicado en el ámbito educativo, la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños (NAEYC) postula 12 principios del desarrollo y aprendizaje infantil relacionados con la práctica educativa que resultan básicos para entender el trabajo del psicólogo en instituciones de cuidado infantil.

De acuerdo con NAEYC (1996) estos principios son:

- Las áreas del desarrollo infantil física, emocional y cognitiva están relacionadas. El desarrollo en cada área influye y está a su vez influenciada por el desarrollo de las otras áreas.

- El desarrollo se da en una secuencia relativamente ordenada, en donde las habilidades, destrezas y conocimientos más avanzados se construyen sobre las adquiridas previamente.
- El curso del desarrollo puede variar de niño en niño, así como de una área a otra para cada niño en particular.
- Las experiencias anteriores tienen efectos tanto acumulativos, como dilatorios sobre el desarrollo posterior del niño. Existen periodos óptimos para ciertos tipos de desarrollo y aprendizaje.
- Los procesos del desarrollo siguen una dirección predecible dirigiéndose hacia una mayor complejidad, organización e internalización.
- El desarrollo y aprendizaje ocurren en múltiples contextos sociales y culturales y están influenciados por ellos.
- Los niños son aprendices activos que construyen su propia comprensión de su ambiente, tanto de la experiencia física y social directa, como del conocimiento culturalmente transmitido.
- El desarrollo y el aprendizaje son el resultado de la interacción entre la maduración biológica y el medio ambiente, la cual incluye tanto el medio físico como el social en que vive el niño.
- El juego es un componente importante para el desarrollo social, emocional y cognitivo del niño, así como un reflejo de su desarrollo.
- El desarrollo avanza cuando el niño tiene oportunidades para practicar las habilidades recientemente adquiridas, así como cuando experimenta retos que van más allá de su nivel de dominio actual.

- Los niños tienen diferentes estilos de conocimiento, aprendizaje y diferentes formas de representar lo que conocen.

- Los niños se desarrollan y aprenden mejor en el contexto de una comunidad en donde se sienten seguros y valorados, sus necesidades físicas están satisfechas y se sienten psicológicamente seguros.

De los diferentes elementos señalados en estos principios, cabe destacar la relevancia del medio ambiente en el que se da el desarrollo, factor al que cada vez se le ha dado mayor importancia, ya que es un hecho que el desarrollo siempre acontece dentro de un contexto y está influenciado por él. Este abarca diferentes elementos relacionados al niño como son: su familia, grupo de pares, escuela, comunidad, medio socio-económico y cultural, el país en el que vive, etc. (Bronfenbrenner, 1987).

3.- EL MODELO ECOLÓGICO-SISTÉMICO DE BRONFENBRENNER

El énfasis en la influencia del medio ambiente no es nuevo; sin embargo, en las últimas décadas ha recobrado un notable interés, entre otras razones por la importancia de la obra de Bronfenbrenner, quien considera que para comprender el desarrollo, éste debe ser estudiado dentro del contexto en que acontece.

Bronfenbrenner (1987) propone el modelo ecológico-sistémico, el cual permite especificar el contexto en el que se da el desarrollo y la complejidad de las interacciones entre los diferentes elementos del mismo. Este autor considera que el niño está inmerso en una serie de sistemas que se circunscriben unos dentro de otros más abarcativos, de esta manera el contexto sociocultural de un niño en particular incluye a su familia, sistema educativo, comunidad y de forma más amplia a toda la sociedad y nación a la que pertenece. Estos sistemas están interrelacionados y se influyen mutuamente, afectando en mayor o menor medida su desarrollo.

Este modelo señala la relevancia de examinar los diferentes sistemas y sus interacciones, incluyendo aquellos aspectos del ambiente que están más allá de la situación inmediata del niño para poder tener una mejor comprensión del mismo.

Las consideraciones básicas del modelo de Bronfenbrenner (1987, 1993) señalan que la ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua, entre un ser humano activo en desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo. Considera que este proceso de acomodación se ve afectado por las relaciones que se establecen entre los entornos y por los contextos más amplios en los que están incluidos dichos entornos. Esto quiere decir que, la interacción organismo-ambiente es creciente, dinámica y recíproca y su entendimiento requiere del análisis de las interconexiones entre los entornos y las influencias externas que emanan de entornos más amplios.

El ambiente ecológico se concibe, como se indicó, como una disposición seriada de estructuras en las que cada una está contenida en la siguiente. Estas estructuras se denominan micro, meso, exo y macrosistemas (Bronfenbrenner, 1989).

3.1 El Microsistema

Es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que el niño en desarrollo experimenta en un entorno determinado con características físicas y materiales particulares. El entorno es el lugar en el que los niños interactúan cara a cara fácilmente, con las personas cercanas a ellos como la casa, la escuela, las áreas de juego, etc. Los elementos de la actividad, el rol y la relación interpersonal, constituyen los elementos o componentes del microsistema.

3.2 El Mesosistema

Se refiere a la correspondencia en forma y contenido de los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) que existen o podrían existir a nivel de la subcultura o de la cultura en general en donde la homogeneidad y/o la heterogeneidad en los esquemas menores para distintos grupos étnicos, socioeconómicos y religiosos reflejan sistemas de creencias y estilos de vida que ayudan a perpetuar los ambientes ecológicos del desarrollo en cada grupo.

3.3 El Exosistema

Se refiere a uno o más entornos que no incluyen al niño en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que lo afectan. Para un niño éstos podrían ser el lugar de trabajo de los padres, la clase a la que asiste un hermano, etc.

3.4 El Macrosistema

Comprende las interrelaciones de dos o más entornos en a que el niño en desarrollo participa activamente por ejemplo las relaciones entre hogar, escuela y colonia es decir, es un sistema de microsistemas.

Para este autor, el desarrollo humano es el proceso por el cual la persona adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida, se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelen las propiedades de ese ambiente, lo apoyen y lo estructuren a niveles de igual o mayor complejidad en cuanto a su forma y contenido.

Desde esta concepción, se señala la necesidad de generalizar los cambios en el desarrollo a través de los diferentes entornos, ya que el cambio en las percepciones o actividades de una persona debe extenderse a los otros entornos y momentos para considerarse como efectuados.

Las variables de un modelo psicológico para explicar el desarrollo del niño partiendo de las condiciones de la ecología de Bronfenbrenner son:

1. Niño: espacio físico: instalaciones y objetos materiales; actividades rutinarias y eventos; salud, estatus, relaciones interpersonales y comunicación verbal y no verbal.
2. Núcleo familiar: familia nuclear o familia extendida
3. Comunidad inmediata: parientes y vecinos
4. Comunidad institucional: escuela y hospitales

5. Estructura sociopolítica: políticas de gobierno e instituciones nacionales

Como se puede observar, la comprensión del desarrollo del niño implica mucho más que la evaluación específica de las habilidades de desarrollo o la observación directa de su conducta en un ámbito único, ya que como indica este modelo, se requiere del examen de sistemas multipersonales de interacción, que no estén circunscritos a un sólo entorno, considerando además, los aspectos del ambiente que están más allá de la situación inmediata que incluye al niño. De allí la importancia de observar su comportamiento en diferentes contextos y de utilizar diferentes métodos (tanto estructurados como no estructurados) para obtener la mayor cantidad de información posible.

El trabajo de Bronfenbrenner no solamente ha ampliado la visión de la importancia del ambiente en el que se produce el desarrollo, sino que resalta la necesidad de estudiar al niño en su entorno habitual y no en situaciones ajenas a él, como el consultorio o escenarios controlados de laboratorio. Esto tiene particular relevancia en el caso de la evaluación de los niños pequeños, dada su sensibilidad ante los cambios de contexto físico y social, puesto que éstos pueden afectar su ejecución haciendo la evaluación poco representativa.

El modelo de Bronfenbrenner ha tenido un gran impacto en la aproximación al estudio del desarrollo infantil, ya que permite contextualizar los diferentes elementos del medio que lo afectan; sin embargo, considerarlo en toda su amplitud, no está dentro de los alcances de este trabajo, pero si se retomarán los sistemas más cercanos al niño como son su grupo familiar y escolar (CENDI), así como la relevancia que otorga el autor a la observación en ambientes naturales (Bronfenbrenner 1986 y 1989) para comprender más cabalmente el desarrollo infantil.

4.- LAS AREAS DE DESARROLLO Y SUS SECUENCIAS DE ADQUISICIÓN EN LOS PRIMEROS TRES AÑOS DE VIDA

Aún cuando se ha señalado que el desarrollo infantil se da de una manera integral, por cuestiones prácticas se ha dividido para su estudio en diferentes áreas considerando el tipo de habilidades que se adquieren en ellas. En este trabajo las áreas se abordarán considerando los siguientes apartados:

4.1 Área Motora

4.2 Área del Lenguaje

4.3 Área Cognoscitiva

4.4 Área Socio-emocional

4.1 Área Motora

El área motora se refiere a todas aquellas habilidades relacionadas con la integración, coordinación y dominio de la motricidad corporal, que permiten al niño la realización de los diversos movimientos voluntarios que involucran los diferentes segmentos corporales. Esta área, en los primeros años de vida, está estrechamente ligada a la maduración física, sobretodo en lo que respecta al desarrollo de los sistemas esquelético y neuromuscular. Sin embargo, para su adecuado desarrollo, resulta imprescindible el poder ejercitar y combinar las diferentes habilidades que la conforman (Vasta, Marshall & Miller, 1999).

4.1.1 Principios del Desarrollo Motor

Los niños desarrollan sus habilidades motoras mediante la ejercitación de sus movimientos, practicando constantemente las habilidades recién descubiertas y coordinando secuencias cada vez más complejas de movimientos.

Este desarrollo no se da de una manera azarosa, sino que su progresión está fuertemente relacionada con los procesos madurativos (Zelazo, Zelazo, Cohen & Zelazo, 1993).

Su evolución de acuerdo con Cratty (1986) obedece a tres principios fundamentales:

- El desarrollo del control voluntario avanza desde la cabeza hacia los pies, fenómeno que recibe el nombre de "progresión cefalocaudal".
- El control de los grandes músculos se adquiere antes que el de los pequeños músculos.
- El desarrollo motor presenta una tendencia general a madurar en forma proximodistal, lo cual significa que el desarrollo precede de adentro hacia afuera a partir de la línea media del cuerpo.

Con base en estos principios, el niño pasa de la realización de acciones reflejas y poco integradas, a la conformación de repertorios muy precisos, complejos y especializados que constituyen las diferentes habilidades motoras del desarrollo.

El desarrollo motor abarca dos categorías principales: Desarrollo Motor Grueso y Desarrollo Motor Fino.

4.1.2 Desarrollo Motor Grueso

El desarrollo motor grueso se enfoca a aquellas habilidades relacionadas con el desarrollo postural (el cual hace referencia al control de cabeza, tronco y coordinación de brazos y piernas para moverse); así como a las conductas propias de locomoción, cuya habilidad más representativa para este periodo es la marcha.

En este periodo las principales habilidades de motricidad gruesa incluyen: control de movimientos en posición prona y supina, control de cabeza, sentarse, gatear, caminar, correr y otras habilidades motoras como brincar, trepar y el juego con pelota (Bricker, 1995).

Secuencia del Desarrollo Motor Grueso de 0 a 3 años

Al momento del nacimiento los movimientos predominantes son acciones reflejas debido a que los centros nerviosos inferiores situados en la médula espinal son los que están mejor desarrollados.

a) Definición de los reflejos y sus características

Se entiende por acciones reflejas a la unión establecida entre un estímulo y una respuesta particular que el niño posee de forma innata; en donde la estimulación sensorial es transmitida a un centro por vía nerviosa y provoca una respuesta motriz involuntaria. Los reflejos en el recién nacido son esenciales para su desarrollo psicomotor; éstos se definen como respuestas automáticas no aprendidas hacia los estímulos; los cuales en su mayoría desaparecen aproximadamente a los cuatro meses de vida (Atkin, Supervielle, Canton & Sawyer, 1987; Papalia & Wendkos, 1992).

La función de los reflejos es la de preparar al bebé para un desarrollo progresivo de habilidades propias que los niños pequeños van adquiriendo; porque los reflejos primitivos espinales y del tallo cerebral disminuyen gradualmente por la maduración neurológica (mielinización), a fin de que puedan manifestarse otras conductas de control superior (mesencefálico y cortical) observados a través del enderezamiento y reacciones de equilibrio para lograr un paulatino desarrollo postural y motor como gatear, caminar, correr, saltar, brincar, subir y bajar escaleras, arrojar, patear, golpear, etc. Estos últimos cambios en la organización motriz se dan de manera más acelerada en los años preescolares.

De acuerdo con Vasta, et al. (1999) y DeHart, et al. (2000) algunos de los principales reflejos que se observan en el bebé son

- Reflejo del Moro

Cuando el niño se sobresalta impulsa los brazos hacia fuera, con los dedos estirados y luego retrae gradualmente el cuerpo.

- *Reflejo Tónico del Cuello*

Cuando la cabeza del bebé se gira súbitamente hacia un lado, el pequeño estira las extremidades del mismo lado y flexiona las del otro.

- *Reflejo de Marcha*

Sostenido con los pies en una superficie plana y llevado hacia adelante, parece que camina.

- *Reflejo Palmar*

Cuando se le coloca un objeto en la mano la aprieta con fuerza.

- *Reflejo de Babinski*

Si las plantas de los pies son estimuladas del talón a los dedos, abre los dedos y estira el dedo gordo.

- *Reflejo de búsqueda*

Al tocar la mejilla gira la cabeza hacia el estímulo y abre la boca.

- *Reflejo de succión*

Al introducir un objeto en su boca succiona y hace movimientos rítmicos con sus labios y lengua.

b) Desarrollo postural y motor de 0 a 3 años

En el primer semestre de vida los movimientos de los niños, pasan paulatinamente de estar basados en acciones reflejas y poco integradas al logro de un mayor control muscular y a la formación progresiva de repertorios psicomotrices cada vez más precisos y especializados. Estos le abren nuevas perspectivas en cuanto a su acción, percepción y conocimiento del entorno.

Aproximadamente entre el tercero y cuarto mes de nacido, el niño muestra un avance en el control cefálico, sostiene la cabeza cuando se le sienta, colabora cuando se le intenta

levantar estando acostado boca arriba, aunque su tronco se curva todavía hacia adelante y necesita que se le sostenga.

Acostado boca arriba el niño mantiene ya una posición media. Estando en esta posición es capaz de levantar la cabeza. Tiende también a moverse hacia los lados para darse la vuelta y quedarse boca abajo. Gracias al control cefálico, puede orientarse con mayor facilidad para localizar la fuente de los sonidos. Suele dejar las actividades que está realizando cuando algún sonido llama su atención.

Entre el quinto y sexto mes, el niño es capaz de tener mayor actividad motora debido a la regularización del tono muscular. Puede rodar volteando el cuerpo hacia ambos lados e inicia la posición de sentado.

Al final del sexto mes, empiezan a observarse algunos movimientos de gateo y natatorios. En muchos niños se puede observar, que buscan incorporarse para quedar en posición de gateo aunque apenas se levantan del suelo, y en esta postura se balancean hacia adelante y atrás. Cuando tratan de alcanzar un objeto, utilizan una mano para apoyarse y la otra para alcanzarlo. Se observa un buen control cefálico cuando se le coloca en posición de pie. El niño se mantiene de pie si se le sostiene debajo de las axilas, pero no es capaz de mantenerse solo sobre sus piernas.

El segundo semestre de vida se caracteriza por la presencia de un tono muscular más firme; entre el sexto y séptimo mes gracias al desarrollo de las reacciones de enderezamiento y al buen tono muscular de los dorsales, el niño ya es capaz de estar sentado sin ayuda, girar sobre sí mismo en los dos sentidos sin dificultad y sin perder el equilibrio (cuando existe la posibilidad de perderlo reacciona con movimientos compensatorios como poner las manos o mover el tronco en sentido contrario).

Alrededor del octavo mes el grado de maduración mesoencefálica permite que el niño se inicie más formalmente en el gateo. En esta posición puede mantenerse sobre sus pies y manos, lo que le permite primero que se arrastre hacia atrás, hacia adelante y después el poder gatear. Es común que se lleve los pies a la boca y que juegue con sus manos y pies; esto es señal del conocimiento que va elaborando de su propio cuerpo (esquema corporal).

Cerca de los nueve meses el desarrollo de las reacciones de equilibrio permite que el niño se sostenga de pie y permanezca así algunos segundos. Si tiene apoyo empezará a andar sostenido con las dos manos y dará sus primeros pasos de lado.

Aproximadamente entre los once y doce meses su tono muscular le permite estar de pie con apoyo por un tiempo mayor. En posición de sentado ya mantiene sin problema el equilibrio. De la posición de sentado suele cambiar a la de gateo y de ésta, a estar de pie con apoyo.

Entre los doce y los quince meses generalmente ya es capaz de caminar ya sea con ayuda o sin ella. Al inicio frecuentemente lo hace de forma insegura, perdiendo en ocasiones el equilibrio.

Alrededor de los 18 meses el niño ya camina solo y el desarrollo del equilibrio dinámico le permite la marcha rápida e incluso la carrera; es capaz de agacharse y agarrar juguetes que se le caen o que encuentra; le gusta patear la pelota, pues empieza a levantar un poco el pie del suelo sin caerse; así como también, lanzarla o cacharla con las dos manos manteniendo el equilibrio. Comienza a subir los escalones a gatas o de pie con apoyo, puede bajar las escaleras con ayuda, sin alternar los pies y puede ponerse en cuclillas y volver a pararse sin dificultad.

En el transcurso del segundo año de vida el niño ha alcanzado avances muy importantes en su desarrollo motor, tiene gran agilidad corporal en posiciones prona y supina, posee un buen equilibrio en diferentes posturas y en la marcha, además es capaz de reaccionar con movimientos compensatorios ante la posible pérdida de equilibrio; sin embargo, aún requiere ser supervisado, pues no siempre adopta las posiciones corporales adecuadas para no caerse.

Entre los 2 y 3 años, el niño adquiere un dominio aún mayor de sus movimientos ya que puede mantener y cambiar de postura: de sentado, a gatas, en cuclillas y de pie. Lo más característico de esta edad es la posibilidad de mantenerse bien en cuclillas, agachándose y levantándose sin dificultad y sin perder el equilibrio. Además, puede caminar sobre una línea recta y/o curva sin salirse, correr en diversas direcciones,

esquivar obstáculos, caminar y correr en diferentes superficies, andar de puntitas e intentar sostenerse sobre un pie, inicia saltos con los dos pies y al acercarse al tercer año lo hace con un pie.

4.1.3 Desarrollo Motor Fino

El Desarrollo Motor Fino, comprende todas aquellas habilidades relacionadas con la prensión y manipulación, actividades que requieren precisión y un elevado nivel de coordinación viso-motriz. Estas están relacionadas principalmente con la destreza de la mano, el pulgar y los dedos opuestos para llevar a cabo conductas de manipulación de diversos objetos incluyendo aquellos de volumen reducido. Estas se dan de manera más lenta que las habilidades motoras gruesas (Cratty, 1986).

En este periodo las principales habilidades de motricidad fina incluyen: alcanzar, coger, soltar, coordinación de las dos manos en habilidades como sostener o transferir objetos, conductas de manipulación y exploración de objetos, habilidades consideradas pre-académicas como apilar, ensamblar, garabatear, copiar formas sencillas y empezar a dibujar (Bricker, 1995).

Secuencia del Desarrollo Motor Fino de 0 a 3 años

Para abordar la motricidad fina, es importante recordar la relevancia que tiene el sentido de la vista en el desarrollo motor fino, ya que por medio de ésta, el infante puede percibir distintas características y propiedades ligadas al objeto como son su presencia, distancia a la que se encuentra, forma, tamaño, etc. lo que va a determinar su interés por alcanzarlos y posteriormente manipularlos Cratty (1986).

A este respecto, cabe señalar que el recién nacido no tiene una adecuada coordinación ocular y la distancia a la que el bebé puede observar los objetos es entre 24 y 30 cm. En los primeros meses éste, tiende a fijar su vista en los estímulos que se le presentan dentro de su campo visual; puede seguir una luz con los ojos, un anillo hacia arriba, hacia abajo y a los lados así como, mirar de un objeto a otro.

Estas habilidades van a ser fundamentales para el desarrollo posterior de las respuestas de alcance, prensión y manipulación de los objetos, y tienen su origen en los reflejos como el de prensión palmar.

En los primeros tres meses las manos del niño permanecen cerradas la mayor parte del tiempo, debido al reflejo de prensión palmar, de ahí que agarre con fuerza los objetos que se le proporcionan y le es difícil soltarlos. Además tiende a llevarse dichos objetos a la boca.

A partir del cuarto mes la prensión refleja (el agarre) va disminuyendo hasta dejar paso a la prensión voluntaria, la cual es una prensión global todavía imprecisa que le permite coger los objetos con la palma de la mano, es lo que se le llama prensión palmar. En este tipo de prensión, las manos permanecen abiertas y los dedos son capaces de realizar actividades más precisas para tomar los objetos, el niño se interesa por recoger objetos pequeños con sus dedos aunque no pueda tomarlos.

Cuando el bebé ya es capaz de cambiar de posición de supina a prona y viceversa, puede ampliar su campo visual, esto le facilita el pasar de fijar únicamente su vista en los objetos al querer seguir su trayectoria. También en este periodo, observa detenidamente sus manos, pasando después a observarse los dedos.

A los seis meses hay un mejor seguimiento visual gracias a los avances en la coordinación ojo-mano y a la posibilidad de realizar movimientos más precisos; puede además, mover un objeto que se le coloca en la cara, mirar alternativamente el objeto y su mano, mirar objetos por separado y tomar objetos con ambas manos.

A partir del sexto mes el niño muestra una competencia visual más parecida a la de los adultos. Tiene una acomodación y coordinación adecuada de los ojos cuando intentan alcanzar estímulos, lo que le facilita la coordinación ojo-mano, puede detectar con facilidad la procedencia de los sonidos, lo que le ayuda igualmente a localizar los objetos. Realiza actividades diversas con las manos, sobre todo aquellas en las que tienen que participar el pulgar y el índice que ya flexiona (pinza fina).

Alrededor de los nueve meses el niño puede señalar con el índice, aplaudir y dar palmadas. Es capaz de manipular objetos con ambas manos observándose preferencia por una de ellas. Tiende a tomar objetos pequeños realizando la pinza pulgar-índice predominando el uso de una mano.

Entre los once y los doce meses se observa un perfeccionamiento de la pinza en donde el dedo índice está extendido señalando constantemente objetos que llaman su atención; puede agarrar objetos pequeños con los dedos índice y pulgar. Coordina adecuadamente sus dos manos y sostiene un objeto en cada una de ellas. Suelta y agarra objetos, los cambia de una mano a otra e inicia sus primeros garabatos, aunque la toma de lápiz no es la adecuada.

A los 18 meses la prensión es fina y precisa, los dedos empiezan a independizarse y a trabajar de forma aislada. Hay una adecuada articulación en la muñeca lo que le permite tener una buena independencia manual y la posibilidad de realizar nuevas conductas como construir una torre con 3 cubos, voltear las páginas de un libro, ensartar, etc. A esta edad el niño prefiere usar las dos manos.

A los dos años ya tiene una coordinación ojo-mano bastante desarrollada, lo que repercute notablemente en actividades como lanzar, tirar y empujar objetos; puede sacar y colocar pijas en tableros, intenta trazar círculos, imita un trazo horizontal y perpendicular, etc.

Entre los dos y tres años el niño tiene una mejor manipulación de los objetos, lo que le facilita desarrollar una gran destreza motriz basada en los procesos cognitivo-perceptuales que se ponen de manifiesto en la manera en que el niño explora y manipula los objetos. A esta edad el niño tiene mayor flexibilidad en la muñeca y una buena rotación del antebrazo, por lo que es capaz de usar tijeras, hacer bolas con plastilina y de empuñar un lápiz (el pulgar y el índice se apoyan en el dedo medio).

4.2 Área del Lenguaje

El lenguaje puede ser definido como un sistema abstracto de símbolos arbitrarios o códigos socialmente compartidos, gobernados por reglas que pueden combinarse de múltiples formas para comunicar información. Estos pueden adoptar tanto la modalidad verbal como no verbal (DeHart et al. 2000; Owens, 1988).

Tomando en cuenta el propósito del trabajo, este apartado se centrará en la descripción general del desarrollo del lenguaje en los primeros 3 años de vida; siguiendo la división en que se le clasifica usualmente.

4.2.1 Componentes del Lenguaje

Para abordar el estudio del lenguaje, éste se ha dividido en 4 áreas básicas: La Fonética, la Semántica, la Gramática y la Pragmática (DeHart et al. 2000, Hoff-Ginsberg, 1997, Owens, 1988 & Rice, 1989).

La Fonética se refiere al sistema de sonidos usados en el lenguaje, las reglas para combinarlos y el uso de la entonación. La Semántica se ocupa del estudio del significado de las palabras y oraciones e incluye la formación de conceptos y el desarrollo léxico. La Gramática comprende la Morfología y la Sintaxis, la primera se ocupa de la organización interna de las palabras, y la segunda aborda las reglas para estructurar el lenguaje. La Pragmática se refiere al conjunto de reglas que rigen la conversación, el uso social del lenguaje y comprende el conjunto de principios que lo organizan con fines comunicativos.

Todas estas áreas están implicadas en la adquisición de la lengua, ya que para que el niño haga uso correcto del lenguaje, no sólo debe percibir los estímulos lingüísticos, sino que además, debe comprender y expresar el significado de las palabras, conocer y hacer uso adecuado de las estructuras gramaticales y ser capaz de usarlo dentro del contexto social. Para ello es fundamental que tenga oportunidad de ejercitarlo.

A continuación se señalarán la secuencia de las principales habilidades de desarrollo alcanzadas por los niños en el periodo de 0-3 años, en cada una de estas áreas:

a) Fonética

En cuanto al desarrollo fonológico, es sabido que en los primeros días de nacido, el niño hace uso del llanto como forma principal de comunicación. En esta etapa, emite también sonidos indiferenciados de carácter expresivo, indispensables para su supervivencia. Sin embargo es sobretodo a través del llanto que puede manifiestar sus necesidades más imperiosas como hambre o frío. Poco a poco los sonidos que el niño expresa, dan paso a balbuceos inarticulados y posteriormente a secuencias articuladas.

Aproximadamente a los dos meses de edad, el infante es capaz de producir vocalizaciones que consisten generalmente en sonidos de vocales que permiten expresar placer o molestia; los cuales se conocen como arrullos. En un inicio estos sonidos son imprecisos y presentan variaciones no controladas, debido a que el bebé aún no tiene una adecuada coordinación auditivo-motora ni un desarrollo suficiente del aparato fonoarticulador. En esta etapa puede producir diferentes tipos de fonemas, inclusive ajenos a la lengua materna; sin embargo, a medida que aumenta el control auditivo-fónico, y el infante se va familiarizando con su lengua, los fonemas se van articulando con mayor precisión y similitud a los sonidos de su idioma (Boysson-Bardies & Vihman, 1991).

Aproximadamente a los 4 meses el niño empieza a ejercitar lo que se conoce como juego vocal. En esta etapa, el niño ejercita sus habilidades vocales produciendo diversos sonidos que varían en tono e intensidad. Empieza igualmente a pronunciar ocasionalmente sílabas que consisten en una combinación de vocales y consonantes (ma,pa, etc.).

Alrededor de los seis meses, las sílabas empiezan a encadenarse (ma,ma,ma,ma, etc.). En un principio, estas vocalizaciones están constituidas generalmente por sílabas repetidas, posteriormente empiezan a hacerse diferentes combinaciones de vocales y consonantes.

Hacia los 8 meses, las vocalizaciones del niño son más estructuradas fonológicamente, tienen un sentido más claro y empieza a usarlas para manifestar intencionalidad, lo que pone en evidencia el uso comunicativo que el niño empieza a dar en el lenguaje.

Entre el noveno y décimo mes las vocalizaciones se vuelven uniformes y regulares en ritmo. Es capaz de imitar de manera precisa los sonidos emitidos por otras personas, a esto se le conoce como ecolalia o imitación de sonidos de otros. Puede también hacer variaciones a las emisiones del modelo haciéndolas más ricas y diversas. Esto se hace generalmente mediante la toma de turnos en donde el adulto emite un sonido, luego el niño y así sucesivamente.

La etapa final de las vocalizaciones pre-verbales incluye el uso de la jerga, la cual se da alrededor de los 12 meses de edad. La jerga conjunta combinaciones consonante-vocal y una variedad de patrones de entonación e inflexión que suenan muy similares al lenguaje utilizado por los adultos en una conversación.

Hacia el año de edad, el niño logra adquirir un repertorio básico de sonidos y articula sus primeras palabras con sentido. Las primeras palabras que utiliza son monosilábicas y usualmente corresponden a protopalabras o aproximaciones a las palabras y se refieren a elementos de su entorno.

Estas primeras palabras emitidas por el niño están relacionadas con objetos, personas o acciones de su medio cotidiano. Algunos autores señalan que la clase gramatical mayormente producida por los niños son los sustantivos, seguidas de los verbos (Dromí, 1987, Nelson, 1981, Owens, 1988).

En cuanto al orden en la progresión fonológica, el niño domina primero las vocales, a estas le siguen los sonidos (m), (d), luego (p), (b), (t), (n), más tarde los sonidos (g), (k), luego la semivocal (w) y finalmente los fonemas más difíciles de articular (r), (sh), (f), (l) y (rr).

Respecto al lenguaje receptivo, se sabe que los niños pequeños son sensibles al lenguaje hablado a una edad notablemente temprana, incluso desde la etapa fetal son ya capaces de discriminar finamente entre cierto número de sonidos.

En los primeros 6 meses de vida, el niño ya reconoce manifestaciones verbales y físicas de afecto o de hostilidad y responde a ellas con contacto visual, llanto, sonrisa, movimientos de su cuerpo, vocalizaciones, gestos y gritos. Reacciona también diferencialmente al escuchar su nombre y puede anticipar rutinas familiares. Entre los 9 y 12 meses reconoce ya varios nombres de personas, objetos y/o eventos familiares como mamá o adiós. Responde con gestos apropiados a rutinas conocidas y puede seguir a instrucciones sencillas de un solo paso.

Entre los 12 y 18 meses puede señalar diversas partes del cuerpo y seguir algunas instrucciones de dos pasos. Entre los 18 y 24 meses, responde claramente a diversas palabras de acción y puede obedecer a instrucciones hasta de tres pasos. A esta edad, es también capaz de identificar imágenes familiares, así como entender frases cada vez más complejas. Entre los 24 y 36 meses comprende numerosos elementos y construcciones gramaticales del lenguaje como proposiciones, posesivos, adjetivos y verbos comunes, mostrando un incremento cada vez mayor en su entendimiento de la lengua.

b) Semántica

El niño empieza a organizar su sistema semántico antes de la producción de sus primeras palabras con sentido. Es decir, antecede la comprensión o lenguaje receptivo a la producción o lenguaje expresivo (Villiers, 1988).

La comprensión se asocia con la capacidad del niño para entender el significado de las palabras. Esta implica la discriminación de palabras, su asociación con su referente y el entendimiento de su significado, tanto de manera individual como en su combinación en forma de frases y oraciones.

Aún cuando el aprendizaje de las primeras palabras ocurre aproximadamente al año de edad, el rango de normalidad es muy amplio, abarcando aproximadamente de los 10 meses de edad, en el límite inferior y al de 24 meses en el superior.

La emisión de las primeras palabras representa un avance importante en el desarrollo del lenguaje, en ello, la comprensión del significado constituye un elemento básico. La

compresión y uso funcional de las mismas, es considerado como uno de los aspectos centrales del desarrollo semántico en los primeros años de vida (Nelson, 1981).

Las primeras palabras están muy relacionadas a contextos específicos. Por ejemplo, el niño usa inicialmente la palabra pato, para referirse exclusivamente al pato con el que juega en la bañera, posteriormente empieza a llamar patos a otros patos de juguete diferentes a los de la bañera, al pato que está en el parque y aún a representaciones esquemáticas de pato (Barrett, 1999).

Así, el niño pasa del uso de palabras ligadas al contexto (protopalabras) a la producción de palabras genuinas. Estas tienen las siguientes características: 1) Se usan de manera consistente para indicar el mismo significado, 2) El término usado por el infante se aproxima a la palabra convencional usada por adulto, 3) La palabra se dice con la intención de comunicar y 4) Se usa en una diversidad de ambientes (Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2001).

Al inicio, los niños presentan un progreso lento en la emisión de las primeras palabras, generalmente aprenden pocas palabras por mes. Cuando los niños han aprendido alrededor de 50 palabras, aproximadamente entre los 18 y 24 meses en promedio, se presenta un cambio en el ritmo, caracterizándose por un avance acelerado y repentino en el aprendizaje de palabras lo que se conoce como explosión de vocabulario (Golinkoff et al. 2001; Goldfield & Reznick, 1990).

La explosión de vocabulario está relacionada con avances en la habilidad cognitiva del niño. Con la producción de múltiples palabras, los niños descubren que las palabras pueden nombrar categorías y no se refieren únicamente a elementos individuales. Asimismo, a medida que el niño avanza en su producción léxica, hace frecuentemente uso del proceso llamado mapeo rápido para aprender nuevas palabras de manera más acelerada. Cuando escucha una palabra que no conoce, usa tanto el contexto lingüístico como no lingüístico, así como su conocimiento de otras palabras para inferir el significado de nuevas, lo que le permite avances importantes en el conocimiento y uso de las palabras.

El aprendizaje cada vez más rápido de palabras, facilita al niño el establecimiento de categorías lo que a su vez le permite una mejor organización del sistema cognitivo y economía en desarrollo del lenguaje .

Sin embargo, la categorización no se da una sola vez, sino que implica un proceso paulatino. Así, cuando los niños empiezan a organizar sus conocimiento lingüístico en categorías cometen frecuentemente errores. Algunos de los más comunes consisten en extender el significado de las palabras más allá de su uso convencional, a lo que se le conoce como sobre-extensiones; por ejemplo, cuando el niño usa la palabra -perro- para referirse a otros animales de cuatro patas (como caballo o vaca). También puede hacer un uso más limitado de la palabra relacionándola con un ejemplar único, como es el nombrar la palabra –oso- exclusivamente ante su oso de peluche, lo que se conoce como sub-extensión. Generalmente los niños cometen ambos errores en diferentes momentos del desarrollo, hasta llegar posteriormente al uso de categorías de manera más o menos correcta.

En cuanto al uso de categorías se señalan tres niveles en la especificación de conceptos a) nivel subordinado, que corresponde al más concreto porque hace referencia a un subtipo de perro (dálmata), b) nivel elemental (perro) que incluye las diferentes razas de perros y nivel supraordinado (animal) que agrupa a todo tipo de animales (perros, gatos, elefantes, etc). De estos, el nivel elemental es el más accesible para los infantes, ya que contempla categorías con atributos que son más fáciles de detectar por los niños pequeños. Los vocablos del nivel elemental también pueden aplicarse a elementos comunes en cuanto a su función (cosas que hacen todos los miembros de una categoría, por ejemplo rodar) y en cuanto a la acción como correr, comer, etc; las cuales ocupan un lugar importante en el vocabulario inicial de los niños.

Como se indicó anteriormente, a la vez que los niños incrementan su vocabulario, empiezan también a hacer combinaciones de palabras, para producir frases y oraciones con significado cada vez más completo y complejo, lo que se inicia aproximadamente a los 18 meses de edad. Igualmente, comprenden cada vez más elementos del lenguaje oral y aprenden diversas nociones relacionadas con la composición y significado del lenguaje por ejemplo, que la posición de los diferentes elementos de la oración modifica su significado.

c) Gramática

Cuando el niño usa sus primeras palabras reconocibles generalmente hace uso de una sola palabra para expresar sus necesidades y deseos. Esta palabra única frecuentemente es usada por el niño no solo para referirse al objeto o persona sino para expresar más de lo que la palabra sola puede indicar; por ejemplo, puede decir papá y señalar los zapatos de su papá para indicar que son los zapatos de su padre, o bien puede decir papá en ausencia de su padre, para preguntar en donde está papá. Para interpretar el significado que quiere dar el niño a la palabra, se hace uso del contexto. Este tipo de comunicación que lleva a cabo el niño con una sola palabra la cual expresa más, que la sola palabra, se conoce como holofrase.

La holofrase corresponde pues a una sola palabra que conlleva el significado de una frase u oración con las cuales el niño intenta cubrir un significado más complejo. Las holofrases generalmente empiezan a ser utilizadas por el infante alrededor de los 12-18 meses.

Entre los 18 y 24 meses el niño usa frases de dos palabras, este tipo de frases no constituyen generalmente formas gramaticales correctas, sino que expresan dos ideas separadas unidas una después de otra (mamá leche o leche cayó). Esta parece ser más bien una fase intermedia entre la emisión de una sola palabra y la construcción de oraciones. Las construcciones iniciales se componen generalmente de nombres, verbos y adjetivos (Bloom, 1993). Este tipo de construcciones se le conoce como lenguaje telegráfico en donde para la comprensión de expresiones se requiere ubicar el contexto en el que se emiten, los gestos, expresiones y la entonación.

Una vez que los niños son capaces de emitir expresiones de dos palabras, su conocimiento de la sintaxis se incrementa rápidamente. Brown (1973) señala cinco etapas del desarrollo sintáctico temprano, las cuales se describen a continuación:

La primera etapa corresponde a la fase de dos palabras en donde el niño expresa relaciones semánticas y sintácticas simples mediante el habla telegráfica. En la segunda etapa los niños adquieren morfemas gramaticales básicos, por ejemplo sufijo "s" para formar el plural o algunas inflexiones verbales relacionadas con tiempo y persona (comí,

dame). En la tercera etapa se incluyen variaciones en las frases sencillas, como es el caso del uso de preguntas (¿Dónde está papá?) y de negaciones (no está aquí). En la cuarta etapa los niños empiezan a unir una oración con otras, produciendo varias clases de cláusulas subordinadas (Mi mamá se va. Quiero ir con ella). En la quinta etapa el niño es capaz de unir oraciones sencillas para formar oraciones complejas (Yo tengo un perrito y tú un gatito negro). La mayoría de los niños han pasado por todas estas fases al llegar a los tres años y medio.

Entre los 18 meses y 3 años de edad el niño adquiere la estructura básica de las oraciones (sujeto-verbo) incluyendo declarativas, imperativas, negativas y preguntas (Bloom, 1993).

d) Pragmática

De acuerdo con Linder, (1990), en el acto de comunicación, la intencionalidad, el significado y la función están interrelacionados y por lo tanto, se consideran como parte integral de la comunicación.

En los niños pequeños la función comunicativa del lenguaje se hace evidente aun antes de la producción de las primeras palabras. Bates (1976) considera una progresión en el desarrollo de la intención comunicativa conforme el niño avanza de la etapa prelingüística a la comunicación con palabras múltiples.

Esta progresión se da en 3 estadios:

Estadio perlocutivo (del nacimiento a los 8 meses):

Al inicio de este periodo predominan el llanto, los sonidos y movimientos reflejos. A estas conductas los padres les atribuyen significados. Si bien para el bebé el llanto constituye una forma primitiva de expresar su dolor o displacer, el hecho de que su madre o cuidador(a) atienda sus llamadas, le convierte en la primera forma de comunicación de la que él puede hacer uso.

Conforme el control motor avanza, el niño adquiere habilidades diversas como orientarse visualmente hacia los objetos, alcanzarlos o manipularlos. Estas conductas sin embargo, se centran en el niño más que estar ligadas a actos comunicativos.

Estadio ilocutorio (de 8 a 9 meses)

En este periodo el niño comienza a usar de manera consistente diversas conductas no verbales con la clara intención de comunicar. Entre las más importantes se encuentran señalar hacia el objeto o persona deseada, gesticular y vocalizar.

Estadio locutorio (9 meses a 3 años)

Este estadio se inicia con el surgimiento de palabras, las cuales son ahora utilizadas por el niño para comunicar interacciones previamente expresadas de manera no verbal. Las palabras se usan primero en combinación con gestos y están estrechamente vinculadas con el contexto. Posteriormente empiezan a descontextualizarse.

Con el inicio de las primeras palabras el niño va avanzando gradualmente hacia un tipo de comunicación más compleja: la comunicación verbal. Esta se desarrolla rápidamente haciéndose cada vez más elaborada. A partir del segundo año de vida el lenguaje experimenta una evolución extraordinaria en intensidad y claridad, lo que permite al niño múltiples posibilidades de comunicación.

A la par de la intencionalidad, el lenguaje infantil en los primeros años de vida, permite la expresión de diversas funciones pragmáticas. Halliday (1975) (cit. el Linder, 1990) señala ocho funciones pragmáticas cuyas formas más simples se desarrollan alrededor de los dos años.

Estas funciones son: Instrumental (satisfacción de necesidades), regulatoria (control de la conducta de otros), interactiva (participación social), personal (expresión de sentimientos u opiniones personales), imaginativa (enrolarse en fantasía), heurística (buscar información) e informativa (proveer información).

Otra área importante de la pragmática, es la habilidad para iniciar y mantener un discurso. El discurso involucra la capacidad para tomar turnos y cambiar de tópico en la conversación.

Las bases para las habilidades en la conversación se ubican en los primeros intercambios no verbales y la alternancia de las primeras vocalizaciones entre el niño y su cuidador incluyendo la toma de turnos. Los niños más pequeños establecen una interacción recíproca con otras personas a través del intercambio visual mutuo, imitaciones vocales e intercambios físicos.

Conforme el niño va pudiendo hacer uso de las palabras, es capaz de proporcionar más información a quién lo escucha para que éste pueda identificar sus mensajes. En cuanto al mantenimiento del tópico, el niño aprende a tomar turnos e intercambiar comentarios. Esta habilidad se da de manera más fluida usualmente a partir del segundo año de vida y se incrementa posteriormente permitiendo al niño la posibilidad de agregar cada vez una mayor información al diálogo.

Las habilidades discursivas del niño incluyen también su habilidad para ampliar una conversación. A este respecto, la capacidad para mantener un tópico, progresa de la expansión de secuencias cortas y simples al incremento en el tamaño de los tópicos añadiendo información cada vez más amplia y compleja. Alrededor de los tres años y medio el niño adquiere la habilidad para mantener una variedad de tópicos con diferentes secuencias Bloom (1976) (cit. en Linder, 1990).

Para finalizar, es importante recordar como se señaló en el apartado correspondiente, que el rango de edad del proceso del desarrollo varía en cada niño, por lo que pueden observarse ejecuciones desiguales en las diferentes habilidades; es decir, aunque todos los niños pasan por la misma secuencia y de acuerdo con la misma cronología general el tiempo en que se presenta la progresión del lenguaje varía entre los niños debido a las diferencias individuales y a la influencia del ambiente en que viven. Por lo que solo es posible establecer edades "promedio" en las cuales se presentan ciertos comportamientos.

4.3 Área Cognoscitiva

Diferentes autores, desde distintas perspectivas, se han interesado en investigar el desarrollo de la cognición infantil. Aunque cada uno de ellos enfatiza diversos componentes, según sus intereses y orientación teórica, de manera general se puede considerar que el área cognoscitiva, hace referencia a los procesos relacionados con la obtención, estructuración y utilización de información del medio ambiente, en diferentes contextos y situaciones.

De las diversas aproximaciones que han abordado la cognición infantil, se retomará como base la teoría de Piaget, tanto por la relevancia de sus aportaciones en el periodo de edad que interesa a este trabajo, como por constituir una referencia fundamental para la evaluación del área cognoscitiva sobre la que se sustenta la propuesta de trabajo.

Antes de abordar el área cognoscitiva, se mencionarán brevemente algunos de los aspectos principales relacionados con las capacidades sensoriales y perceptivas, dado que éstas, representan el punto de partida para la obtención de información y conocimiento del medio, señalando particularmente aquellas relacionadas con etapas tempranas del desarrollo, considerando que los niños pequeños presentan diferencias en cuanto a su capacidad sensorial y perceptiva respecto al adulto, particularmente en los primeros meses de vida.

4.3.1 Capacidades Sensoriales y Perceptivas Tempranas

Los niños se relacionan con su entorno a través de los sentidos, todo lo que conocen del mundo que les rodea, les llega por medio de ellos. La información recibida mediante éstos se organiza e interpreta a través del cerebro dando lugar a los procesos perceptivos y cognitivos que permiten al niño el conocimiento de su ambiente.

El cuerpo humano dispone de sistemas especializados que constituyen los sentidos para recabar información del medio que le rodea. Los sentidos se agrupan básicamente en cinco: visual, auditivo, olfativo, gustativo, táctil y vestibular (Vasta et al. 1999). A continuación se señalarán brevemente algunas de las principales capacidades de los infantes considerando cada uno de los sentidos.

La visión: Aunque todos los sistemas son importantes, la visión proporciona una gran parte de información sobre el medio-ambiente y es el sistema que ha sido más intensamente investigado en las primeras etapas del desarrollo perceptual. Gran parte de las investigaciones sobre percepción infantil en los primeros meses de vida se han realizado usando como indicadores diversas modalidades de la conducta visual (orientación, fijación, exploración, seguimiento visual, etc.). Dichas investigaciones muestran que los niños desde muy pequeños tienen la capacidad de organizar la información visual de su medio (Bard, Hay & Fleury, 1990).

A este respecto, cabe recordar que hasta hace algunas décadas, se consideraba que los bebés durante sus primeros meses de vida tenían escasas capacidades para percibir estímulos visuales. Actualmente se sabe que esto es erróneo, ya que los niños desde muy pequeños responden mediante algunos indicadores a dichos estímulos. Es sin embargo cierto, que sobre todo en los primeros meses de vida tienen ciertas limitaciones, ya que por ejemplo, los neonatos no pueden enfocar adecuadamente los objetos y solo pueden apreciar sus características más sobresalientes a una distancia aproximada 24 cm. Sin embargo, hacia los 12 meses su agudeza visual se aproxima a la del adulto.

Asimismo, en este periodo la visión periférica o lateral es limitada. A los dos meses su campo visual es tan sólo de un tercio respecto al de los adultos. Sin embargo, a partir de los 6 meses esta ya mucho más cercano a la de ellos.

Respecto a la capacidad de discriminación visual, diversos estudios señalan que los niños recién nacidos pueden responder diferencialmente ante los estímulos de su ambiente, Así los bebés desde muy pequeños muestran preferencias hacia los estímulos heterogéneos en relación a los homogéneos. Así mismo tienden a orientarse visualmente a las superficies con contrastes visuales. Los lactantes muestran preferencias visuales por patrones sociales (prefieren el rostro humano) sobre patrones no sociales (figuras geométricas); objetos complejos (patrones cuadrículados) sobre objetos simples (triángulos) y patrones geométricos (patrón cuadrículado) sobre superficies de color liso (superficie sin ningún patrón) (Astington, 1993).

Cuando el objeto es complejo, los niños pequeños tienden a fijarse en los elementos o partes del estímulo y a centrarse en los contrastes. Cuando el objeto es simple, responden al objeto como un todo. Prefieren contemplar estímulos ligeramente más novedosos que los que ya habían visto anteriormente (Hainline, 1992).

Igualmente, desde etapas tempranas del desarrollo el infante ya puede percibir ciertos elementos espacio temporales, como la dirección, colisiones a punto de suceder y la velocidad de acercamiento de objetos reales (las respuestas que se pueden observar en el niño son: apartar la mirada, voltear la cabeza y elevar el tono muscular).

Por otra parte, en los primeros meses de vida, los infantes empiezan a dar muestra de percibir ciertas constancias preceptuales. Estas son importantes porque permiten dar una estabilidad al mundo del niño.

La constancia de forma empieza a observarse entre los 3 y 4 meses ante determinados estímulos. Algunos inicios de la constancia de tamaño se observan ya entre los 5 y los 7 meses. Sin embargo, la capacidad para juzgar el tamaño de los objetos a través de distancias variables siguen desarrollándose hasta los 10 u 11 años de edad.

Respecto a la percepción del color, los niños responden diferencialmente al rojo y al verde desde el nacimiento. A los dos meses de edad funcionan todos los receptores al color. Los lactantes muestran preferencia por los colores primarios (rojo, azul y amarillo) en comparación a los secundarios.

Entre los 7 y 12 meses el desarrollo de la motricidad colabora decisivamente para ampliar la capacidad visual del niño, ya que al empezar a gatear, se refuerza la percepción de la perspectiva y la percepción tridimensional de los estímulos.

Oído: El sistema auditivo es también un sentido muy importante. Puesto que una gran cantidad de información sobre el mundo llega únicamente a través del sonido como es el caso del habla (Vasta et al. 2000).

El oído del ser humano al nacer está más desarrollado que la vista. Aun desde antes del nacimiento, el niño puede captar sonidos exteriores, aunque éstos estén atenuados y filtrados.

Cuando nacen, los infantes son especialmente sensibles al lenguaje humano y muestran preferencia a los sonidos que están dentro de la frecuencia de la voz humana. Ellos son especialmente sensible al tono de voz, al timbre y al volumen de las personas más cercanas a él como es el caso de sus padres, en especial la madre. Tienen también a responder con sobresalto ante los ruidos fuertes, lo que hace evidente su capacidad para percibir sonidos. Sin embargo, los recién nacidos oyen mejor las frecuencias bajas que las altas. A los 6 meses ya pueden percibir las frecuencias altas como lo hace el adulto.

Los bebés son también capaces de discriminar la intensidad del sonido desde los primeros meses de vida y pueden coordinar la percepción auditiva y visual volteando hacia la fuente de sonido. Su capacidad para localizar sonidos se hace más precisa hacia los 18 meses de vida.

Tacto: Los bebés son sensibles al tacto desde antes de nacer y esta sensibilidad aumenta en los primeros días de vida. Después del nacimiento, el tacto se convierte rápidamente en uno de los sentidos importantes para el recién nacido, pues es entre otros, un componente vital de los diversos reflejos de adaptación.

El tacto tiene también importancia en el desarrollo socio-emocional ya que constituye un componente básico en las relaciones entre el niño y los adultos, por ejemplo cuando el cuidador acaricia suavemente al bebé logra tranquilizarlo y calmar su llanto. Es también un sentido fundamental para la exploración y obtención de información del entorno. A través de él, el niño investiga y aprende sin cesar, descubriendo nuevas sensaciones en la textura y la calidad de los objetos. El lactante es sensible a la estimulación táctil y en las primeras exploraciones activas que realiza, utiliza ampliamente además de la visión, el sentido del tacto. Hacia el primer año de vida, los bebés pueden reconocer un objeto familiar explorándolo sólo con la mano; esta percepción mejora con la edad.

Olfato y gusto: Los sentidos del olfato y el gusto se relacionan con la capacidad que tiene el niño para percibir olores y sabores. Sobre estos sentidos existe menos

investigación, sin embargo, en los trabajos que se han realizado, se puede confirmar que el ser humano desde el momento de nacer muestra ya discriminación gustativa y olfativa.

El olfato del recién nacido puede hacer discriminaciones finas y esta capacidad aumenta en los primeros días de vida. Desde la primera semana es capaz de distinguir el olor de su madre.

Así mismo, los bebés desde el nacimiento son sensibles al gusto, siendo capaces de distinguir sabores, manifestando diferentes expresiones faciales ante los sabores dulces, ácidos, amargos y salados. Aproximadamente a los 4 meses comienza a aceptar los sabores salados, que anteriormente le disgustaban y conforme va creciendo va poniendo mayor resistencia ante los alimentos que le desagradan.

Vestibular. Este sentido se refiere a la capacidad de detectar la gravedad y el movimiento del cuerpo, lo que permite mantener la postura corporal. Los recién nacidos muestran sensibilidad a la estimulación vestibular de los tres ejes del movimiento, de adelante a atrás, de arriba abajo y de un lado al otro (Reisman, 1987). Esto puede apreciarse claramente al calmarse cuando se les mece. Responden igualmente a los cambios de la posición corporal.

Esta breve revisión respecto a las capacidades sensoriales y perceptivas de los infantes ha permitido señalar brevemente algunas de las capacidades iniciales, con que cuentan los bebés para relacionarse y obtener información de su medio. Sobre esta base se expondrá a continuación el desarrollo cognoscitivo.

4.3.2 Desarrollo Cognoscitivo

Piaget (1980) concibe al desarrollo cognoscitivo como un proceso continuo a través del cual el niño construye lenta y progresivamente el conocimiento de su medio. Este, corresponde a una serie de organizaciones y reorganizaciones de estructuras, en donde cada nueva organización integra las anteriores y añade algo más.

Aun cuando este proceso es continuo, de acuerdo con Piaget, existen diferencias cualitativas importantes en cuanto al tipo de estructuras y organización del conocimiento, en los diferentes momentos del desarrollo, por lo que este autor divide la secuencia en 4

periodos: Sensorio-motor (del nacimiento hasta los 2 años), Preoperatorio (de 2 a 7 años), Operaciones concretas (de 7 a 11 años) y Operaciones formales (de 11 a 15 años).

Las características específicas de cada uno de estos periodos son muy conocidas, por lo que para fines de este trabajo nos centraremos en el periodo sensorio-motor.

Periodo Sensorio-motor:

El periodo sensorio-motor abarca los dos primeros años de vida del niño. Piaget (1952 y 1980) considera que el niño cuando nace, posee solo esquemas reflejos, los cuales corresponden a procesos biológicos que ayudan a la supervivencia y posibilitan las primeras interacciones con el medio ambiente. Posteriormente, estos esquemas se van modificando y combinando haciéndose cada vez más evolucionados y complejos. Estos constituyen los instrumentos que permiten al niño construir el conocimiento de su entorno mediante la interacción con objetos y personas.

Siguiendo a Piaget, Linder (1990) define los esquemas como una estructura mental que presenta tanto los aspectos internos como externos del mundo del niño. Los primeros esquemas del niño son de naturaleza sensorial éstos se integran y se coordinan en el cerebro, dando como resultado que el niño pueda usar esquemas más complejos, secuencias de esquemas y posteriormente esquemas más abstractos.

Durante este periodo sensoriomotor, el niño pasa del nivel reflejo, a la construcción de una serie de esquemas que le permitirán una organización relativamente compleja de acciones sensorio-motrices que involucran su ambiente inmediato. Al finalizar éste, el niño cuenta con un sistema de esquemas que le permiten la elaboración de objetos permanentes organizados en un conjunto de estructuras espacio-temporales y causales, es decir ligadas a la acción y a la percepción.

4.3.3 Estadios del Desarrollo de la Inteligencia

Piaget (1961 y 1980) dividió el periodo sensorio-motor en seis estadios:

Estadio I. Ejercicio de los reflejos (0 a 1 mes): Este estadio se caracteriza por el predominio de los reflejos biológicos que permiten la adaptación del niño, como son la succión, el llanto, la actividad corporal general, etc. A partir de estos reflejos el niño elaborará los esquemas sensorio-motores que servirán de base para la construcción de sus primeros conocimientos.

Estadio II. Reacciones circulares primarias (1 a 4 meses): Las reacciones circulares primarias corresponden a la realización de ciclos de secuencias conductuales que se dan inicialmente al azar. Se llaman "primarias" por que se centran en el cuerpo del niño y giran alrededor de él más que en los objetos externos y "circulares" porque se repiten interminablemente. Este estadio se inicia cuando los reflejos del recién nacido empiezan a cambiar en función de la experiencia con el medio y es así como se van constituyendo los primeros hábitos (Piaget, 1980).

Estadio III. Reacciones circulares secundarias (4-8 meses): Las reacciones secundarias hacen énfasis a la manipulación que hace el niño de los objetos que se encuentran en su espacio próximo. En estos meses hay un avance importante en la coordinación entre la visión y la prensión. En este estadio el centro de interés no son las acciones del cuerpo, sino las consecuencias ambientales de dichas acciones (de ahí el término "secundarias" y por lo que son repetitivas y auto-reforzantes (lo cual lo convierte en circulares).

Estadio IV. Coordinación de los esquemas secundarios.- Coordinación medios-fin (8 a 12 meses): En este estadio se observan actos más completos de inteligencia práctica, puesto que las reacciones circulares secundarias comienzan a coordinarse entre sí para formar comportamientos más complejos e intencionales. La coordinación de esquemas permite al niño relacionar diferentes acciones sobre los objetos, p.e. coger, mirar escuchar, chupar, estas acciones en conjunto van a permitir la emergencia de los objetos como entidades separadas permitiendo conectar varias acciones para extraer las invariantes referentes a las propiedades de los objetos.

En este estadio las reacciones circulares secundarias se combinan para dar lugar a comportamientos intencionales caracterizados por la búsqueda deliberada de una meta mediante comportamientos instrumentales (apartar la barrera que cubre el objeto).

Estadio V. Reacciones circulares terciarias (12-18 meses): Las reacciones circulares secundarias del tercer estadio representan una consolidación de ciertos esquemas motores, mediante la repetición de actividades que dan lugar a situaciones interesantes, (Piaget, 1973 y 1980). Las reacciones circulares terciarias siguen esta misma dirección, solo que a un nivel superior. En este caso se introducen modificaciones a una actividad conocida "experimentando para ver lo que sucede" p.e cuando deja caer un objeto desde diferentes posiciones observando los resultados.

Estadio VI. Invención de nuevos medios mediante combinaciones mentales (18 a 24 meses): Este estadio corresponde a una fase de transición, al periodo preoperacional. En él se dan modificaciones importantes en la intencionalidad y en las relaciones de medios y fines, lo que supone la invención de nuevos medios, pero en este caso se dan gracias combinaciones mentales (Piaget, 1980).

En este estadio, el niño adquiere la capacidad de la representación es decir, la habilidad para pensar o actuar de manera interna y la capacidad para representar acciones antes de ejecutarlas para lograr una meta propuesta, como se había venido realizado hasta el final del estadio.

Como se puede observar, en el transcurso de los estadios existe una coordinación y organización de esquemas cada vez mayor, lo que permite al niño no solo construir sus instrumentos de conocimiento, sino tener una mayor comprensión de su mundo circundante.

A la par del desarrollo de los esquemas, el niño irá conformando la permanencia de objeto (la atribución a los objetos de una existencia autónoma propia independiente de la percepción y la acción). Esta constituye la primera forma de conservación y es uno de los logros más importantes del periodo sensorio-motor.

4.3.4 Permanencia del Objeto

De manera general las principales adquisiciones relacionadas con la permanencia del objeto en los seis estadios de acuerdo con Piaget (1954) son:

Estadios I y II. Ninguna conducta relativa a los objetos desaparecidos. En este periodo solo se observan "reconocimiento" de cuadros perceptuales que de ninguna manera implican el reconocimiento del objeto y "conductas de anticipación" que corresponden únicamente a acomodaciones de la mirada cuando el niño sigue visualmente un objeto que desaparece de su campo visual. Estas conductas, sin embargo, no implican la búsqueda real del objeto desaparecido.

Estadio III. Inicio de permanencia prolongando los movimientos de acomodación. En esta etapa se observan una serie de conductas intermedias entre la ausencia total de búsqueda y los inicios de una búsqueda activa del objeto desaparecido.

Estas conductas son: 1) Acomodación visual a movimientos rápidos, 2) Prensión interrumpida, 3) Reacción circular diferida, 4) Reconstrucción de un todo invisible a partir de una fracción visible, 5) Supresión de obstáculos que impiden la percepción. Aunque todas ellas presuponen un inicio de permanencia los avances son significativos en relación a las conductas mostradas en los estadios anteriores.

Estadio IV. Búsqueda activa del objeto desaparecido sin tener en cuenta la sucesión de desplazamientos visibles. El niño puede buscar el objeto aun cuando se encuentra fuera de su campo visual p.e. cuando se le oculta detrás de una pantalla. Aunque esta búsqueda sin embargo es limitada ya que solo busca el objeto en una posición absoluta: en el primer lugar que lo vio desaparecer.

Estadio V. El niño toma en cuenta la sucesión de desplazamientos visibles del objeto pero no la de los invisibles. En este periodo el niño puede buscar el objeto en diferentes posiciones siempre que pueda ver directamente su sitio de ocultamiento. Sin embargo, si se hace cualquier tipo de desplazamiento invisible por simple que sea (p.e. esconder el objeto en un caja y la caja bajo una cobija) tiene problemas para encontrarlo.

Estadio VI. Representación de desplazamientos invisibles. En esta etapa el niño puede dominar el problema de los desplazamientos invisibles ya que puede deducirlos mentalmente es decir, puede dirigir su búsqueda mediante la representación.

Sobre la base de las construcciones sensorio-motoras de las cuales la permanencia del objeto que acabamos de tratar es la principal, el niño llevará a cabo una serie de secuencias cognitivas que le permitirán desarrollar las nociones básicas sobre su entorno. Entre las más relevantes en este periodo están, las nociones básicas sobre causalidad, temporalidad y espacialidad.

4.3.5 Secuencia del Desarrollo Cognoscitivo 0-3 años

Tomando como un elemento de base las aportaciones piagetianas, Linder (1990) ha estructurado una serie de secuencias cognoscitivas características a los primeros años de vida. En este trabajo se abordarán brevemente los siguientes apartados, considerando las habilidades más relevantes en los primeros tres años de vida: Uso Inicial de Objetos, Imitación, Solución de Problemas, y Habilidades Pre-académicas (discriminación y clasificación, seriación, correspondencia uno a uno y habilidades iniciales para el dibujo).

Uso inicial de objetos

Conforme el niño avanza en su desarrollo, va adquiriendo cada vez un mayor conocimiento de su medio; en donde la interacción del niño con los objetos resulta fundamental, ya que le permite, no solo conocerlos cada vez mejor, sino aplicar la información que tiene sobre ellos y lograr formas de interacción cada vez más elaboradas, las que le permiten a su vez una mayor comprensión y dominio del medio.

En las etapas tempranas del desarrollo la interacción con los objetos se logra a través de esquemas sensorio-motores sencillos. A medida que el niño progresa, el uso de esquemas se diversifica y se vuelve cada vez más complejo, dado que los esquemas no solo aumentan en número y variedad, sino que se combinan unos con otros logrando nuevas formas de interacción con el medio.

Al inicio los esquemas dirigidos a los objetos, constituyen respuestas sencillas y con poca discriminación hacia los diferentes objetos a los que se aplica. Entre ellos se observan respuestas como la de golpear, chupar etc. Posteriormente las acciones irán ampliándose, diferenciándose y combinándose, haciéndose cada vez más complejas e involucrando, primero su uso funcional y posteriormente el representacional. De esta manera, las conductas que el niño es capaz de realizar con los objetos, constituye un importante indicador de su desarrollo cognoscitivo.

A continuación se señala el desarrollo de algunas de las habilidades más relevantes, respecto al uso de objetos antes de los 3 años de vida.

En los primeros meses, los objetos no son importantes por si mismos para el bebé. En este período, su interacción se centra más en la acción ejercitada sobre ellos, que en los objetos propiamente dichos, observándose poca diferenciación de las acciones entre uno y otro objeto, ya que los niños aplican de manera indiferenciada los mismos esquemas a todos.

Entre los 6-9 meses, los infantes empiezan a atender las características de los objetos y su interacción es más de tipo exploratorio. Igualmente, en este periodo su rango de esquemas se amplía incluyendo otras conductas como jalar, empujar, voltear, etc.

Entre los 8 y 9 meses el niño empieza a combinar esquemas en un juego relacional, siendo capaz de poner juntos objetos que se relacionan (por ejemplo taza y plato). Estas habilidades resultan importantes desde el punto de vista cognoscitivo, ya que indican que el niño tiene la habilidad de relacionar de manera significativa dos objetos que están interconectados. Estas combinaciones de objetos denotan igualmente un intento rudimentario de representar lo que sabe acerca del medio.

Aproximadamente a los 12 meses ya es frecuente advertir que el niño lleva a cabo numerosas acciones sobre los objetos, para observar y poner a prueba el impacto de sus acciones sobre ellos. Además, su interacción hacia ellos cambia, de ser una simple exploración y repetición de los mismos esquemas, a interacciones que permiten deducir su comprensión del funcionamiento y especificidad de los objetos.

En este periodo se observa ya la aplicación de esquemas apropiados a ellos, p.e empujar el carro, simular peinarse con el peine, llevarse la cuchara a la boca etc. Todas estas destrezas permiten igualmente establecer relaciones entre los objetos, aplicarles esquemas diferentes y usarlos de acuerdo a sus funciones propias. Estas habilidades constituyen los primeros pasos para el desarrollo de un sistema conceptual y el otorgamiento de sentido al medio ambiente.

De igual manera el niño puede también imitar acciones realizadas por los adultos sobre los objetos, ampliando de esta manera su repertorio. Estas acciones son de gran relevancia ya que llevarán poco a poco al niño a la realización de imitaciones diferidas y al juego simbólico, los cuales están estrechamente relacionados con el desarrollo de las habilidades de representación, fundamentales para el funcionamiento cognoscitivo.

Imitación

La imitación es una de las primeras formas mediante las cuales el niño aprende. El juego simbólico deriva de ésta. Las imitaciones iniciales se relacionan tanto con actividades físicas como vocales.

Aproximadamente a partir del cuarto mes, el niño puede imitar las acciones sencillas, si estas forman ya parte de su repertorio por ejemplo, los balbuceos.

Entre 8-12 meses la imitación se vuelve más rápida y precisa. Puede reproducir los actos de otra persona, aun cuando el niño no los haya practicado previamente. Entre 12 y 18 meses, la imitación se hace más inmediata y sistemática.

Entre los 18 y 24 meses el niño ya tiene el recurso de la representación mental, haciéndose evidente en la imitación diferida, la cual se caracteriza por la reproducción de conductas en ausencia del modelo. El uso de la imitación diferida, así como con el avance en las otras habilidades de desarrollo, permite que el niño a los 3 años muestre un notable incremento tanto en la amplitud como en la complejidad de sus respuestas imitativas. Estas frecuentemente se observan combinadas en secuencias diversas en las distintas actividades, que realiza entre ellas en el juego simbólico.

Solución de problemas

La solución de problemas es otros de los aspecto básicos del desarrollo cognoscitivo. En los primeros años de vida, la habilidad para resolver problemas depende en buena medida de la integración de habilidades relacionadas con la permanencia del objeto, medios-fines y la comprensión espacial.

A medida los niños que crecen, van aprendiendo a relacionar la información adquirida a través de los diferentes sistemas sensoriales, así como a organizar la información proveniente de los objetos, personas y eventos con las habilidades congnotivas que van alcanzando; esto les permite tener diferentes niveles de desarrollo en la solución de problemas. De esta manera, lo que constituye un problema a resolver para un niño, variará en diferentes edades dependiendo de su desarrollo en las habilidades cognoscitivas alcanzadas.

Entre las secuencias generales del desarrollo de solución de problemas señaladas por Linder (1990) se encuentran las siguientes. Aproximadamente entre los 6 y 9 meses el problema básico del niño, está centrado en cómo lograr obtener los que desea, así como el poder producir eventos interesantes con movimientos corporales. Entre 9-12 meses el niño está aprendiendo cómo ejecutar acciones por si mismo a través de los adultos. Entre 12-18 los niños saben más sobre el funcionamiento de los objetos, además de tener más habilidades motoras y de comprensión del lenguaje, lo que los hace centrarse más en la exploración de los objetos y hacer uso de las instrucciones de los adultos para realizarla. Entre 2 y 4 años la solución de problemas se enfoca a tomar el conocimiento y experiencia adquirida y aplicarlo a situaciones nuevas.

Habilidades pre-académicas

Estas se refieren a aquellas habilidades que sentarán las bases para posteriores conductas académicas. Para fines de este trabajo, se señalarán de manera general las conductas básicas observadas en los primeros años de vida relacionadas con la discriminación y clasificación, seriación, correspondencia uno a uno y habilidades iniciales para el dibujo.

Discriminación y clasificación

Una de las habilidades básicas relacionadas con el desarrollo cognoscitivo es la discriminación. Esta se observa en conductas sencillas en etapas muy tempranas y se desarrolla hasta alcanzar altos niveles cognitivos, siendo la base para la realización de habilidades de clasificación.

En los periodos iniciales se observa que el bebé desde los primeros días de vida, es capaz de diferenciar el olor, voz y cara de la madre de otros. Esta discriminación sensorial llega a ser cada vez más fina conforme el niño madura. Entre los 2 y los 6 meses el bebé tiene un creciente sentido de que él o ella y la madre son diferentes, la madre comienza a ser identificada como separada, física y emocionalmente, así como también, diferente a otros humanos (Stern, 1985).

En cuanto a la categorización, antes de que concluya el segundo año de vida, es posible observar en el niño sistemas clasificatorios elementales, por ejemplo: aparear imágenes de objetos o empezar a clasificar objetos en base a un criterio (forma o color).

Sus categorizaciones se basan sobre todo en los rasgos perceptuales de los objetos y/o en atributos funcionales, por ejemplo, puede poner juntas todas las muñecas, pero también puede establecer que hay una relación funcional entre un plato y una cuchara, aunque todavía no da una etiqueta lingüística a dicha agrupación.

A los 2 y 3 años el niño logra hacer discriminaciones más complejas y precisas, entre las que se encuentran discriminaciones de figuras geométricas (por ejemplo, triángulo, el círculo, el cuadrado) y de dibujos diferentes. También ha aprendido a discriminar tamaños, pesos y tallas, por citar algunas de sus habilidades.

Correspondencia uno a uno

La comprensión del concepto de número ocurre aproximadamente después de los 4 años de edad, sin embargo los precursores de este conocimiento se desarrollan durante la infancia. Cuando el niño identifica y clasifica objetos está estableciendo las bases para el desarrollo de la correspondencia uno a uno (Linder, 1990). El conocimiento de las

habilidades de correspondencia uno a uno, están estrechamente relacionadas con habilidades para identificar, comparar, clasificar, contar, medir y usar símbolos relacionados.

Los niños entre 2 y 3 años ya comprenden algunos principios básicos del conteo. A los dos años pueden realizar ejercicios sencillos de correspondencia uno a uno con 2 o 3 elementos. Igualmente puede realizar pequeñas cadenas de conteo memorístico (p.e. contar del uno al cinco), así como enumerar varios elementos en secuencia correcta. Sin embargo, a esta edad le es difícil conservar el concepto de cantidad cuando los conjuntos son mayores.

Seriación

La seriación de objetos y conceptos está relacionada con las áreas de clasificación y correspondencia uno a uno. El niño desarrolla las habilidades básicas de seriación a través de su experiencia con los eventos del medio ambiente cotidiano comenzando con los esquemas y las secuencias del movimiento, la conversación, las historias y los guiones en el juego dramático.

A medida que el niño va creciendo identifica, además de las semejanzas, las diferencias entre los sonidos, texturas, sabores, tonalidades de luz, etc. Eventualmente los niños comienzan a comparar series de elementos y a colocarlos en orden secuencial comenzando con dos elementos y poco a poco se va incrementando el número de comparaciones y elementos.

Las habilidades de seriación y secuenciación pueden observarse en el juego que realiza el niño con los objetos, las secuencias lógicas durante su juego, la comprensión del inicio, en medio y el final de historias y eventos y la progresión del tiempo, así como con objetos concretos.

Habilidades iniciales para el dibujo

La habilidad para el dibujo es considerada como un elemento importante para medir la madurez y desarrollo cognoscitivo del niño. A medida que el niño va adquiriendo mayor

control motor fino y comprensión de su medio, comienza igualmente a lograr mayor control sobre sus trazos.

Debido a los avances en su coordinación motora fina, el niño entre los 15 meses y 3 años de edad realiza varias habilidades relacionadas con el dibujo como el trazo de líneas y arcos. Aproximadamente a los 3 años, ya puede trazar círculos y se da cuenta de que éstos pueden representar algo, por ejemplo, líneas perpendiculares y horizontales semejan algunas partes de la cara, haciendo así uso frecuente del dibujo o para representar lo que conoce de su ambiente. Entre los 3 y los 4 años realiza dibujos más complejos que semejan objetos o personas, aunque estos todavía no son claramente reconocibles.

4.4 Área Socio-emocional

El área socio-emocional comprende el estudio de aquellas habilidades, referidas a una serie de comportamientos que posibilitan tanto la adaptación del niño a su ambiente social, como su desarrollo personal dentro de este contexto. Estos comportamientos están relacionados con su conducta interpersonal para adaptarse a las características y exigencias de su grupo social, así como con el desarrollo de su individualidad, particularmente en lo que concierne al auto-concepto y autoestima. Implican también la comprensión, expresión y regulación de las emociones de una manera socialmente aceptable.

De acuerdo con Damon (1983) el desarrollo social involucra dos procesos básicos: socialización e individuación. Mediante el proceso de socialización el niño aprende a establecer y mantener relaciones con otras personas y a regular su propia conducta de acuerdo a las reglas establecidas por su grupo social, de manera que pueda integrarse y ser aceptado en la sociedad. Mediante el proceso de individuación el niño desarrolla su identidad personal, ubicándose como persona única dentro del ambiente social.

Los procesos de socialización e individuación ocurren de manera interrelacionada y se influyen mutuamente. La conjunción de ambos es fundamental para la adaptación del niño a su medio social. Sus cimientos se dan en los primeros años y de ellos depende en buena medida su curso de desarrollo en los años posteriores.

Para fines de este trabajo, la revisión concerniente a este tópico se enfocará a los procesos más representativos del desarrollo de ésta área en los primeros tres años de vida, dándose un especial énfasis al apego por considerarse un elemento básico en el desarrollo de esta área.

4.4.1 Desarrollo Socio-emocional

Como se indicó, uno de los logros más relevantes del desarrollo socio-emocional en las etapas tempranas, es la formación de apego entre el infante y su cuidador (Sroufe, 2000). Este va a sentar las bases del desarrollo socio-emocional y la formación del auto-concepto. Dada su relevancia, se tomará como base, para exponer el área socio-emocional, señalando las diversas conductas relacionadas tanto al aspecto social, como emocional, considerando la secuencia en que se presentan a lo largo del desarrollo.

4.4.2 Las Primeras Relaciones Sociales

La formación del apego surge gracias a la capacidad de los humanos para establecer relaciones adulto-niño. Esta capacidad se da desde las primeras semanas de vida y en ellas juegan un papel importante tanto el niño como sus cuidadores, generalmente los padres.

Aun cuando no se puede decir que el infante sea innatamente social, se sabe que desde que los niños nacen cuentan con ciertas predisposiciones que les posibilitan para la participación en intercambios sociales, siempre que exista un cuidador receptivo y responsivo (Dehart et al. 2000).

Dentro de estas predisposiciones, están una serie de conductas entre las que se encuentran la habilidad para externar sus necesidades de forma que los adultos puedan captarlas y atenderlas. La forma más común de ellas, en los periodos iniciales es el llanto.

Otras de las tendencias de los infantes que favorecen el intercambio social, son las preferencias visuales que muestran desde el nacimiento hacia estímulos sociales, ya que éstos prefieren por ejemplo el rostro humano sobre patrones no sociales (Vasta et al.

1999). En este sentido, el rostro humano representa un elemento privilegiado y altamente estimulante para el lactante, ya que contiene contrastes entre los diferentes elementos que lo componen, algunos de ellos tienen además movimiento, como es el caso de los ojos y la boca, la que se liga además con la emisión de voz. Todas estas particularidades hacen que la cara de los cuidadores cercanos reciba particular atención por parte de los niños.

A lo largo del desarrollo, los infantes van centrando su atención de manera progresiva, en los diferentes elementos faciales; a partir de los dos meses de edad los niños empiezan a reconocer la organización básica de las características de la cara, éstos cambian en importancia conforme avanza en edad, siendo los ojos los primeros en atraer la atención, posteriormente se enfocarán también a la nariz y la boca.

Al igual que los otros estímulos que componen la cara, los infantes, tienen predisposición a responder al habla del ser humano, pues discriminan sonidos del lenguaje a edades muy tempranas y además pueden coordinar el sonido con los movimientos, lo que hace que se orienten en dirección de la voz.

Todas estas habilidades permiten a los bebés entrar rápidamente al mundo de los intercambios sociales, los cuales son reforzados por los adultos. Estos a su vez cuentan con una predisposición para atenderlos, responder a sus necesidades y manifestar interés hacia ellos, lo que los lleva a realizar diferentes conductas para satisfacer sus demandas. Estas respuestas parentales están asociadas a ciertas características de los infantes como son por ejemplo una cabeza muy grande en relación al cuerpo pequeño, un frente grande y abultada, los ojos grandes, una barbilla poco abultada y en general, rasgos suaves y redondeados, éstos atraen la atención de los adultos y provocan conductas afectivas (Lorenz, 1950, cit. en Delval, 1994).

Así, pues si bien al recién nacido no se le pueden atribuir conductas con una clara connotación social, sí se puede decir que a partir de los primeros meses se dan ya verdaderas interacciones sociales, en donde se observan intercambios mutuos adulto-niño que llevan al establecimiento de la reciprocidad.

Esta interrelación se va facilitando a medida que los niños crecen, ya que permanecen despiertos por más tiempo y pueden controlar mejor su atención, lo que permite que haya mayor oportunidad de establecer intercambios sociales en donde pueden observarse frecuentemente cambios de turno entre el adulto y el bebé (Dehart et al. 2000).

Como parte a estas interacciones, se puede observar que entre los tres y cuatro meses el infante emite diversos sonidos y es capaz de efectuar diferentes expresiones faciales, las que facilitan el intercambio adulto-niño, dentro de las cuales juega un papel fundamental la sonrisa social. Aunque la sonrisa puede observarse esporádicamente aún en los recién nacidos, ésta no tiene en un inicio una connotación social, ya que ésta es causada por descargas espontáneas en las regiones bajas del cerebro. Aproximadamente entre las 8 y 10 semanas el niño empieza a sonreír expresando placer a objetos, eventos y personas familiares. (Sroufe, 2000). A los tres meses los niños pueden discriminar caras familiares de las no familiares y entre 4 y 5 meses el infante sonríe de manera preferencial a sus cuidadores más cercanos, teniendo la sonrisa una verdadera connotación social.

En el segundo semestre de vida el desarrollo social presenta cambios cualitativos importantes, debido entre otras cosas a los cambios en el desarrollo cognoscitivo los que permiten una interacción social compleja, activa e intencional. En este periodo los niños muestran una clara preferencia por su cuidador principal, así como una actitud de cautela o miedo a los extraños (Sroufe, 2000).

Estrechamente ligadas al desarrollo de las conductas sociales, se observa también, el desarrollo de conductas emocionales como son los inicios de la identificación, expresión y regulación de las emociones. Las emociones básicas emergen gradualmente a lo largo del primer año de vida. De igual manera, las respuestas emocionales del niño llegan a ser cada vez más diferenciadas y se encuentran relacionadas a eventos específicos.

Durante los primeros meses de vida los niños muestran expresiones faciales asociadas con alegría, enojo y miedo. Estas se presentan en un inicio de manera irregular y son difíciles de diferenciar. Aproximadamente, a los tres meses empiezan a mostrar respuestas emocionales más específicas. Entre los 3 y 6 meses muestran cautela ante ambientes no familiares y externan malestar cuando se les impide realizar ciertas rutinas motoras como alcanzar un objeto o morder un juguete. Estas respuestas, sin embargo

son diferentes a las de una verdadera expresión emocional de alegría, miedo y enojo; ya que requieren de mayor temporalidad para expresarse y no están todavía totalmente diferenciadas (Dehart et al. 2000).

A la vez que los niños empiezan a expresar sus emociones, se observan también los inicios de la regulación de éstas. Aproximadamente entre los 4 y 5 meses empiezan alejarse de una fuente de estimulación no deseada, por ejemplo la vista de un extraño, pero sus repuesta son todavía muy globales y aun no están bien controladas; estas frecuentemente se presentan asociadas al llanto.

Entre los 6 y 12 meses el desarrollo emocional presenta igualmente cambios cualitativos importantes. Estos se asocian como se indicó, con los cambios en el área cognoscitiva. Los niños muestran una capacidad cada vez mayor de discriminación entre las personas y preferencia por personas específicas. Son también capaces de realizar conductas intencionales, y empiezan a tener algún sentido del yo. Estos avances tienen implicaciones en el surgimiento de emociones particulares, así como en su capacidad de expresar y regular sus emociones.

De igual manera, las conductas sociales llegan a estar cada vez más centradas en torno a un cuidador principal de manera directa. Entre estas conductas, se incluye la búsqueda intencional de su cuidador ante situaciones amenazantes o de malestar, angustia a la separación y reacciones de alegría ante el reencuentro con él. Todas estas conductas son indicadoras de la formación de un apego entre el infante y su cuidador y constituye uno de los principales hitos de desarrollo en el periodo de la infancia.

Así, entre los 7 y 10 meses los niños empiezan a reaccionar negativamente hacia los extraños. La angustia ante los extraños puede continuar algunos meses más, extendiéndose en ocasiones durante todo el segundo año. El grado en que esta se externa varía de un niño a otro.

Las reacciones emocionales muestran también un avance en el desarrollo entre los 6 y 12 meses, las emociones básicas de alegría, miedo, coraje, y sorpresa son ahora claramente diferenciadas, las reacciones emocionales son inmediatas y aparecen regularmente la expresión facial de las emociones clásicas.

A partir del segundo año, aun cuando las relaciones del niño siguen estando centradas en el adulto, su sociabilidad es cada vez más abierta mostrándose más competente en sus relaciones interpersonales y expresando además un rango más amplio en sus emociones. A todo esto contribuyen los avances en las otras áreas del desarrollo.

Por otra parte el infante empieza tener un contacto físico menor con su cuidador, a ello contribuye el hecho de que el niño puede desplazarse de manera independiente y frecuentemente se le observa alejarse momentáneamente para explorar su medio. Entre los 2 y los tres años, el niño busca igualmente su autonomía y poco a poco comienza a interesarse cada vez más en las relaciones con sus pares.

4.4.3 Características Distintivas del Apego

El apego puede ser definido como un vínculo emocional duradero entre el niño y su cuidador. Este se manifiesta por conductas que promueven su contacto (como llanto, sonrisas o locomoción para lograr el acercamiento). Estas conductas se hacen más intensas cuando hay una separación del cuidador o ante ciertos peligros (Bowlby, 1998). Estos comportamientos tienen además, la función de propiciar el acercamiento de sus cuidadores y establecer un vínculo afectivo.

El desarrollo del apego sigue un curso regular en las diversas culturas, las bases de estas relaciones de apego se desarrollan alrededor del primer año de vida y continúan hasta los tres años o más. Estas son el producto de innumerables horas de interacción entre el infante y el cuidador en una relación recíproca, en donde ambos aprenden a coordinar sus conductas.

El apego es una necesidad primaria y tiene un valor esencial para la supervivencia de los individuos y de la especie. Su relevancia para la vida futura es fundamental ya que dependiendo en sus relaciones con las figuras de apego, el infante construirá el modelo del mundo y de él mismo a partir del cual actuará y comprenderá la realidad social (Dehart et al. 2000).

Cabe aclarar, sin embargo, que aun cuando las relaciones tempranas con el cuidador tienen consecuencias trascendentales para el niño, en particular respecto al desarrollo socio-emocional, tales consecuencias no son necesariamente absolutas ni necesariamente irreversibles ya que una temprana separación de su cuidador puede ser compensada con una relación de calidad con otro adulto durante el tiempo de separación. Asimismo, aun cuando se ha identificado al cuidador principal como la madre biológica, el niño puede también desarrollar apego con los adultos cercanos que satisfagan eficientemente sus necesidades afectivas.

4.4.4 Fases del Desarrollo del Apego

Bowlby (1998) propone cuatro fases del desarrollo del apego, estas fases son:

FASE 1 Orientación y señales, inicios de discriminación de la figura

Durante los primeros meses de vida, el niño muestra muchas de las respuestas que constituyen lo que más tarde será la conducta de apego. Sin embargo, la pauta de apego organizada se desarrolla hasta la segunda mitad del primer año.

Inicialmente, el llanto es el único medio del que dispone para manifestar sus necesidades, pero a partir del segundo mes, su sonrisa actúa fuertemente para alentar a su madre a que lo atienda.

Después de las doce semanas, aumenta la intensidad de las respuestas amistosas del bebé y es aquí en donde hay una respuesta socialmente plena, con toda la espontaneidad, vivacidad y deleite que la caracteriza.

FASE 2 Orientación y señales dirigidas hacia una o más figuras discriminadas

Durante esta fase el bebé es amistoso con la gente, pero esta conducta es mucho más notoria con la figura materna que con el resto de las demás personas. Esta fase puede durar hasta los seis meses de edad o prolongarse hasta mucho después.

FASE 3 Mantenimiento de la proximidad con la figura discriminada por medio de la locomoción y de señales

Esta fase inicia entre los seis y los siete meses de edad, el repertorio de respuestas del bebé incluye el seguimiento de la madre que se aleja y el saludo cuando regresa. Simultáneamente van desapareciendo las respuestas amistosas y poco discriminadas para con el resto de la gente; es decir, el niño elige a determinadas personas como figuras de afecto en tanto que descarta a otras.

El desarrollo de la conducta de apego como sistema organizado, tiene como objetivo la conservación de la proximidad o de la accesibilidad a una figura discriminada, exige que el niño haya desarrollado la capacidad cognoscitiva de conservar a su cuidador en la mente cuando no está presente. A partir de los nueve meses, la gran mayoría de los bebés responden con protestas y llantos cuando se les deja con una persona desconocida.

FASE 4 Formación de una Asociación con Adaptación de Objetivos

Alrededor del tercer año, hay un cambio en la naturaleza de la relación. En esta fase el apego ha sido construido y la relación entre el infante y su cuidador está perfectamente establecido. En éste periodo el niño empieza a concebir a la figura materna como un objeto independiente, que existe en el tiempo y el espacio y se mueve de manera predecible en el continuo espacio- temporal. Esto va permitiendo el establecimiento de una relación diferente en la que la madre existe como un ser independiente con sus propias necesidades que pueden no coincidir con las del niño.

4.4.5 Tipos de Apego y Circunstancias que las Determinan

El tipo de apego se basa en la calidad del cuidado que recibe el niño de su cuidador. Un cuidador sensible es capaz de detectar adecuadamente las señales del niño y responder a ellas de manera rápida y oportuna.

Se considera que los cuidadores con mayor sensibilidad ante las necesidades del niño y que han podido lograr un mayor ajuste entre sus conductas y la del infante, tienen

mayores posibilidades de desarrollar en el niño un apego seguro. Asimismo, el poder contar con la presencia y confort del cuidador, da al niño las bases para explorar su ambiente sabiendo que su cuidador está disponible en caso de que lo llegue a necesitar. Después de experimentar repetidas veces que su cuidador responde a sus señales, el infante creará expectativas de que esta condición estará regularmente establecida. Esta confianza en la disponibilidad del cuidador es a lo que Bowlby designa como apego seguro (DeHart et al. 2000).

Basada en las propuestas de Bowlby, Ainsworth llevo a cabo una serie de estudios experimentales que le permitieron identificar diferentes patrones de apego (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978). Ella detectó 3 principales tipos de apego: Apego seguro, apego inseguro ambivalente y apego inseguro evitativo.

Las principales características de estos tipos de apego son las siguientes:

1. Apego seguro: el niño con un apego seguro confía en que sus padres serán accesibles, sensibles y colaboradores si él se encuentra en una situación adversa o atemorizante. Basado en esta seguridad, se aventura a hacer exploraciones de su ambiente. Este tipo de apego es favorecido por el progenitor, especialmente por la madre, cuando se muestra fácilmente accesible, amorosa y sensible a las señales de su hijo cuando este busca protección y consuelo. Un niño seguro se muestra contento y resulta más gratificante cuidarlo.

El niño clasificado con apego seguro desarrolla generalmente relaciones sociales más competentes, suele ser un niño querido por los maestros y los compañeros y tiende a propiciar respuestas positivas de los otros niños. Es más cooperador, simpático, obediente, tiene una mayor tolerancia a la frustración y también es más independiente. Su autoestima es positiva y se sabe valioso, requiere menos disciplina, se distrae poco, es más seguro y entusiasta.

2. Apego inseguro ambivalente: En este tipo de apego el niño está inseguro con respecto a la sensibilidad, accesibilidad y disponibilidad de su cuidador. A causa de esta incertidumbre, muestra una fuerte tendencia a la ansiedad ante la separación, frecuentemente se aferra y se muestra ansioso ante el cuidador que muestra pautas de

cuidado inconsistentes, siendo en ocasiones accesible y cooperador, y en otras externando pautas contrarias y amenazas de abandono utilizadas como medio de control. El patrón de organización interno que lleva el niño a las diversas situaciones provoca el que sea un niño ambivalente e inseguro y por lo tanto, más ansioso, más exigente y frecuentemente llorón.

El niño clasificado con apego inseguro-ambivalente muestra una mezcla de inseguridad, incluyendo tristeza y temor, y de timidez alternada con hostilidad, que a veces es sutil y a veces se manifiesta. Como si siempre estuviera anticipando una respuesta negativa por parte de los padres. Casi nunca muestra franco enojo pero predomina una constante ansiedad en la relación con la madre.

3. Apego inseguro evitativo: el niño no confía en que su cuidador estará disponible cuando requiera de él, sino por el contrario, espera ser desatendido. Esta pauta es el resultado del constante rechazo de la madre cuando el niño se acerca a ella en busca de consuelo y protección. Se muestra también después de una separación de varias semanas del cuidador. Un niño inseguro evitativo mantiene las distancias y es propenso a tiranizar a otros niños. Su modo operante es el de madre rechazante que repele cualquier intento del niño por obtener contacto físico.

Hasta aquí, se ha venido hablando de los aspectos del desarrollo social que involucran las relaciones del niño con sus adultos más cercanos. Sin lugar a duda, las relaciones del niño con sus cuidadores, constituyen un aspecto fundamental en su desarrollo socio-emocional en los primeros tres años de vida. Sin embargo, otro tipo de interacciones sociales que empiezan a darse en este periodo son las del niño con sus pares.

4.4.6 Relaciones con Pares

Si bien las interacciones adulto-niño son fundamentales en los primeros años de vida, alrededor de los 12 meses los niños empiezan a interesarse en sus pares. Estas interacciones se dan inicialmente en torno a un objeto y frecuentemente más que ser interacciones, los niños permanecen cercanos, observándose uno al otro. Posteriormente empiezan a manifestarse respuestas simples de interacción niño-niño las que se van

haciendo cada vez más sofisticadas hasta incluir toma de turnos, imitaciones y juegos de roles mas elaborados, incluyendo tanto acciones físicas y respuestas verbales.

Las interacciones entre pares se observan más frecuentemente y de manera espontánea entre infantes que son familiares entre ellos, siendo frecuentemente el juego el centro de interacción. De igual manera a medida que el niño crece las interacciones se vuelven más elaboradas e involucran varios compañeros.

Además de las relaciones sociales con los demás, el desarrollo socio-emocional involucra, como se indicó anteriormente el desarrollo de la identidad personal, ésta permite al niño ir ubicándose como un individuo dentro del ambiente social. Dentro del desarrollo de la identidad personal, se contemplan particularmente el desarrollo del auto-concepto y autoestima. También, dentro del desarrollo individual, se considera el temperamento como una fuente importante de diferencias individuales.

4.4.7 Temperamento

El temperamento se refiere al estilo de conducta general de un infante en particular expresado en los diferentes contextos. Dentro del rubro temperamento se incluyen una serie de manifestaciones conductuales como son: nivel general de actividad, irritabilidad, reactividad, distractibilidad, aproximación o evitación ante nuevas experiencias, adaptabilidad al cambio, persistencia e intensidad de la reacción ante los estímulos.

En general se considera que las diferencias individuales de tales manifestaciones tienen orígenes biológicos, aunque también se reconoce que pueden ser influenciados por el medio ambiente.

Con base en combinaciones de estas conductas, se han clasificado los niños en varias categorías. Una de las más comunes es su caracterización como fáciles o difíciles. Los niños fáciles muestran alta regularidad biológica, apertura hacia nuevas personas y objetos y son muy adaptables, tienen un humor agradable. Los niños difíciles muestran las características opuestas. Más recientemente se han hecho esfuerzos para incluir la tendencia a expresar ciertas emociones (aflicción, o distractibilidad) y la capacidad para la autorregulación.

4.4.8 Auto-concepto

De manera general, el auto-concepto se refiere, al sistema de representaciones que se tiene de las capacidades y características propias, es decir a la imagen que se tiene de sí mismo. Este está estrechamente relacionado a la autoestima, la cual es considerada como la parte evaluativa del auto-concepto, es decir el juicio que se hace respecto al valor de sí mismo.

El autoconcepto y la autoestima se desarrolla en el contexto de las relaciones entre el infante y sus cuidadores más cercanos, generalmente los padres. A través de múltiples interacciones, los niños extraen los elementos que les permiten formar los conceptos iniciales sobre sí mismos y su valor como personas. En la formación de estos conceptos además de los atributos propios del niño, influyen de manera importante el tipo de relación, sensibilidad y responsabilidad emocional de sus cuidadores.

La construcción del auto-concepto, obedece a un proceso gradual que deriva, en sus etapas más tempranas, de la discriminación perceptual entre el yo y los otros. Sin embargo es hasta entre 15 y 18 meses que el niño empieza a adquirir una conciencia conceptual de sí mismo, una de sus primeras manifestaciones es el reconocimiento de su imagen en el espejo. Aproximadamente entre los 20 y 24 meses los niños empiezan a usar pronombres en primera persona, también identifican sus posesiones como "mío, mía", manifestaciones que se han considerado como signos del desarrollo de la identidad (Lewis, 1997).

Entre los 20 y 36 meses, a medida que expanden sus habilidades cognoscitivas y de lenguaje, los niños empiezan a usar cada vez más términos descriptivos para referirse a sí mismos (grande, pequeño, moreno etc.). Así el niño comienza a enriquecer su imagen a través de la identificación de características y atributos que le permiten identificarse como una persona diferente a los demás.

Como parte de este proceso de identificación y debido a las expectativas sociales, a las prácticas de crianza y a los modelos a los que el niño está expuesto, también va elaborando una identidad genérica. Comienza a reconocer las diferencias sexuales con

base en sus características físicas externas y de las personas con las que interactúa. En esta etapa el niño tiende a describirse con frases que indican atributos corporales externos como "soy niño", "uso pantalón", etc. En esta etapa frecuentemente los niños se describen a sí mismos con categorías básicas como son edad y género.

Conforme el niño va generando un auto-concepto más rico, comienza a hacerse enjuiciamientos así mismo, esto le permite conformar su autoestima. El desarrollo de la autoestima, aunque es un ejercicio personal, está determinado, además de las características e historia personal del niño, por las actitudes y expectativas de los padres con respecto a él, así como sus prácticas de crianza.

CAPÍTULO II

LA EVALUACIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL

La información que se tratará en este capítulo contempla los fundamentos teóricos generales que subyacen a la evaluación del desarrollo infantil; así como la presentación de los elementos que servirán de base para la propuesta. De esta manera, el capítulo está estructurado en dos apartados básicos: la *Evaluación del Desarrollo Psicológico en los Primeros Años de Vida* y los *Instrumentos y Técnicas de Evaluación en los que se Basa la Propuesta de Evaluación*.

En el primero se aborda la definición, importancia, métodos y características generales de la evaluación del desarrollo infantil en los primeros años de vida. El segundo se aboca a exponer brevemente los instrumentos y técnicas que servirán como fuente de obtención de información para la propuesta de evaluación, haciendo particular énfasis en la observación, por ser ésta la base fundamental de la misma.

1.- EVALUACIÓN DEL DESARROLLO PSICOLÓGICO EN LOS PRIMEROS AÑOS DE VIDA

1.1 Contextualización y Definición de la Evaluación del Desarrollo

La evaluación hace referencia al proceso de obtención de información con el fin de tomar decisiones, que aporten beneficios al sujeto evaluado, en este caso a un niño .

De manera más específica, la evaluación del desarrollo, corresponde a un proceso dirigido a la recopilación ordenada de datos sobre las habilidades de desarrollo del infante que se busca valorar, a fin de obtener información respecto a sus competencias y recursos, contextualizándolos dentro del ambiente físico y social en el que se desarrolla.

En este sentido, la evaluación del desarrollo psicológico está dirigido a la realización de un proceso sistemático de recopilación y análisis de datos e involucra la formulación de

preguntas, la obtención de información de diferentes fuentes y personas, así como la elaboración de interpretaciones y propuestas que lleven a plantear acciones que beneficien al niño.

El proceso de evaluación, está determinado por múltiples factores, los principales son: los objetivos que se buscan, los recursos con los que se cuenta, el tiempo del que se dispone, la experiencia y preparación de quién evalúa. De igual manera la selección de un determinado procedimiento de evaluación va a estar basado en el enfoque teórico adoptado por el evaluador; por lo que se pueden encontrar diferentes propuestas o modelos para realizar una evaluación infantil.

Algunas evaluaciones pueden estar enfocadas a valorar conductas muy específicas relacionadas a un problema particular; sin embargo, en su gran mayoría, las evaluaciones del desarrollo infantil involucran la medición de todas sus áreas. Esta tarea constituye un proceso complejo que implica una inversión importante de tiempo y en el que se deben tomar decisiones frecuentemente relacionadas con la emisión de un diagnóstico de desarrollo y la planeación e implementación de procedimientos de intervención.

En tiempos recientes, la evaluación del desarrollo infantil ha sido frecuentemente cuestionada, debido a que se ha convertido en un sinónimo de aplicación de pruebas, en donde se expone al niño a un conjunto particular de preguntas o tareas ajenas a su contexto natural, con el propósito de obtener un puntaje que permita la ubicación de su nivel de desarrollo. A este respecto, los niños pequeños suelen verse desfavorecidos, ya que son muy sensibles al cambio de ambiente y a la presencia de personas extrañas.

Adicionalmente, cuando se requiere evaluar a la población de los Centros de Cuidado Infantil, debido a la necesidad realizar evaluaciones masivas de manera rápida, los psicólogos hacen uso, en no pocas ocasiones de instrumentos psicométricos inadecuados, insuficientes y en ocasiones hasta obsoletos para la población que van a valorar, lo que lleva a la obtención de información errónea o incompleta.

Para el contexto de este trabajo se considera que la evaluación del desarrollo infantil supone un proceso que implica más que la simple aplicación de una prueba, tanto en el

sentido de la obtención de datos, como en el uso de éstos para apoyar al niño en su desarrollo.

Desde esta perspectiva, se considera que la evaluación debe realizarse de manera integral, es decir, más que considerar la medición de habilidades aisladas del niño, se debe buscar una valoración contextualizada en su ambiente cotidiano, considerando además, su historia de desarrollo. Esto es, la evaluación debe estar enfocada a obtener un conocimiento lo más amplio y completo posible de sus habilidades en las diferentes áreas de desarrollo y sus interrelaciones tomando en cuenta el medio ambiente en que se desenvuelve el niño.

Cuando se evalúa de manera integral se consideran no solamente las respuestas a los reactivos de una prueba, sino su desempeño global ante diversas actividades, personas y escenarios; buscando establecer el significado de sus ejecuciones en términos de su funcionamiento total desde la perspectiva de desarrollo así como, las posibles explicaciones para tal desempeño (Salvia & Ysseldyke, 1997).

A este respecto, en las últimas décadas se ha difundido y fundamentado la importancia de realizar la evaluación del desarrollo mediante el uso de métodos contextualizados y sistemáticos, dentro de los cuales se privilegia la observación en el ambiente natural del niño (Bricker, 1995; Greenspan & Meisels, 1994; Linder, 1990). Esta propuesta, sin embargo, no ha tenido una acogida equivalente en la práctica, sobre todo en nuestro país, en donde sigue prevaleciendo la evaluación realizada de manera rápida, fragmentada y utilizando frecuentemente instrumentos no estandarizados para nuestra población.

Tomando en cuenta todas estas consideraciones, para fines del presente trabajo se definirá la evaluación del desarrollo infantil como un proceso integral que involucra la recolección, organización e interpretación de la información obtenida por los profesionales (en este caso el psicólogo) mediante instrumentos formales e informales sobre el nivel de desarrollo del niño y su funcionalidad en el ambiente, considerando las características medio-ambientales relacionadas (Hayes, 1990).

1.2 Importancia de la Evaluación del Desarrollo en los Primeros Años de Vida

Los primeros años de vida tienen una importancia fundamental en el desarrollo posterior, debido a que en ellos se adquieren habilidades básicas, que servirán como punto de partida para el desarrollo futuro. El obtener información sobre las habilidades del desarrollo del niño, es relevante no sólo en casos en donde existe un problema específico, sino como una forma de monitorear su desarrollo desde la perspectiva de la prevención. Cuando un niño es evaluado con cierta periodicidad, además de detectar los problemas en su fase inicial, es posible realizar una intervención rápida y oportuna. Adicionalmente, aún en el caso de que el niño tenga un adecuado nivel de desarrollo, es posible apoyársele para que siga avanzando de manera óptima considerando su nivel alcanzado.

De acuerdo con Atkin (1989) y Sattler (1988) algunas de las principales razones para realizar una evaluación infantil en los primeros años son:

- Detectar oportunamente habilidades no establecidas, que de acuerdo al promedio de edad ya deberían estar presentes.

- Intervenir oportunamente con aquellos niños que están en riesgo de presentar problemas en alguna(s) área(s) de desarrollo o que están mostrando evidencia de algún problema específico.

- Intervenir tempranamente para fortalecer o implementar nuevas habilidades.

- Programar intervenciones individuales con base en las necesidades específicas del niño.

- Monitorear el progreso del niño y con base en ello, modificar si así se requiere, el programa de intervención.

Independientemente de los motivos por los que se realice una evaluación, es fundamental que exista una estrecha vinculación entre la recolección de datos, la toma de decisiones y acciones consecuentes; de manera que éstas se haga siempre buscando los

beneficios que se puedan proporcionar al niño y no simplemente como una herramienta de diagnóstico que sirva exclusivamente para etiquetarlo.

1.3 Métodos de Evaluación del Desarrollo Infantil

Los métodos de evaluación del desarrollo infantil pueden dividirse de manera general en dos grandes rubros: *Métodos de Evaluación Formal* y *Métodos de Evaluación Informal*.

1.3.1 Métodos de Evaluación Formal

Los métodos de evaluación formal están representados por las pruebas estandarizadas. La información que proporciona este tipo de instrumentos es de naturaleza cuantitativa y permite contar con normas de comparación; esto implica que puede compararse el desempeño de un niño en particular, con el desempeño promedio de los niños de su edad. Esta comparación conduce a ubicar al niño dentro, por arriba o por debajo de una norma.

Respecto a los niños menores de tres años, los métodos formales de evaluación hacen generalmente uso de escalas de desarrollo con normas establecidas que permiten comparaciones y diagnósticos específicos.

Aún cuando la evaluación formal proporciona sin duda datos útiles, presenta problemas y limitaciones.

Particularmente, en México los instrumentos para evaluar el desarrollo infantil son pocos en el mercado, varios de ellos tienen un alto costo y frecuentemente no están estandarizados para su uso en nuestro país. Por otra parte, muchos de ellos evalúan las conductas infantiles, en términos de presencia o ausencia de habilidades, y no en términos de la calidad del proceso, además tienden a centrarse en el diagnóstico más que buscar el beneficio del niño. Es decir, ofrecen información de manera determinista de las capacidades generales del niño en comparación con otros, ya que las tareas son presentadas exactamente de la misma forma a cada persona examinada sin importar quien aplique la prueba.

Limitaciones como éstas en la evaluación formal, han hecho resurgir los procedimientos de evaluación informal, los cuales prometen un entendimiento más rico y completo de la ejecución del niño.

1.3.2 Métodos de Evaluación Informal

Aunque existen diferentes definiciones de evaluación informal, de manera general se considera que esta corresponde a una aproximación estructurada y sistemática dirigida a la obtención de información sobre el niño, sus fortalezas y debilidades en diferentes dominios como: académico, cognoscitivo y/o social. Esta información se considera el punto de partida para objetivos instruccionales y es diferente a la evaluación centrada en la norma, como es el caso de la evaluación formal, ya que este tipo de evaluación tiene un enfoque más cualitativo y generalmente no se usa para comparar la ejecución del niño con estándares preestablecidos, sino para establecer programas individualizados de intervención.

Salvia y Ysseldyke (1997) consideran la evaluación informal como cualquier tipo de evaluación que no incluya instrumentos formales y consideran la evaluación formal e informal como dos aproximaciones cualitativamente diferentes tanto en sus métodos como en sus propósitos y resultados. Otros autores, sin embargo, las consideran como complementarias e inclusive sobre lapadas y asumen que juntas pueden proveer una información más completa sobre el niño.

De acuerdo con McLoughlin y Lewis (1994) las medidas de evaluación informal pueden diferenciarse en dos grandes rubros: las medidas directas y las indirectas. Ejemplos de las primeras son la observación, análisis de tareas, inventarios escolares y medidas con referencia a criterio. Ejemplos de las segundas son los cuestionarios, listas de chequeo y entrevistas.

1.4 Características de la Evaluación del Desarrollo en Niños de 0 a 3 años

Todo procedimiento de evaluación involucra un proceso de muestreo, en el que se seleccionan conductas para evaluar el desarrollo del niño; cuando la evaluación no arroja datos representativos del funcionamiento real, no es significativa y por lo tanto no resulta

útil. Esto adquiere un significado particularmente importante en el caso de las evaluaciones hechas a los niños durante sus tres primeros años de vida, dadas las particularidades propias de este rango de edad.

Efectivamente, la evaluación del desarrollo en los primeros tres años de vida tiene características específicas, ligadas al desempeño infantil en este periodo de desarrollo. Algunas de las más representativas son: los niños en los primeros años de vida tienen habilidades restringidas para comprender instrucciones relacionadas con la evaluación, por lo que pueden tener dificultades para entender y ajustarse a las demandas de este tipo de situaciones. Su capacidad de respuesta verbal, perceptual y motora es distinta a la de los niños más grandes y a la de los adultos; así como también, cierto tipo de preguntas usadas requieren un procesamiento de información complejo que los niños pequeños todavía no poseen. Además, en este periodo de edad los niños son muy sensibles al cambio de ambiente y alejamiento de sus cuidadores, por lo que, cuando se les aísla en una situación de prueba, se puede observar un rendimiento que no corresponde al real desfavoreciéndolos por lo tanto, en el resultado de dicha evaluación (Greenspan & Meisels, 1994).

Adicionalmente, es importante recordar que el desarrollo infantil es un fenómeno complejo determinado desde el inicio de la vida por múltiples factores. Igualmente aunque las diferentes áreas del desarrollo puedan evaluarse separadamente, como se indicó anteriormente, éstas no son independientes unas de otras, sino que están íntimamente relacionadas y se influyen mutuamente, por lo que al realizar una evaluación deben considerarse además sus interrelaciones.

De igual manera, se sabe que los factores biológicos como los medioambientales operan para facilitar u obstaculizar el desarrollo así, las interpretaciones sobre los datos de una evaluación deben considerar tanto las variables biológicas como el impacto de los factores medioambientales.

En este sentido, resulta fundamental el conocimiento y la comprensión del medio social y cultural en que se desarrolla el niño y dentro de éste, sus interacciones con los cuidadores más cercanos, para darle un significado a sus habilidades, conocimientos y características personales dentro del contexto de la evaluación.

De esta manera, para que una evaluación sea exitosa, se debe tomar en cuenta además de la evaluación específica de las habilidades del desarrollo, la manera en la que el niño se ve afectado por su contexto y aunque en ocasiones resulta difícil valorar el desarrollo en toda su complejidad, es importante tratar de obtener el mayor grado de información posible sobre los diferentes factores que lo afectan ya sea de manera positiva o negativa, tomando en cuenta esta información en el momento de hacer las interpretaciones.

1.5 Elementos Específicos a Considerar en la Evaluación Infantil

Como se ha indicado, evaluar el desarrollo infantil es un proceso que debe contemplar la ecología en que se desarrolla el niño, es decir, debe tratar de incluir información relevante de todas aquellas personas, escenarios y aspectos que influyen de manera significativa en el curso de su desarrollo, ya que esto proporciona un panorama más objetivo sobre sus habilidades y necesidades. Considerar estos aspectos permite realizar una evaluación de manera más integral (Bronfenbrenner, 1987).

Al realizar la evaluación se deben considerar los siguientes elementos:

- a) Las características y factores relacionados con el ambiente en el que se realiza la evaluación. En este sentido, el lugar en donde se obtiene la información deberá ser preferentemente el escenario mismo en el que se desenvuelve el niño.
- b) Las características particulares del niño (temperamento, modos de interacción etc.) cuyo conocimiento por parte del evaluador le permitirá entender y establecer una adecuada comunicación con el niño.
- c) Historia de desarrollo y salud del niño. Esta comprende sus antecedentes, es decir, su evolución desde la fecundación hasta el momento de la evaluación. Incluye los aspectos médicos, escolares, del desarrollo pre y postnatal y el estado psicológico y físico actual del niño.
- d) La información relevante sobre los diferentes ámbitos en donde se desarrolla el niño: el ámbito familiar (dinámica, actitudes, socialización: vínculos afectivos y

comportamiento, etc.) y el ámbito institucional (cuidadores, educadoras, informes y documentos escolares, programa institucional, relación con adultos y con pares, comportamientos, vínculos afectivos, preferencias, etc.).

- e) Ejecución del niño en las diferentes áreas y contextos de desarrollo y funcionalidad de las mismas. El evaluador identificará áreas deficientes y fuertes del desarrollo en el contexto natural del niño para determinar el tipo y cantidad de apoyo que necesita, de manera que el programa de intervención sugerido considere las necesidades particulares e individuales del niño.

Para obtener esta información, los datos pueden ser recopilados a través de los métodos señalados anteriormente, es decir, mediante:

- Instrumentos informales, como es el caso de la observación en el contexto natural, la entrevista con las personas cercanas al niño, la revisión de expedientes y documentos relevantes.

- La aplicación de instrumentos formales, como son las pruebas estandarizadas para evaluar el desarrollo, que como se señaló, permiten tener un parámetro de comparación, haciendo posible la ubicación de la ejecución del niño con las normas establecidas para su edad, cuando este dato es requerido. Ambos procedimientos proporcionan información complementaria.

Hasta aquí, se ha hecho referencia a la importancia, características, métodos y elementos a considerar en la evaluación del desarrollo infantil. Otro aspecto fundamental a considerar es la persona que efectúa la evaluación.

1.6 El Rol del Psicólogo en el Proceso de Evaluación del Desarrollo

De las diferentes disciplinas que abordan el estudio del niño, el psicólogo y particularmente el psicólogo especialista en desarrollo infantil, es el profesional idóneo para realizar la evaluación del desarrollo, pues es el profesional que se dedica al estudio del comportamiento infantil, tiene una conceptualización del campo y puede emplear los recursos que la Psicología le otorga para lograr este fin.

Sus objetivos de trabajo son:

1. La promoción del desarrollo infantil. Acciones concretas para el establecimiento y mantenimiento de las condiciones óptimas que garanticen el desarrollo integral del niño.
2. La prevención de problemas del desarrollo. Acciones para evitar o minimizar problemas y condiciones nocivas sobre el desarrollo del niño.
3. La corrección de problemas del desarrollo. Acciones para remediar o minimizar problemas y condiciones que impidan o limiten el desarrollo íntegro del niño.

Sus sectores de trabajo son: educación, salud pública, producción, organización social, ecología y vivienda. Su capacidad de trabajo, es institucional y no institucional; a nivel de un sólo individuo, de un microgrupo y de un macrogrupo.

Dada la relevancia y el impacto que puede tener la evaluación del desarrollo, el psicólogo que la efectúa debe contar con un alto conocimiento en desarrollo infantil y el dominio y de los procesos y metodología de evaluación, de manera que pueda realizar no sólo la propia evaluación, que constituye el punto inicial del trabajo profesional, sino derivado de éstas, ser capaz de llevar a cabo las actividades establecidas en los tres objetivos centrales, a los que debe abocarse el psicólogo dedicado al campo del desarrollo psicológico infantil, según el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (García, 1989).

La preparación del psicólogo implica pues múltiples habilidades. Se señalarán aquí algunas de las más relevantes ligadas al proceso de evaluación.

En lo que se refiere al conocimiento y uso de los instrumentos formales, antes de aplicar un instrumento el psicólogo debe:

- a) Conocer las bases científicas que sustenta un instrumento (validez y confiabilidad), la manera de administrarse, población a la que está dirigida, procedimientos de estandarización y el propósito específico del mismo.
- b) Tener el entrenamiento necesario para su aplicación.
- c) Contar con el nivel académico y profesional para emitir un diagnóstico de desarrollo.

Requiere además, tener las habilidades necesarias para manejar métodos informales de obtención de datos como son: las técnicas de observación y el conocimiento y manejo de la entrevista, ya que éstas son fuentes básicas de obtención de información.

También, necesita tener apertura y flexibilidad para usar y adoptar diferentes procedimientos considerando las diferentes situaciones y particularidades de la evaluación. Finalmente debe ser capaz de integrar la información recabada mediante los diferentes métodos e instrumentos.

A la par de todas estas habilidades, es fundamental señalar que el psicólogo debe contar con una ética profesional no sólo en lo que respecta a la correcta selección, e interpretación de resultados, sino además debe seguir los procedimientos adecuados que garanticen el respeto del niño como persona y de su familia como son: el pedir autorización al padre o tutor del niño para poder realizar la evaluación, establecer al principio la confidencialidad de la información proporcionada, etc.

Finalmente, cabe señalar que en la propuesta de evaluación que se expondrá, el papel del psicólogo es central; ya que su función es servir de eje en el proceso de evaluación en el sentido de que involucra y retroalimenta a todas aquellas personas relacionadas con el desarrollo del niño como son: padres, educadoras, directivos, etc., de tal forma que tengan una participación activa durante el proceso. Esto es particularmente importante en el caso de los padres y maestros ya que éstos son las personas más cercanas al niño, y

son además de generalmente los que lo conocen mejor, pueden impactar directamente en el curso de su desarrollo.

A este respecto, Linder, (1990) señala la relevancia de la involucración y retroalimentación de los adultos cercanos al niño en el proceso de desarrollo, no sólo para la obtención de datos para la evaluación, sino en su participación para la realización de una intervención exitosa.

2.- INSTRUMENTOS INFORMALES Y FORMALES SOBRE LOS QUE SE BASA LA PROPUESTA DE EVALUACIÓN

Como se señaló anteriormente, en este apartado se expondrá la información relacionada con los instrumentos y técnicas empleados en la experiencia académica de la Especialización en Desarrollo del Niño, los cuales constituyen la base sobre la que se sustenta la propuesta de evaluación. Aquí se expondrán inicialmente los instrumentos de evaluación informales y posteriormente el instrumento formal.

2.1 Instrumentos de Evaluación Informal

En el caso de la evaluación de niños pequeños, el uso de instrumentos informales cobra gran importancia, ya que además de permitir conocer las habilidades del desarrollo del niño, hace posible la obtención de información cualitativa muy valiosa, la cual no puede obtenerse por medio de los instrumentos formales.

A continuación se describen los instrumentos que se emplearon en la Especialización para evaluar el desarrollo infantil. En este caso los instrumentos informales estuvieron constituidos por las Guías de Observación de Linder (1990) y las entrevistas con padres y maestros. Antes de explicar cada uno de ellos, se introducirá brevemente el tema de la observación.

2.1.1 La Observación contextual como Herramienta para la Evaluación de Desarrollo Infantil

La observación constituye una estrategia de evaluación fundamental que permite al evaluador tener múltiples oportunidades para detectar las habilidades de desarrollo del niño y su funcionalidad en su ambiente cotidiano. Permite asimismo, identificar su nivel de ejecución y las particularidades de la misma en cada una de las áreas de desarrollo (Le Van, 1990).

En el caso de la evaluación de los niños pequeños, este procedimiento, se ajusta particularmente a sus características y necesidades ya que permite al evaluador observar sus conductas espontáneas en su medio cotidiano y con adultos familiares, en lugar de colocar al niño en una situación ajena, en donde debe responder a procedimientos estandarizados, ante personas extrañas,

La observación permite:

- Describir lo más completo, minucioso, detallado y cuidadoso posible las habilidades del niño en sus diferentes áreas.
- Complementar otro tipo de datos como parte de un enfoque de evaluación integral que pretende ampliar la información y tener una comprensión más completa del niño.
- Recopilar información que no se puede obtener de ninguna otra manera, como es el grado de funcionalidad del niño en su contexto.

En ocasiones la información obtenida por este medio puede ser tan rica y completa que resulta suficiente para determinar el nivel de desarrollo del niño. Esto sin embargo, debe estar ligado a un buen conocimiento del desarrollo infantil por parte del evaluador.

Diversos autores interesados en desarrollo infantil (Bricker, 1995; Fernández-Ballesteros, 1994; Linder, 1990) entre otros, han enfatizado la relevancia de la observación como estrategia para la obtención de información. Ellos, se han interesado en desarrollar métodos para observar la conducta de manera sistemática, haciendo accesible formas de

recopilación de información mediante instrumentos observacionales que permiten recabar datos sobre el desarrollo infantil directamente en el contexto. Estas alternativas han enfatizado la pertinencia y utilidad de la observación como herramienta de evaluación de una amplia variedad de conductas infantiles en una diversidad de ambientes.

Desde el punto de vista de la práctica profesional, el poder contar con instrumentos de observación para evaluar el desarrollo, que estén estructurados y sistematizados, facilita sin duda el trabajo del psicólogo en ambientes educativos, ya que frecuentemente las demandas reales en el campo de trabajo, rebasan con frecuencia la posibilidad de elaborarlas, debido a limitaciones de tiempo, recursos y presupuesto.

2.1.2 Evaluación Interdisciplinaria Basada en el Juego (TPBA)

Uno de los modelos de evaluación de niños pequeños que sistematiza la observación es la Evaluación Interdisciplinaria Basada en el Juego (Transdisciplinary Play-Based Assessment TPBA) de Linder (1990). De este modelo fueron retomadas las Guías de Observación para ser empleadas en la experiencia académica de la Especialización, como uno de los instrumentos informales básicos para la obtención de información.

En este modelo se considera que la observación de los niños pequeños en su ambiente natural es fundamental para obtener información sobre sus habilidades de desarrollo. Así mismo, el modelo señala varios de los inconvenientes inherentes a la evaluación tradicional, entre los que estarían la evaluación del niño en ambientes extraños, con examinadores poco familiares y con pruebas que limitan sus posibilidades de respuesta. Como una alternativa, se propone el modelo de la Evaluación Interdisciplinaria Basada en el Juego (TPBA) del cual se describen sus características a continuación.

La Evaluación Interdisciplinaria Basada en el Juego, es una propuesta de evaluación que enfatiza la observación como una herramienta para obtener información del niño. Esta se recaba en actividades de juego, tanto estructuradas como no estructuradas e involucra en ellas a otros niños y adultos. Este procedimiento de evaluación está pensado para ser realizado en un medio natural del niño, con una aproximación funcional, a través de diversos encuentros con el niño, sus pares y personas cercanas a él incluyendo a sus padres. Esta evaluación permite desarrollar una descripción precisa y completa de las

conductas del niño, considerando el análisis de los distintos niveles del desarrollo, patrones de interacción y otras conductas relevantes.

En este modelo, la evaluación está pensada particularmente como una forma de obtención de información que permita la ejecución del niño, sobre todo en el caso en que esté presente la discapacidad o retardo en su desarrollo. Esta puede realizarse en un espacio en donde haya múltiples materiales de juego,

Contrariamente a la evaluación psicométrica, en donde el evaluador es quien dirige la sesión; en el caso del TPBA el adulto sigue el liderazgo del niño, dejándolo actuar libremente, buscando el establecimiento de un buen rapport desde el inicio de la evaluación aprovechando las diversas actividades que realiza para ir evaluando distintas habilidades del desarrollo.

Dado que la propuesta busca favorecer particularmente a niños que tengan alguna deficiencia en su desarrollo, la evaluación se realiza en una sala en donde un solo examinador, llamado facilitador, interactúa con el niño, mientras que un equipo interdisciplinario compuesto por especialistas del lenguaje, terapeuta físico, etc. observan al niño y aportan cada uno de ellos su propia visión de las habilidades evaluadas.

Linder propone un conjunto de guías para evaluar cuatro áreas del desarrollo. Cabe aclarar, que estas guías no constituyen una lista de chequeo, sino que conforman una serie de preguntas que dan la pauta para observar no sólo la existencia o inexistencia de la conducta a evaluar, sino la forma en la que se da, el nivel que alcanza y los elementos del ambiente ante los que acontece. Las Guías de Observación para cada área del desarrollo proporcionan además rangos de edad aproximados en los que se presentan normalmente las diferentes habilidades de desarrollo. Estas están divididas en sub-categorías para cada área y se presentan en forma de preguntas, relacionadas con habilidades específicas, lo que permite estructurar la observación sin que el evaluador se pierda ante la cantidad de datos que se obtiene del niño.

Las características de las Guías son:

- Constituyen un modelo de observación de aproximación natural y funcional que permite evaluar e intervenir de manera integral, en las áreas: Sensorio-motora, de Lenguaje, Cognitiva y Socio-emocional, en niños menores de seis años.
- Conforman un diseño de evaluación interdisciplinario que hace énfasis en la observación del niño en situaciones estructuradas y no estructuradas e involucra a otros niños y adultos, además del niño evaluado.
- Puede aplicarse con niños normales, discapacitados o en riesgo para los cuales se quiera obtener información que permita desarrollar programas educativos o terapéuticos.
- El proceso de evaluación es único para cada niño, ya que adapta la evaluación a las características del niño que va a ser evaluado.
- Analiza el nivel de desarrollo, los patrones de interacción, estilo de aprendizaje y otras conductas relevantes, lo cual permite hacer una evaluación integral.
- Esta forma de evaluación establece la importancia de evaluar al niño de manera integral en su entorno ya que contempla la observación del niño en diferentes escenarios y con distintas personas.
- Permite evaluar las habilidades del niño, considerando sus necesidades particulares e individuales, ya que las observaciones se realizan en su medioambiente natural y de juego.
- Para guiar la obtención de información, proporciona cuatro Guías de Observación que permiten identificar el nivel de desarrollo en las áreas: Sensorio-motora, de Lenguaje, Cognitiva y Socio-emocional.

El nivel de funcionalidad que es demostrado en las conductas es anotado y se describe en el contexto en que se observaron.

- Cada guía está acompañada por hojas de trabajo para cada área; éstas hojas están diseñadas para ayudar al evaluador a anotar conductas específicas asociadas con los categorías enlistadas, mientras observan la sesión de juego. Además sirven como un recurso para organizar los datos para un análisis posterior. De esta manera, permite obtener datos cuantitativos y cualitativos sobre la ejecución del niño.

- Realza la importancia de trabajar en equipo, dicho equipo está constituido por los padres, maestros y especialistas, quienes son los que conocen el desarrollo del niño en todas las áreas. También, se observa al niño en diferentes momentos en las actividades de juego con los padres, maestros y sus pares. Es importante señalar que la comunicación entre los padres y maestros, antes y durante la evaluación es la clave para posteriormente involucrarlos en el programa de intervención. Los resultados establecidos en el reporte y en el plan programado para el niño y la familia son individualizados.

- Es menos estresante para el niño, menos intimidante para la familia y los resultados que se obtienen son significativos y pueden retomarse para establecer los objetivos en la estrategia de intervención.

- El área Socio-emocional constituye un aspecto de vital importancia en dicho procedimiento, aunque es insuficiente para el diagnóstico de desórdenes emocionales. En el TPBA el observador describe el estilo de conducta del niño y las áreas del temperamento que pueden estar implicadas, lo cual es muy importante para la planificación de la intervención. Es necesario mencionar que los procedimientos de evaluación tradicional frecuentemente proporcionan poca información de dicha área.

Otros aspectos que evalúa el TPBA en el área socio-emocional son: nivel de actividad y sus variaciones, adaptabilidad, interacciones sociales con adultos y pares.

Ventajas de la evaluación interdisciplinaria basada en el juego

- La evaluación se realiza en un medio que tiende a propiciar al máximo nivel de ejecución de las habilidades del niño, ya que se observan en un ambiente en donde se siente bien, porque tiene elementos que le son familiares y están acorde con las necesidades propias de su edad. Por lo que se considera dentro de la perspectiva

"ecología del desarrollo humano" de Bronfenbrenner (1987) ya que él establece que la interacción del desarrollo del niño reestructura el medio en que vive; y que a su vez el ambiente también influye recíprocamente en su proceso de desarrollo.

- En este tipo de evaluación el niño se familiariza con el evaluador en una situación de juego, por lo que esta situación es menos estresante para el niño.

- Durante la aplicación se pueden adaptar los lugares, los materiales, condiciones, lenguaje utilizado y cambiar la secuencia de evaluación dependiendo de las características del niño; a diferencia de los test estandarizados, ya que estos tienen una secuencia preestablecida de aplicación y no se deben alterar.

- Este instrumento evalúan de manera integral todos los elementos implicados en determinada conducta. En la evaluación tradicional cada elemento de la conducta es evaluada en momentos diferentes.

- En esta evaluación los padres participan durante la aplicación ya que ellos también son observados y contribuyen en el proceso de evaluación y posteriormente en el de intervención, lo cual es benéfico tanto para el niño como para los padres.

- Durante la aplicación se puede obtener información cualitativa, resaltándose la funcionalidad de las habilidades en cada una de las áreas.

- Las guías pueden ayudar a identificar aspectos deficientes en las áreas Cognitiva, Lenguaje, Motora y Socio-emocional. Los problemas o limitaciones son identificados por medio de los rangos de edad que se establecen en las guías.

- La información derivada es funcional, por lo que proporciona lineamientos para realizar la intervención; a diferencia de la evaluación tradicional en la que generalmente el resultado no determina dichas pautas. Las guías de observación permiten realizar el análisis de la ejecución en categorías de cada dominio; así como también, pueden ayudar al evaluador a identificar el tipo y cantidad de apoyo necesitado y de esta manera, desarrollar los lineamientos para la intervención.

Limitaciones de la evaluación basada en el juego (TPBA)

- En el caso en que se requiera dar una evaluación del desarrollo en términos de puntaje o cociente de desarrollo, la evaluación de Linder no permite obtener ese dato, por lo que se requerirá de la aplicación adicional de un instrumento psicométrico.
- Si bien el TPBA evalúa una gran cantidad de habilidades, en algunas ocasiones puede necesitar el uso de otros instrumentos que complementen la información sobre todo en el caso de los niños con problemas en su desarrollo.
- Para su aplicación es necesario tener acceso al ambiente cotidiano del niño, situación que resulta en algunas ocasiones difícil cuando el psicólogo no forma parte del personal del plantel.
- Requiere mayor inversión de tiempo para su aplicación a diferencia de algunos instrumentos psicométricos que evalúan el desarrollo.
- Requiere un amplio conocimiento sobre desarrollo infantil por parte del evaluador.

Es importante mencionar, que el número y duración de las observaciones, así como de las condiciones en que se desarrollan, depende de las necesidades y posibilidades del caso. Además, es necesario considerar cuáles escenarios se va a tener acceso para realizar las observaciones y cuándo sólo se podrá observar desde el exterior del escenario.

2.1.3 La Entrevista

La entrevista es uno de los instrumentos más empleados en psicología ya que tiene una función importante en la obtención de información, que con frecuencia solo conocen las personas muy cercanas al niño. En el caso de una evaluación infantil, la entrevista es una herramienta fundamental porque no es el niño quien ofrece directamente la información sobre sus antecedentes médicos, su historia familiar y personal, su ejecución actual, etc., sino son los adultos responsables de él. Con la entrevista se obtiene información por

medio de los padres y maestros quienes son las personas que están más cerca del niño y por lo tanto conocen sus características más sutiles (Hayes, 1990).

Aunque aparentemente la entrevista constituye uno de los instrumentos más sencillos; requiere de un entrenamiento sistemático ya que los datos que se obtienen dependen, en gran medida de la habilidad y experiencia del entrevistador. Una entrevista bien realizada constituye uno de los instrumentos más valiosos, de los que puede hacer uso el psicólogo.

En el caso de la evaluación del desarrollo infantil, por medio de la entrevista se busca obtener información sobre las siguientes áreas:

- Datos de identificación del niño y su familia.
- Motivo de la evaluación: Este permite no sólo conocer el problema que pueda tener el niño (si este fuera el caso) sino obtener la visión de la familia respecto al problema consultado y la forma en que se ha tratado.
- Historia de desarrollo y condiciones psicológicas y físicas actuales del niño: comprende los antecedentes prenatales perinatales y postnatales, es decir, su evolución en las diferentes áreas de desarrollo, desde la concepción hasta el momento en que llega a la consulta. Se incluyen igualmente como antecedentes los aspectos conductuales, médicos, de salud y educativos (escolares). Así como también, su desarrollo actual en el CENDI.
- Contexto socio-familiar del desarrollo: se refiere a los antecedentes y ambiente familiar actual en que se desenvuelve el niño. En este se pretende tener una visión de la personalidad de los padres y otros miembros de la familia relacionados directamente con el niño, número y relación entre hermanos, funcionalidad de la familia, contexto sociocultural en que vive, expectativas sobre el niño, aspectos fuertes y débiles y apoyos o dificultades del ambiente familiar para su desarrollo psicológico.

Finalmente un aspecto importante en la entrevista, es lograr una alianza con la familia para que pueda apoyar al evaluador con el programa de intervención para optimizar el desarrollo del niño.

2.2 Instrumento de Evaluación Formal

Los instrumentos formales son particularmente útiles porque permiten obtener un puntaje que posibilita la ubicación de las habilidades del desarrollo del niño sobre la base de un criterio normativo. Además, éstos permiten la homogeneidad en la evaluación ya que las tareas y preguntas se presentan exactamente en la misma forma con cada persona examinada. Básicamente, dan como resultado información cuantitativa. Los datos cuantitativos se refieren a las puntuaciones alcanzadas en los reactivos del instrumento, de acuerdo a si presenta o no la conducta esperada (Salvia, 1997).

Existen en la actualidad diversos instrumentos para evaluar el desarrollo infantil en los primeros seis años de vida, de los cuales carecemos en su mayoría de normas estandarizadas en nuestro país. Por esta razón, el evaluador debe realizar una selección cuidadosa del instrumento que va a utilizar y tomar los puntajes obtenidos con precaución.

El instrumento formal utilizado en la experiencia académica de la especialización estuvo constituido por las Escalas de Desarrollo Infantil Bayley (EDIB-II, 1993), las que se describen a continuación.

2.2.1 Escalas de Desarrollo Infantil de Bayley

Las Escalas de Desarrollo Infantil del Bayley, fueron desarrolladas por la Dra. Nancy Bayley en 1969. En 1986 se inició la revisión del instrumento para evaluar su calidad y utilidad, lográndose la segunda versión en 1993, la cual conservó su naturaleza y propósito: evaluar el nivel de desarrollo del niño a través de la interacción del niño con los estímulos asignados para ello; además de haber sido actualizadas con los conocimientos más recientes sobre desarrollo infantil. El instrumento se administra individualmente para determinar el nivel de desarrollo actual de los infantes y de los niños de 1 mes hasta 42 meses.

Características de las Escalas de Desarrollo Infantil Bayley.

Está constituido por tres escalas: La Escala Mental, Escala Motora y la Escala Conductual; las cuales son complementarias y proporcionan una contribución única en la evaluación del niño.

La Escala Mental incluye 163 reactivos que evalúan memoria, resolución de problemas, nociones tempranas de concepto de número, generalización, clasificación, vocalizaciones, lenguaje y habilidades sociales.

La Escala Motora está constituida por 81 reactivos y evalúa el control de músculos gruesos y finos, incluye movimientos asociados como rodar, girar, voltear, reptar, gatear, sentarse, pararse, caminar, correr y brincar. Esta escala evalúa también la manipulación motora fina como la prensión, uso adaptativo de instrumentos para la escritura e imitación de movimientos de mano.

La Escala Conductual valora los aspectos cualitativos de la conducta del niño durante la evaluación. Esta permite examinar el nivel de atención/vigilia en niños menores de 6 meses, orientación/involucramiento en las tareas, calidad de movimiento y regulación emocional.

Las Escalas de Desarrollo de Bayley reconocen las características de los niños pequeños como son: sus periodos de atención cortos, sus intereses, su dependencia hacia el adulto significativo; por lo que uno de sus requerimientos es que durante su aplicación esté presente un adulto significativo para el niño; su aplicación es flexible en cuanto a retomar reactivos y considerar la participación del cuidador durante la aplicación.

Este instrumento proporcionar un puntaje para cada una de las escalas así como un puntaje total que permite comparar el desarrollo del niño con el rendimiento promedio de los niños de su edad.

Ventajas de las Escalas de Desarrollo Infantil Bayley.

- Abarca una amplia variedad de habilidades de desarrollo.
- Para efectos de evaluación se pueden aislar las áreas de desarrollo para poder precisar donde hay puntos fuertes y débiles, proporcionando un perfil de funcionamiento y no únicamente un puntaje global.
- Incluye reactivos de cada área para proporcionar una descripción lo más completa posible.
- Es congruente con el conocimiento teórico que existe hasta este momento sobre el desarrollo del niño.
- Se puede combinar con otras evaluaciones para proporcionar un diagnóstico integrado.
- Las conductas representan logros importantes, que son resultado de una serie de pasos previos o marcan el inicio de nuevas habilidades.
- Incluye indicaciones claras relacionadas a su aplicación y calificación.
- Proporciona puntajes psicométricos, los cuales son útiles para tomar decisiones de canalización o aceptación a un centro o escuela.
- Los materiales de estímulo son atractivos e interesantes para los niños.
- Las escalas tienen confiabilidad y validez.
- Es una herramienta diseñada para proporcionar a los niños situaciones y tareas con las que se puede atraer su atención, para medir sus habilidades.
- Este instrumento está estandarizado con niños de diferentes razas: blancos, afroamericanos, hispanos, americanos nativos y otros.

- Incluye la participación y el apoyo de padres y maestros que están a cargo del niño durante la aplicación, porque están relacionados directamente con él y por el papel que juegan en su desarrollo.

Limitaciones de las Escalas de Desarrollo Infantil Bayley.

Las Escalas de Desarrollo de Bayley, aún cuando representan uno de los instrumentos más completos y confiables para evaluar el desarrollo infantil, presentan varias de las limitaciones inherentes a los instrumentos de evaluación formal, presentando limitaciones para proporcionar la mejor descripción del niño por varias razones:

El ambiente en que se aplican es poco natural, puesto que el lugar donde tradicionalmente se evalúa, es en una oficina o consultorio, por lo que éste es un ambiente poco familiar para el niño. Estos lugares se usan para la aplicación de test estandarizados, porque no hay distractores y permiten más fácilmente que el niño se enfoque al uso del material contemplado en reactivos estandarizados.

- El evaluador es poco familiar, ya que los profesionistas que realizan la evaluación frecuentemente no son conocidos por el niño. Estos establecen el rapport en el contexto de actividades estructuradas, generalmente no iniciadas por el niño, ya que éste sólo responde a las preguntas y demandas del examinador.

- Proporciona poca información sobre el área socio-emocional, la cual puede estar relacionada con su ejecución en la prueba; ya que por ejemplo, características como el temperamento, el manejo de la motivación y los patrones de interacción, pueden afectar su rendimiento en la misma.

- No proporciona información sobre la funcionalidad de las habilidades del desarrollo del niño, que pudiera ser valiosa para que padres y maestros puedan apoyarlo.

- Los niños con discapacidades están en desventaja, ya que el instrumento no permite flexibilidad en cuanto a tiempo y aplicación de los reactivos de manera que pudieran ser evaluados favoreciendo su mejor ejecución.

CAPÍTULO III

PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL DESARROLLO PSICOLÓGICO DE NIÑOS DE 3 MESES A 3 AÑOS

El contenido que integra este capítulo, aborda los elementos específicos para efectuar la evaluación del desarrollo infantil. Dicha información está organizada en tres apartados: Características de la Propuesta, Metodología y Análisis Crítico de la Propuesta. En el primero se señalan las particularidades de la propuesta e instrumentos de evaluación en los que se basa, así como a quién está dirigida. En el segundo se especifica de manera detallada el objetivo, población, escenario, materiales y las distintas fases de las que se compone. Y en el tercero, se hace un análisis y reflexión sobre dicha propuesta.

1.- CARÁCTERÍSTICAS DE LA PROPUESTA

El trabajo que a continuación se presenta y cuya fundamentación se ha venido sustentando en los capítulos anteriores, surge como se indicó, de la sistematización de la experiencia académica de uno de los proyectos realizados durante la Especialización en Desarrollo del Niño: Este se presenta en forma de propuesta para evaluar el desarrollo psicológico de niños pequeños con fines preventivos o remediales.

Está dirigida básicamente a:

- a) Identificar el nivel del desarrollo del niño en las áreas: Motora, Lenguaje Cognoscitiva y Socio-emocional
- b) Detectar las habilidades y problemas (si los hubiera) en cada una de las áreas.

Adicionalmente, permite obtener elementos básicos para la elaboración de programas de intervención. Las particularidades de la propuesta son:

- Esta dirigida a la evaluación de niños en los primeros tres años de vida y está pensada para ser usada básicamente por psicólogos que trabajen en Centros de

Desarrollo Infantil (CENDI), aunque con las adecuaciones pertinentes es susceptible de emplearse en otros contextos. Asimismo, podrá ser realizada por psicólogos que no formen parte del personal del centro, en cuyo caso deberán obviamente contar con la autorización de las autoridades y padres de familia.

- Puede aplicarse de manera preventiva, ya sea para confirmar el buen curso del desarrollo, detectar posibles problemas que no hayan sido evidenciados, o bien, para evaluar niños con problemas ya identificados.
- Hace uso de una combinación de métodos formales e informales, reconociendo las respectivas aportaciones de ambos, ya que juntos proporcionan ventajas que ninguno podría ofrecer por separado.
- Considera la observación del niño en el contexto natural, como la herramienta básica para obtener información sobre su desarrollo y funcionalidad. Aunque hace uso de instrumentos convencionales de evaluación, como son la entrevista y pruebas formales, emplea éstos últimos sólo de manera complementaria.

Es importante señalar que el psicólogo que la apliquen deben tener la una formación sólida sobre desarrollo infantil, conocimiento de los instrumentos que se van a utilizar y experiencia en la observación en contextos naturales.

Los instrumentos en los que se basa son:

- a) Entrevista a padres y maestros
- b) Guías de Observación de Linder (1990)
- c) Escalas de Desarrollo Infantil de Bayley (1993)

2.- METODOLOGÍA

Objetivo

El propósito de esta propuesta es presentar de manera sistematizada, una estrategia de evaluación del desarrollo psicológico para poblaciones infantiles en los primeros tres

años de vida, que sirva como una herramienta para psicólogos que desempeñen sus actividades profesionales en el ámbito educativo.

Población

La estrategia de evaluación está dirigida a niños cuyas edades fluctúen entre 3 meses y 3 años. Puede ser aplicada a poblaciones infantiles que se encuentren en situaciones de riesgo, que presenten alguna dificultad o retraso leve en las áreas de desarrollo, o cuando desde la perspectiva preventiva se busque simplemente obtener información del nivel de desarrollo con el fin de optimizarlo, como podría ser el caso de evaluaciones rutinarias en los centros de educación infantil.

Escenario

La propuesta podrá llevarse a cabo en cualquier institución educativa para niños pequeños (CENDI). La obtención de información, mediante la observación, se hará directamente en las diferentes áreas del centro educativo al que asista el niño, durante el curso de las actividades y rutinas. Estas áreas pueden ser: la sala de estimulación, el jardín, el comedor, donde se realice el aseo, cantos y juegos, etc.

Dado que se trata de obtener la mayor información posible, se sugiere que se observe al niño, en todas las áreas del centro en las que participe, a fin de tener una referencia lo más amplia y completa posible de su repertorio.

Adicionalmente, se requiere un espacio con privacidad para realizar las entrevistas y la evaluación formal.

Materiales

Instrumentos de evaluación Informal:

a) Formato de Entrevista.

- Entrevista con los Padres de Familia

La entrevista que se propone para la evaluación, surgió de la experiencia académica de la Especialización en Desarrollo del Niño. Esta cubre las áreas básicas que se contemplan para la evaluación de niños pequeños y está basada en una visión integral. Se enfoca en la obtención de datos referentes a los antecedentes sobre desarrollo y salud, información sobre el contexto familiar, así como también, la información relacionada con algún problema específico (si éste fuera el caso).

La entrevista comprende los siguientes apartados:

- I. Fecha de identificación
- II. Área familiar
- III. Concepción, embarazo y parto
- IV. Desarrollo de las distintas áreas
- V. Historia de salud
- VI. Área escolar
- VII. Conclusiones

El formato completo de la entrevista puede consultarse en el ANEXO A.

- Entrevista con la Maestra

Para realizar la entrevista a la maestra, se retomaron los incisos I, IV, V, VI y VII de la entrevista dirigida a padres, adecuando los incisos del IV al VI para la obtención de información del niño en el contexto escolar. Para ello, se tomaron en cuenta los siguientes puntos:

- Habilidades de desarrollo y conductas de interés presentadas por el niño en las diferentes áreas.
- Interacción del niño con la maestra
- Interacción del niño con sus pares
- Conducta y adaptación del niño al contexto escolar
- Situaciones específicas en las que manifiesta la problemática del niño (en caso de que se presentara)
- Actitud del personal educativo ante los problemas del niño (si los hubiera)
- Periodo de tiempo en que se ha presentado
- Medidas que se han empleado para resolver el problema (si existiera) y resultados observados hasta la fecha

b) Guías de Observación del Desarrollo del Linder (1990)

En la experiencia académica de la Especialización, las Guías de Observación de Linder (1990) constituyeron la base para orientar la observación en el contexto escolar. Es importante señalar, que para este trabajo, se consideraron específicamente aquellas habilidades que corresponden al rango de edad evaluado (hasta los tres años). Asimismo, cabe aclarar, que en la propuesta de Linder, la evaluación se realiza simultáneamente por un equipo transdisciplinario y ésta se hace en un ambiente motivante y confortable para el niño arreglado exprofeso para ello. En el caso de la Especialización, la evaluación la realizó únicamente el psicólogo, en el ambiente natural del niño.

Las Guías de Observación del Linder están constituidas en cuatro áreas:

- Guía de Observación del Desarrollo Sensoriomotor
- Guía de Observación del Desarrollo de la Comunicación y el Lenguaje
- Guía de Observación del Desarrollo Cognoscitivo
- Guía de Observación del Desarrollo Socio-Emocional

Estas guías se presentan por separado en el ANEXO 2, cada guía va precedida por los rangos de edad en la que se presentan las conductas relevantes de la misma.

- Grabadora o equipo de video cuando se desee tener mayor precisión sobre conductas específicas del niño (opcional).

Instrumento de Evaluación Formal:

- Escalas de Desarrollo Infantil de Bayley (1993)

Procedimiento

Para llevar a cabo la evaluación se proponen cuatro fases, las cuales se describen a continuación:

Fase 1. Planeación de la Evaluación.

Fase 2. Realización de la Evaluación.

Fase 3. Análisis e Integración de Resultados y Elaboración del Rreporte de Evaluación

Fase 4. Comunicación de los Resultados.

FASE 1. Planeación de la Evaluación.

Esta fase está dirigida a la *planeación y organización* de las diferentes actividades que guiarán la realización de la evaluación. Se inicia con la solicitud de ésta, e incluye tres momentos básicos: 1) Solicitud de la evaluación o decisión del psicólogo para llevarla a cabo, 2) Obtención de información inicial para realizar la evaluación y 3) Elaboración del plan de actividades.

1) Solicitud de la evaluación del niño

Frecuentemente, la realización de una evaluación del desarrollo infantil, se inicia con una petición ya sea formal o informal de parte de alguna de las personas que conviven o

tienen relación con el niño; como son los padres, las maestras, directivos; o bien puede ser el mismo psicólogo quién decida realizarla por algún motivo específico o como parte de sus actividades rutinarias. Una vez tomada la decisión de evaluarlo, se procederá a obtener la información inicial para la elaborar la planeación.

2) Obtención de información inicial para realizar la evaluación

Para planear y delimitar las sesiones de evaluación, se deberán tomar en cuenta las diferentes fuentes de información y actividades destinadas a obtenerla. Para ello se considerarán los siguientes puntos:

A) Actividades relacionadas con las fuentes de información basadas en instrumentos de evaluación informal:

a) Planeación y programación de las entrevistas con padres, maestras, personal del equipo técnico (trabajadora social, médico, etc.) o cualquier otra persona que la haya solicitado o que pueda proporcionar información importante sobre el niño.

b) Revisión del expediente escolar. Se retomará la información más significativa en relación al objetivo de evaluación para indagar, complementar y/o corroborar la información obtenida.

c) Obtención de información para llevar a cabo las sesiones de observación basadas en las Guías de Observación (Linder, 1990).

Para la planeación de las sesiones de observación, es fundamental que se obtenga información sobre las diferentes actividades y espacios (salón de clase, sala de juegos, patio de recreo, etc.) y los horarios de la rutina diaria, de manera que el evaluador pueda planear cuidadosamente las sesiones que le permitan observar las habilidades de desarrollo del niño y su funcionalidad en su medio escolar.

B) Actividades relacionadas con la aplicación del instrumento de evaluación formal.

- a) Para la planeación de las sesiones de aplicación de las Escalas de Bayley, deberá de indagarse igualmente los horarios más pertinentes para aplicar al niño dicho instrumento, así como prever la disponibilidad de un espacio privado para la aplicación de la prueba.

3) Elaboración del plan de actividades para realizar la evaluación

La planeación del número de sesiones y las actividades a realizar tanto para el inciso A como el B del punto 2, se realizará considerando el motivo de la evaluación, los horarios en que estén accesibles las personas que se van a entrevistar, la rutina y horario en las que se podrá observar al niño, considerando las actividades propias del psicólogo, de tal manera, que se pueda llevar a cabo la evaluación de forma planeada y organizada.

Así mismo, para llevar a cabo las observaciones, es importante considerar el área de desarrollo que se busca evaluar en cada sesión, de tal manera que las conductas que se deseen evaluar sean susceptibles de presentarse (p.e. si se quiere observar el desarrollo cognoscitivo, se aconseja que algunas de las observaciones se realicen preferentemente en el horario de las actividades pedagógicas).

El número de sesiones que se requieren para realizar la evaluación, puede variar dependiendo de cada caso específico. Se considerará sin embargo, que ésta puede realizarse mediante una adecuada planeación, en un lapso de cinco días distribuyendo las diferentes actividades a lo largo de la semana. Esta planeación, sin ser rígida, permitirá tener un plan de acción definido y sistematizar la tarea de evaluación. Una propuesta para realizar la programación es la siguiente:

Primer día:

- a) Programación de la entrevista con los padres de familia para realizarla en el primer día de evaluación, así como prever la cita para la entrega de resultados.
- b) Actividades de Observación.

Observación del niño en el ambiente natural (área Motora y Socio-Emocional) dos sesiones de media hora en diferentes momentos y actividades de la rutina.

Segundo día:

a) Actividades de Observación.

Observación del niño en el ambiente natural (área Cognoscitiva y de Lenguaje) dos sesiones de media hora en diferentes momentos y actividades de la rutina.

Tercer día:

a) Planeación de la entrevista con la maestra y programación de la cita para entrega de resultados.

b) Actividades de Observación.

Observación en el ambiente natural (área Motora, Socio-Emocional, Cognitiva y/o Lenguaje dependiendo de los requerimientos). Dos sesiones de media hora en diferentes momentos.

Cuarto día:

a) Actividades de Observación.

Observación del niño en el ambiente natural (área Motora, Socio-Emocional, Cognitiva y/o Lenguaje dependiendo de los requerimientos hasta ese momento). Dos sesiones de media hora en diferentes momentos.

Es importante mencionar que la información recabada deberá irse integrando día con día para detectar información faltante y necesidades de observación adicional en las diferentes áreas.

b) Aplicación del Instrumento Formal.

Primera sesión de aplicación del Instrumento Formal.

Quinto día:

a) Aplicación del Instrumento Formal.

Sesión complementaria de aplicación, del instrumento formal (en caso de que sea necesario).

b) Integración final de resultados obtenidos y elaboración del reporte

Una vez hecha la planeación se pasará a la fase de realización.

FASE 2. Realización de la Evaluación

Esta fase corresponde a la evaluación propiamente dicha. Para realizarla se deberá tomar en cuenta la programación expuesta en la Fase 1.

Antes de dar inicio a la evaluación, es necesario tener presente las consideraciones prácticas para el uso de los instrumentos formales e informales de la misma, los cuales se detallan a continuación.

a) Entrevista

Independientemente de si son los papás quienes la solicitan o sea el psicólogo quien decida hacerla, es importante realizar una entrevista al inicio de la evaluación. Esta permitirá, establecer la razón por la que se realizará la evaluación, solicitar su autorización para hacerla (en caso de que no sean ellos quienes la hayan solicitado), así como obtener los datos necesarios.

La entrevista permitirá también tener la visión de los padres sobre las habilidades o problemas de desarrollo de su hijo (en caso de que los hubiera), así como involucrarlos en el proceso.

Al realizar la entrevista, se buscará efectuarla en un cubículo privado, en donde los padres se sientan cómodos y puedan expresar libremente sus opiniones e inquietudes. Igualmente, se enfatizará que la información que se proporcione será confidencial. Al finalizarla, se dejará abierta la posibilidad de una entrevista intermedia durante el proceso de evaluación, si ésta fuera necesaria, y se acordará la fecha de la reunión final para la entrega de los resultados.

Cabe señalar que en el caso de un psicólogo que forme parte del personal de la institución, es posible que ya cuente con evaluaciones anteriores del niño por lo que solo requerirá actualizar o ampliar dicha información.

Cuando el psicólogo que realice la evaluación no labore en la institución, deberá solicitar la autorización para realizarla, además de los padres, a las autoridades de la misma, así como el tener acceso a las instalaciones y al expediente. Este le permitirá familiarizarse de manera rápida con la información básica del niño.

b) Expediente Escolar

No en todos los casos los niños tienen un expediente escolar completo. Cuando el éste está bien documentado, proporciona información importante sobre sus antecedentes en varios aspectos, como por ejemplo la historia del desarrollo elaborada por el médico, la psicóloga y la trabajadora social. Cuando el psicólogo trabaja en la institución generalmente es él quien tiene dicho material.

Del expediente se pueden extraer datos relevantes, como son: la adaptación del niño al centro, su estado de salud, datos familiares, resultados de otras evaluaciones, etc. Todos estos datos quedarán integrados como antecedentes, para luego ser analizados con los resultados de la evaluación. Adicionalmente, la consulta del expediente puede proporcionar elementos que guíen la búsqueda de información adicional o corroboren la información obtenida mediante otros medios.

C) Guías de Observación de Linder

Dado que el fundamento y características de las Guías de Observación ya fueron explicado, en este apartado se considerarán únicamente los aspectos prácticos para su aplicación.

Como se recordará, las guías no constituyen una lista de chequeo, sino que proporcionan una serie de elementos que permiten dirigir la observación y atender a aspectos específicos para poder determinar el desempeño del niño. Dado que estos elementos son diversos y frecuentemente resulta difícil retenerlos mientras se realizan las observaciones, es aconsejable recabar la información mediante registros anecdóticos y proceder posteriormente a integrar la información obtenida para responder a las preguntas de la guía que permitan ubicar las habilidades de desarrollo del niño. Igualmente, para facilitar el uso adecuado de las guías se sugiere tomar en cuenta los siguientes puntos antes de iniciar la observación:

- Leer cuidadosamente las guías y planear cada sesión cuidadosamente, considerando las conductas específicas de interés que se buscan observar.
- Disipar todas las dudas en cuanto al contenido de las guías que se va a observar antes de iniciar la sesión.
- Ubicar la edad cronológica del niño que va a ser observado, y sobre esta base identificar las conductas correspondientes a su rango de edad, dejando un margen por arriba y por debajo del mismo.

Las observaciones deberán realizarse haciendo uso de registros anecdóticos, en los diferentes contextos del ámbito escolar en los que se desenvuelve el niño. Para la delimitación del tiempo de observación, se deberán considerar, como se indicó en la planeación, lapsos aproximados de 30 minutos, tomando en cuenta el tipo y tiempo de las actividades; así como las conductas que se buscan observar y la familiarización del niño con el observador, en caso de que este no lo esté. Es conveniente anotar al inicio de los registros anecdóticos el nombre del niño, fecha, hora y actividad y personas presentes.

Una vez terminado cada periodo de observación, se procederá analizar la información recabada en el registro, retomando las guías e integrando la información obtenida considerando las preguntas para ubicar las habilidades del desarrollo del niño en cada área en particular. Se considerará igualmente, si se tiene la información suficiente sobre cada área y habilidades, o si se requiere recabar mayor información, para dar una respuesta fundamentada y objetiva respecto a las habilidades del niño.

Evidentemente, cuando el psicólogo que realiza la evaluación, forma parte del personal del centro, éste tiene mayor libertad para determinar los escenarios, el momento más adecuado y el tiempo necesario para realizar la observación; además de que generalmente posee ya información relevante sobre las habilidades del niño.

Al terminar todas las observaciones, se integrará la información obtenida mediante este instrumento, considerando el nivel de las habilidades de desarrollo del niño y su funcionalidad en su ambiente cotidiano. Para ello se consultarán las listas de rangos de edad anexas a cada una de las guías (ANEXO B).

d) Escalas de Desarrollo Infantil de Bayley

Para la aplicación de las Escalas del Bayley es necesario que el psicólogo además de conocer detalladamente la prueba, revise con mucho cuidado el procedimiento de administración y calificación y tenga listos los materiales requeridos.

Antes de iniciar su aplicación, se deberá ubicar el rango de edad en el que se encuentra el niño, para posteriormente aplicar los reactivos correspondientes y organizarlos de manera secuenciada de acuerdo a la utilización de los materiales, por ejemplo, se agruparán todos los reactivos que corresponden al rango inmediato inferior y superior de la edad del niño, con el fin de que se consideren cuando el niño no acredite el criterio de los reactivos correspondientes a su edad cronológica.

En cuanto al tiempo de las sesiones dedicado a las actividades de evaluación formal, se recomienda que no rebase los 60 minutos por sesión, tanto para optimizar la recolección de datos, como para obtener una buena ejecución del niño.

Es también recomendable, que cuando se haga el vaciado de información se especifique con indicadores (usando signos o letras), las conductas de los reactivos del Bayley que corresponden a habilidades específicas, de tal forma que cuando se lleve a cabo el análisis de resultados, éstas puedan ser calificadas considerando la secuencia de las habilidades de interés.

Tanto para las Guías de Observación como las Escalas del Bayley, se sugiere que al final de cada sesión, se realice un resumen de los resultados obtenidos, lo que permitirá detectar los reactivos que aún no han sido evaluados, o requieran recabar mayor información.

FASE 3. Análisis e Integración de Resultados y Elaboración del Reporte de Evaluación

Esta fase se enfoca al análisis e integración de los resultados obtenidos mediante los diferentes instrumentos, así como a la elaboración del reporte.

Para la elaboración formal del reporte se requiere evidentemente haber concluido la evaluación, sin embargo como se dijo, el análisis de los datos puede irse realizando día a día conforme se vayan obteniendo. Esto permite además ir adelantando la integración del reporte a medida que se va realizando la evaluación, de manera que al terminar de recabar los datos ya se tenga gran parte de este trabajo avanzado.

Para un adecuado análisis y posteriormente la integración de la información, se sugiere que se llenen correctamente los protocolos, formatos y hojas de registro inmediatamente después de realizar las entrevistas, observación y aplicación del instrumento.

a) Análisis e integración de los resultados

Para integrar el reporte de evaluación, se procederá a analizar la información obtenida con cada uno de los instrumentos utilizados, revisando primeramente cada uno de ellos por separado. Posteriormente, se realizará la integración de los mismos.

Para el análisis individual de los instrumentos, se tomarán en cuenta las siguientes consideraciones:

- Entrevistas

a) Con los padres de familia

b) Con la maestra

c) Otros (médico, pedagoga, etc.) en caso de que se hayan realizado.

En el caso de las entrevistas, se identificará y ordenará la información más relevante de cada uno de los apartados, que proporcione datos importantes directa o indirectamente respecto al desarrollo del niño en las diferentes áreas. En el caso de la entrevista con padres: el motivo de evaluación, antecedentes de desarrollo y escolares, dinámica familiar y toda aquella información que sea importante para el propósito de la evaluación y que no sea susceptible de obtenerse a través de la evaluación directa. En lo que se refiere a la entrevista con la maestra la información estará principalmente dirigida a los aspectos relevantes en el área escolar.

- Guías de Observación de Linder

Una vez concluidas la aplicación de las guías considerando las distintas áreas, en los diferentes escenarios y situaciones, se procederá a detectar y resumir la información más importante respecto a las habilidades de desarrollo y su funcionalidad en cada una de las áreas, considerando de que manera las habilidades observadas en el niño están dentro de los rangos de edad manejados en las guías, así como los elementos del medio que pueden estar contribuyendo a su comportamiento.

- Escalas de Desarrollo Infantil de Bayley

Al concluir la aplicación de las escalas, se calificarán los reactivos de acuerdo a lo establecido en el manual y se analizarán cada uno de ellos, de acuerdo a los procesos y habilidades que miden para identificar habilidades de desarrollo. Después se obtendrá el puntaje total y el de cada una de las escalas. En caso de que sea necesario se contemplarán éstos puntajes para incluirlos en el reporte final.

Una vez analizada la información obtenida en cada uno de los instrumentos, se procederá a hacer la integración cotejando y correlacionando la información proporcionada por el instrumento formal, con la obtenida en los instrumentos informales.

Este análisis se efectuará primero de manera global considerando toda la información obtenida, para después clasificarla en las categorías correspondientes (Área Motora, Lenguaje, etc.).

Se determinarán así las habilidades adquiridas, las habilidades que se encuentran en proceso de adquisición y las que debería de tener y no fueron manifestadas.

Este análisis, además de la información propia respecto a las habilidades que el niño ya domina, permitirá tener un panorama de aquellas que requieren estimularse a través de un programa de intervención y la prioridad de cada una de ellas.

En caso de que exista una discrepancia entre ambos instrumentos se analizará, con más detalle la habilidad que se busca evaluar, identificandola no solo en cuanto a su presencia o ausencia, sino considerando también los factores del medio ambiente físico y social que pudieron influir en su ejecución, así como el grado de su funcionalidad y los aspectos cualitativos de la misma.

b) Elaboración del reporte de evaluación

Una vez analizada e integrada la información se procederá a elaborar el reporte tomando en cuenta las consideraciones que se especifican a continuación:

Consideraciones generales para la elaboración del reporte.

El reporte de evaluación, sirve como un medio para comunicar los hallazgos más relevantes en relación al desarrollo del niño a las personas a quienes va dirigido. Este debe redactarse de forma clara, sencilla y concisa, considerando que los receptores del mismo, frecuentemente los padres y maestros, no son necesariamente especialistas ni manejan una terminología psicológica especializada. Ellos, sin embargo, son quienes

tienen una relación más cercana con el niño y por lo tanto pueden influir de manera muy importante en el curso de su desarrollo.

De esta manera es necesario que el reporte se redacte en forma tal, que facilite la comprensión de las ideas y mensajes que se quieren transmitir, así como aquella información que permita a quien lo recibe conocer con mayor profundidad las habilidades del desarrollo del niño para apoyarlo en su optimización.

Estructura y organización del reporte

Para la estructuración del reporte se aconseja tomar en consideración los siguientes rubros:

I. Título del reporte Este deberá englobar y reflejar el contenido del trabajo

II. Datos generales de identificación del niño

III. Propósito de la evaluación. En donde se mencionará el motivo de la evaluación y la persona que lo refiere.

IV. Antecedentes. Aquí se resumirán aquellos aspectos más relevantes sobre:

- Antecedentes familiares
- Antecedentes de desarrollo
- Antecedentes escolares
- Estado actual

Estos datos se estructurarán tomando como base la información obtenida en la entrevista: con los padres, maestros u otro personal de la institución.

Otras evaluaciones realizadas previamente (consultadas en el expediente), siempre y cuando tengan información relevante para la evaluación.

V. Método de evaluación. Aquí se describirán brevemente los instrumentos formales e informales empleados.

VI. Desarrollo general del niño y desarrollo específico en cada una de las áreas.

Para determinar el desempeño del niño durante la evaluación, será necesario tomar en cuenta:

- Su ejecución en los diferentes escenarios y circunstancias (Guías de Observación)
- Su ejecución en las Escalas de Desarrollo Infantil de Bayley
- Información proporcionada con padres, maestros y equipo técnico

VII. Conclusiones

En este apartado, se resumirá brevemente la información más relevante de cada uno de los apartados del reporte, así como también aquella que esté relacionada con el motivo de consulta (si lo hubiera).

VIII. Sugerencias

En este apartado se deberán mencionar:

- a) Las sugerencias que se recomiendan: como continuar promoviendo el desarrollo integral del niño tomando en cuenta los resultados obtenidos en el reporte.

Un ejemplo del reporte realizado en el ejercicio académico de la Especialidad, puede verse en el ANEXO C.

FASE 4. Comunicación de Resultados

La entrega de resultados es una parte indispensable dentro del proceso de evaluación, ya que es un momento en el que se pueden tomar decisiones importantes para el desarrollo del niño y lograr la participación de sus cuidadores más cercanos como son sus padres y maestros.

Para llevarlo a cabo, se concertarán como se indicó, las citas para la entrega de resultados a padres, maestras y autoridades. El objetivo de esta reunión será el entregar el reporte escrito de evaluación, así como presentar y comentar con los padres oralmente

los resultados obtenidos y hacer las recomendaciones o sugerencias que se consideren necesarias y pertinentes.

Es necesario que en esta conversación la comunicación sea clara, con un lenguaje sencillo y se enfatice el papel que tienen los adultos como promotores del desarrollo del niño.

Para esta presentación, el entrevistador deberá considerar los puntos generales que sirvieron de base para la elaboración del reporte:

- Describir brevemente en que consistió la evaluación y los instrumentos que se seleccionaron para evaluar al niño.

- Mencionar de manera general, los resultados que se obtuvieron en cuanto al desarrollo del niño. A este respecto, se iniciará resaltando los aspectos y habilidades fuertes del niño para luego mencionar aquellas áreas que requieren de apoyo y estimulación, si este fuera el caso.

- Cuando la evaluación se haya realizado por un problema específico, deberá retomarse y retroalimentarse a los padres, maestros y equipo técnico, sobre el particular, de acuerdo a los datos obtenidos en dicha evaluación.

- Sólo en el caso de que sea necesario, se mencionarán los puntajes obtenidos en las Escalas de Desarrollo Bayley (cuando sea un requisito para ingresar a una institución formal o que el reporte vaya a ser consultado por expertos en el área). En el caso que no sea necesario, es mejor omitir esta información, porque el puntaje puede ser utilizado para etiquetar o clasificar al niño en lugar de tratar de ayudarlo, lo que podrá tener una repercusión negativamente en él.

Es importante que se permita que los padres de familia o los profesionales reflexionen sobre la información proporcionada para que realicen todas las preguntas y comentarios que consideren pertinentes; así como también, dejar abierta la opción de que en el caso de que sea necesario, pueden solicitar otra cita para que se les aclaren dudas que surjan después de esta sesión.

3.- ANÁLISIS CRÍTICO DE LA PROPUESTA

La propuesta de evaluación planteada en este trabajo se basó en las aportaciones teóricas y aplicadas que han surgido gracias a los progresos en el campo de la Psicología del Desarrollo, particularmente en lo concerniente al estudio del desarrollo psicológico del niño en los tres primeros años de vida.

Esta tuvo su origen en la reflexión surgida de la experiencia académica de la Especialización en el Desarrollo del Niño, en cuanto a la necesidad de incursionar en modalidades alternativas y/o complementarias de evaluación de niños pequeños en nuestro país, buscando la sistematización de una experiencia, derivada de la formación recibida en la Especialización, que pudiera servir como punto de partida para trabajos posteriores en dicha área.

La propuesta consideró los siguientes elementos:

Se basó en una perspectiva de evaluación integral, en la que se resaltó la importancia de tomar en cuenta los diversos elementos del ambiente cotidiano del niño, particularmente el entorno familiar y escolar, ya que se considera que éstos permiten tener una contextualización más amplia y completa de su desarrollo.

Contempló el uso de los métodos informal y formal, señalando que la aplicación de ambos, complementa y corrobora los datos obtenidos sobre el desarrollo del niño. Esto permitió la obtención de una información más completa y objetiva.

De los métodos utilizados, se consideró la observación contextual como la herramienta básica para la obtención de información. Esta permitió valorar no sólo las habilidades de desarrollo del niño, sino contar con elementos sobre su funcionalidad en su ambiente cotidiano. Esto marca una diferencia importante con los enfoques convencionales que emplean exclusivamente medidas psicométricas que frecuentemente se quedan en el nivel de clasificación (por ejemplo, cuando se limitan a ubicar a un niño dentro del rango de normalidad o anormalidad) y en donde la información es independiente del contexto.

Particularmente, el uso de las Guías de Observación de Linder, (1990), permitió contar con lineamientos específicos para realizar la observación desde una perspectiva del desarrollo, lo que facilitó la estructuración, realización e interpretación de los datos obtenidos. El uso de la observación posibilitó además, la evaluación de las habilidades de desarrollo infantil de manera espontánea, así como detectar aquellos elementos que lo favorecen u obstaculizan. De esta manera, las guías resultaron ser una valiosa herramienta profesional, particularmente por las características que presentan los niños en el periodo de edad evaluado, dada su sensibilidad a los cambios de ambiente y alejamiento de sus cuidadores.

Cabe señalar, que parte del trabajo realizado para la elaboración de éste reporte, incluyó la traducción detallada de las Guías de Linder en el rango de edad que abarca éste trabajo, salvo aquellos reactivos dirigidos a niños con necesidades especiales (ya que como se indicó anteriormente, estas guías están elaboradas para usarse tanto con niños normales como con aquellos que presentan alguna alteración en su desarrollo) considerando que pudieran ser de utilidad para quienes estén interesados en ésta área.

Es también importante señalar que en el caso de este trabajo, la observación de los niños se realizó directamente en su medio ambiente cotidiano (diferentes espacios, actividades y horarios en el CENDI). En la propuesta original, las observaciones se realizaron en un lugar preparado específicamente para tal efecto. En éste sentido, resultó ser mucho más rico, evaluarlos directamente en su contexto familiar, ya que proporcionó información relevante imposible de obtener por otros medios.

Además, como se señaló en el inciso correspondiente, la observación no fue hecha por un equipo multidisciplinario, sino que el único profesional que la realizó fue la psicóloga (en este caso, las estudiantes de la Especialización). A pesar de ello, se pudo constatar no sólo la posibilidad de poderlo llevar a cabo, sino su gran utilidad como herramienta para entrenar estudiantes en la observación del desarrollo infantil, dada la minuciosidad con que lo abordan las guías. Esto sin lugar a duda puede tener una gran proyección para el entrenamiento profesional del psicólogo, considerando además su utilidad en nuestro país, en donde carecemos de instrumentos estandarizados para evaluar el desarrollo.

A pesar de todas estas ventajas, es importante señalar algunas limitaciones de las guías. Una de ellas es el nivel de conocimiento que debe tener el evaluador sobre el desarrollo infantil para poderlas aplicar de manera confiable (en el caso de la Especialización su uso estuvo ligado a la obtención de un conocimiento teórico intensivo en todas las áreas de desarrollo y una supervisión muy cercana de las profesoras, lo que seguramente facilitó su aplicación). Asimismo, el registro de los datos tiene que ser cuidadoso y requiere de la reflexión analítica de los mismos; por lo que dicho procedimiento puede ser costoso, demandar un tiempo considerable y requerir de un entrenamiento específico.

Igualmente, en el caso de algunas áreas, como la Desarrollo de la Comunicación y Lenguaje los rangos de edad que sirven de punto de referencia en las Guías, derivan del idioma inglés y dada que la estructura de la lengua española es muy diferente, no pueden aplicarse en algunos de los componentes evaluados.

Por lo que se refiere a la entrevista, ésta mostró ser un instrumento relevante para recavar información, permitiendo complementar la obtenida por medio de la aplicación de las Guías de Observación de Linder y las Escalas de Desarrollo Infantil Bayley.

Es importante mencionar, que la entrevista proporciona elementos básicos que no pueden conocerse a través de instrumentos como los anteriormente mencionados y que son particularmente valiosos para la evaluación de niños pequeños. Sin embargo, en algunas ocasiones la información que reportan las personas cercanas al niño, puede no ser tan confiable como consecuencia del olvido que se produce por el mero paso del tiempo, o por una intención deliberada de cambiar u ocultar información, por lo que el evaluador debe ser sensible para detectar estas alteraciones.

En caso de esta experiencia, la entrevista con los padres y maestros fue muy importante para complementar la información. También ayudó para que éstos tuvieran un mejor conocimiento del niño, lo cual contribuyó a resaltar la importancia de su papel en la estimulación de su desarrollo.

En relación al instrumento formal utilizado, como se indicó, las Escalas de Desarrollo Infantil de Bayley, constituyen uno de los instrumentos psicométricos más completos y confiables para la evaluación del desarrollo infantil. Estas permiten, a diferencia de las

guías, clasificar el nivel de desarrollo del niño, mediante puntajes específicos para del desarrollo global, como para cada una de sus escalas (Mental, Conductual y Motora).

En el caso particular de esta experiencia, sin lugar a duda este instrumento permitió la obtención de información valiosa sobre el desarrollo de los niños evaluados; sin embargo, gran parte de esta información ya había sido recabada gracias a la observación de la ejecución del niño en su contexto escolar, tomando como punto de referencia las Guías de Linder, las cuales permitieron obtener con mayor facilidad la información buscada, ya que el niño mostró de manera espontánea, gran parte de ellas en sus actividades cotidianas, sin necesidad de someterlo a una situación de tensión innecesaria, como es en caso de la aplicación de pruebas estandarizadas.

Todo esto pudo constatarse en la implementación del proceso de evaluación formal durante su aplicación, ya que esta resultó difícil, pues en algunos casos los niños se resistían a dejar sus salas para ser evaluados individualmente. Además, aunque los materiales están diseñados para atraer la atención de los niños, éstos no siempre se encontraron interesados en hacer uso de ellos. Esto contrastó con su ejecución, cuando se dio la interacción libre con los materiales junto con las personas familiares para ellos, siendo posible en algunos casos, la identificación de habilidades que no había demostrado durante la evaluación formal.

Así pues, a pesar de las ventajas de las Escalas de Desarrollo, éstas no dejan de presentar algunos de los inconvenientes comunes a las pruebas psicométricas, como son los relacionados con las dificultades señaladas en la evaluación de los niños pequeños. Además, de los requerimientos oficiales en cuanto al entrenamiento para su aplicación, el alto costo de la prueba y el tener la desventaja de no estar estandarizada para la población mexicana.

Considerando ya de manera global la propuesta, se puede concluir que presenta muchas ventajas y posibilidades de proyección para ser usadas por profesionistas en el área de educación infantil. Sin embargo, como se indicó, es importante tener en mente, los requerimientos señalados respecto al psicólogo que pretenda usarla, puesto que dicha propuesta implica mucho más que solo mirar al niño, aplicar reactivos de un instrumento,

o hacer preguntas a las personas cercanas a él, por lo que puede resultar necesario un entrenamiento previo para realizar una evaluación adecuada.

Así mismo, la propuesta demanda también otros requisitos distintos a los tradicionales, ya que requiere del trabajo de campo para obtener un análisis más fino del desarrollo infantil, por lo que implica una participación intensa en el escenario donde se realiza la evaluación; del registro cuidadoso y la reflexión analítica de los mismos, lo que puede resultar costoso y suponer demasiado tiempo.

Sin embargo, hay que recordar que la evaluación del desarrollo, es un proceso complejo que implica con frecuencia distintos retos que requieren apertura a las innovaciones y flexibilidad para realizar modificaciones en la práctica profesional, que lleven a optimizar la labor del psicólogo.

Dentro de este contexto, se puede considerar que la propuesta aquí presentada, puede ser una buena alternativa para realizar una evaluación más objetiva en niños menores de tres años. No obstante, hay que hacer notar que, en muchas ocasiones, la realidad profesional ve limitadas las posibilidades de efectuar una evaluación de este tipo, por lo que es necesario que el psicólogo interesado en llevarla a cabo reflexione y analice la viabilidad de su aplicación, así como determine con que niños es más importante hacerlo.

De esta manera es al psicólogo a quién corresponde determinar hasta que punto puede comprometerse con evaluaciones de este tipo, considerando su nivel de preparación sobre el desarrollo infantil, su disponibilidad de tiempo, recursos y analizando que tan costeable le resulta.

Así mismo, pensando en la inversión de tiempo que representa, pueden hacerse algunas modificaciones para que el método resulte más práctico y factible. Por ejemplo, involucrar en el proceso de observación a las maestras o personas cercanas al niño (previa capacitación) de manera que participen activamente con el psicólogo en el proceso de evaluación. Esto permitiría adicionalmente, hacer partícipes a padres y maestros en una posterior intervención, con la ventaja que ello representa, por ser ellas las personas más cercanas al niño.

Aunque esta propuesta trató de ser lo más clara y concreta posible e incluyó además, una revisión teórica minuciosa sobre el desarrollo infantil en los primeros tres años de vida para darle sentido a ésta, no se descarta en ningún momento que el psicólogo que se interese en hacer uso de ella, consulte las fuentes originales y se familiarice con las mismas antes de llevarla a cabo, considerando que tenga además, un conocimiento y manejo adecuado de las características y particularidades del desarrollo de niños menores de tres años.

Finalmente, cabe recordar que este trabajo es sólo el reporte de uno de los proyectos académicos que se realizaron durante la Especialidad, derivado de un trabajo académico en el que participaron todas las alumnas de la generación; sin embargo, como tal, no tiene los alcances de un trabajo de investigación, por lo que representa solo una primera aproximación, la cual sin lugar a duda deberá ser mejorada mediante un trabajo más abarcativo, poniéndose a prueba y evaluando los resultados obtenidos.

BIBLIOGRAFÍA

- Hainline, L., & Abramov, I. (1992). Assessing visual development: Is infant vision good enough? In C. Rovee-Collier & L. P. Lipsitt (Eds.), *Advances in infancy research* (Vol.7). Norwood, NJ: Ablex.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Astington, J. W. (1993). *The child's discovery of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Atkin, L., Supervielle, T., Canton, P. & Sawyer, R. (1987). *Paso a paso: Como evaluar el crecimiento y desarrollo de los niños*. México: UNICEF.
- Bard, C. Hay, L. & Fleury, M. (1990). Timing and accuracy of visually directed movements in children: Control of direction and amplitude components. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 102-118.
- Barrett, M. D. (1999). *The development language*. East Sussex: Psychology Press.
- Bates, E. (1976). *Language and context: The acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.
- Bayley, N. (1993). *Bayley Scales of Infant Development, Manual*. San Antonio Texas: The Psychological Corporation.
- Bloom, L. (1993). *The transition from infancy to language: Acquiring the power of expression*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Boysson-Bardies, B. & Vihman, M.M. (1991). Adaptation to language: Evidence from babbling and first words in four languages. *Language*, 67, 297-319.
- Bredenkamp, S., Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Bremner, J. G. (1993). Motor abilities as causal agents in infant cognitive development. In G. J. P. Savelsbergh (Ed.), *The development of coordination in infancy*. Amsterdam: Elsevier.

- Bricker, D. (1995). *Assessment evaluation and programming system for children: AEPS measurement for birth to three*. (Vol.1). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (Vol. 6). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R. H. Wozniak & K. W. Fischer (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida. 1. El Apego*. Barcelona: Paidós.
- Brown, R. A. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cratty, B. J. (1986). *Desarrollo perceptual y motor en los niños*. Madrid: Paidós.
- Damon, W. (1983). *Social and personality development*. New York: Norton.
- DeHart, G. B, Sroufe, A. L. & Cooper, R. (2000). *Child development. Its nature and course*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Dromi, E. (1987). *Early lexical development*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Fernández-Ballesteros, R. (1994). *Introducción a la evaluación psicopedagógica II*. Pirámide.
- García, H. V.. El trabajo profesional del psicólogo en el campo del desarrollo infantil. En Urbina. S. J. (1989). *El psicólogo, formación, ejercicio profesional y prospectiva*. México: UNAM.

- Goldfield, B. & Reznick, J. (1990). Early lexical acquisition: Rate, content, and the vocabulary spurt. *Journal of Child Language*, 17, 171-183.
- Golinkoff, R.M. & Hirsh Pasek, K. (2001). *Cómo hablan los bebés: La magia y el misterio del lenguaje durante los tres primeros años*. Tr. Donis, G. M. . México, D.F: Oxford University.
- Greenspan, M.D. & Meisels, S. (1994). Toward a new vision of the development assessment of infants and young children. *Zero to three*, 14, 1-8.
- Hainline, L. & Abramov, I. (1992). Assessing visual development. Is infant vision good enough? In C. Rovee- Collier & L. P. Lipsitt (Eds.). *Advances in infancy research* (Vol.7). Norwood, NJ: Ablex.
- Hayes, A. (1990). *Topics in early childhood special education. The context and future of judgment-based assessment*. Tx: Austin.
- Hoff-Ginsberg, E. (1997). *Language development*. Pacific Grove, CA: Brooks-Cole.
- Le Van, R. (1990). Clinical sampling in the assessment of young children with handicaps: Shopping for skills. *Topics in early childhood special education. The Context and Future of Judgment-Based assessment*. Tx: Austin.
- Lewis, M. (1997). *Altering fate*. New York: Guilford.
- Linder (1990). *Transdisciplinary play-based assesment. A functional approach to working with young children*. Baltimore: P. H. Brookes Publishing Company.
- McLoughlin, J.A. & Lewis, R.B. (1994). *Assessing special students*. (4a. ed.). Englewood Cliffs, NJ. Prentice- Hall.
- Nelson, K. (1981). Individual differences in language development: Implications for development and language. *Developmental psychology*, 17, 170-187.
- Owens, R. E. (1988). *Language development: An introduction*. Columbus, OH: Charles E. Merrill
- Papalia, D. & Wendkos, O. (1992). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. México: McGraw Hill.

- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño*. Imagen y repertorio. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1980). *El Nacimiento de la inteligencia del niño*. Buenos Aires: Paidós.
- Rice, M. L. (1989). Children's language acquisition. *American Psychologist*, 44, 149-156.
- Reisman, J. E. (1987). Touch, motion and perception. In P. Salapatek & L. Cohen (Eds.). *Handbook of infant perception: Vol. 1. From sensation to perception*. New York: Academic Press.
- Salvia, J. & Ysseldyke J. (1997). *Evaluación en la educación*. México: El Manual Moderno.
- Sattler, J. (1988). *Evaluación de la inteligencia infantil*. México: El Manual Moderno.
- Sroufe, L.A. (2000). *Desarrollo emocional: La organización de la vida emocional en los primeros años*. México: Oxford University
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.
- Vasta, R., Marshall, M. H., & Miller, S. A. (1999). *Psicología infantil*. Barcelona: Ariel.
- Vidal, L. M. & Diaz, C. J. (1992). *Atención temprana*. Madrid. Ciencias de la Educación Preeescolar y Especial. Madrid: Colección Educación Infantil.
- Villers, P. (1988). *Primer lenguaje*. Madrid: Morata.
- Zelazo, N. A., Zelazo, P. R., Cohen, K. M., & Zelazo, P. D. (1993). Specificity of practice effects on elementary neuromotor patterns. *Developmental Psychology*, 29, 686-691.

A N E X O A

ANEXO A

ENTREVISTA A PADRES

FECHA: _____

I. FICHA DE IDENTIFICACIÓN

Nombre del Niño (a): _____
Sexo: _____ Edad: Años y Meses: _____
Fecha de Nacimiento: _____ Sala: _____
CENDI: _____ Horario de Permanencia: _____

NOMBRE DEL PADRE: _____

Edad: _____ Ocupación: _____
Escolaridad: _____ Tel.Oficina: _____ Ext. _____
Horario de Oficina _____ Tel. Celular: _____
Domicilio Particular _____
Colonia: _____ Delegación: _____ C.P. _____
Tel. Casa: _____ Tel. Recados: _____

NOMBRE DE LA MADRE: _____

Edad: _____ Ocupación: _____
Escolaridad: _____ Tel.Oficina: _____ Ext. _____
Horario de Oficina _____ Tel. Celular: _____
Domicilio Particular _____
Colonia: _____ Delegación: _____ C.P. _____
Tel. Casa: _____ Tel. Recados: _____

II. ÁREA FAMILIAR

1.- Viven ambos padres con el niño: SI () ¿Cuántos años tienen de vivir juntos? _____
NO () ¿Con quien vive? _____ ¿Por qué? _____

2.- ¿Cuántos hermanos tiene? _____

HERMANOS (AS)	EDAD	GRADO ESCOLAR

3.- ¿Cómo es la relación entre los hermanos? _____

4.- Otras personas que vivan habitualmente con el grupo familiar: (antigüedad en la relación)

5.- ¿Quién (es) se ocupan prioritariamente del cuidado y educación del niño? _____

6.- ¿Con quién de ellos convive más? _____

7.- ¿Cómo es el ambiente o dinámica familia? (estable o en proceso de adaptación) _____

8.- ¿Ha estado separado de su padre o madre alguna vez? (Especificar las razones y el efecto que tuvo en el niño) _____

9.- ¿Existen reglas de comportamiento claramente definidas para los miembros de su familia? (hay acuerdos entre los padres sobre éstas. En caso de discrepancia, cómo las resuelven)

10.- De forma general, ¿Las reglas son cumplidas por todos? _____

11.- ¿Qué hacen cuando alguna de éstas se rompe? (especificar correctivos más frecuentes y consistencia en su aplicación) _____

12.- ¿Qué hacen cuando su hijo sigue/ o no sigue las reglas establecidas? _____

13.- Describa sus actividades durante un día normal _____

14.- Describa sus actividades durante un día feriado

15.- ¿Qué tipo de actividades realiza con su hijo? ¿Con qué frecuencia? (padre y madre)

16.-¿Cómo utiliza su tiempo libre? ¿Qué actividades prefiere de forma espontánea?

17.-¿Demuestra habilidades particulares en alguna de ellas? ¿En cuál?

18.- ¿Cuáles son las áreas fuertes y débiles de su hijo?

19.- ¿Qué aspectos de su conducta le gustaría mejorar o cambiar?

III. CONCEPCIÓN, EMBARAZO Y PARTO

1.- ¿El embarazo de su hijo fue planeado? ¿Cuál fué la disposición tanto del padre como de la madre para tener al niño?

2.- Al encontrarse la madre embarazada del menor ¿Cómo era la situación familiar? (estable, inestable) Explique:
Explique:

3.- Problemas acaecidos durante el embarazo y/o el parto.

4.- ¿Fue necesario colocarlo en incubadora o algún tratamiento inmediato al nacer? (oxígeno, cambio de sangre, etc.)
¿Por qué?

5. Peso al nacer

Talla

Aphgar

Otros: _____

IV. DESARROLLO EN LAS DISTINTAS ÁREAS

1.- Historia de desarrollo considerando las diferentes áreas:

Área Motora: _____

Área de Lenguaje: _____

Área Cognoscitiva: _____

Área Socio-Emocional: _____

2.- Desarrollo actual considerando las siguientes áreas:

Área Motora: _____

Área de Lenguaje : _____

Área Cognoscitiva: _____

Área Socio-Emocional: _____

3.- La preocupa algo en relación al desarrollo psicológico de su hijo? _____

V. HISTORIA DE LA SALUD

1.- ¿Qué enfermedades ha padecido su hijo (a) y en qué edades? _____

2.- ¿Ha tenido o tiene algún tipo de tratamiento médico? Especifique: _____

3.-¿Ha tenido que ser intervenido quirúrgicamente? _____
¿De qué y a qué edad? _____

4.-¿Ha tenido algún accidente de consideración? Especifique: _____

5.-¿Tiene problemas de vista, audición o lenguaje? _____ Describalos _____

6.-¿Ha habido alguien en la familia con problemas de aprendizaje? (dislexia, dificultades en la lectura, etc.)
y/o ¿Problemas de sordera, retraso mental, desordenes cerebrales, epilepsia o antecedentes de enfermedad
mental? (detalle el grado, parentesco y tipo de solución) ¿Otros? Describalos _____

7.-¿Presenta algún tipo de miedo o inseguridad (hacia qué y con qué frecuencia e
intensidad) _____

8.- Ha presentado algún problema o trastorno relacionado con:

Alimentación: _____

Sueño : _____

Otros: _____

VI. ÁREA ESCOLAR

1.- ¿A qué edad le llevó por primera vez al CENDI? _____

2.- ¿Ha tenido problemas de adaptación? _____

3.- ¿Ha tenido cambios de CENDI? ¿Cuántos y porqué?: _____

4.- ¿Cómo ha sido su evolución en el CENDI en los diferentes grados? _____

5.- Motivaciones y expectativas de los padres al inscribir a su hijo en el CENDI: _____

6.- ¿Cómo se relaciona con sus compañeros? _____

7.- ¿Con sus maestras? _____

8.- ¿Asiste al CENDI voluntariamente o es necesario obligarlo? _____

9.- ¿Se ha reunido con la maestra de su hijo para hablar de él? (mencionar quién ha solicitado estas reuniones y los temas tratados) _____

10.- ¿Cuál es su opinión sobre las reuniones o citas que convoca el CENDI? _____

11.- ¿Cómo se siente en relación a la evolución de su hijo en el CENDI? _____

12. ¿Ha presentado algún problema durante su estancia en el CENDI? ¿De qué tipo? _____

COMENTARIOS ADICIONALES DE LOS PADRES.

NOMBRE DE LA PERSONA ENTREVISTADA Y PARETESCO CON EL MENOR: _____

CONCLUSIONES

IMPRESIÓN GENERAL:

CONCLUSIONES SOBRE EL DESARROLLO EN LAS DIFERENTES ÁREAS:

MOTORA

LENGUAJE

COGNOSCITIVO

SOCIO-EMOCIONAL

FACTORES DE RIESGO A CONSIDERAR:

RECOMENDACIONES

ENTREVISTÓ: _____

A N E X O B

- GUÍA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO SENSORIOMOTOR

**- GUÍA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN
Y DEL LENGUAJE**

- GUÍA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO

- GUÍA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO SOCIO-EMOCIONAL

ANEXO B

GUÍA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO SENSORIOMOTOR

I. POSICIÓN ESTACIONARIA

A.- Prona. (Recostado sobre el abdomen)

- 1.- ¿Puede levantar la cabeza cuando se encuentra en posición prona?
- 2.- ¿Puede sostenerse en los antebrazos?
- 3.- ¿Puede llevar las manos juntas y verlas mientras se sostiene en los antebrazos?
- 4.- ¿Puede alcanzar un juguete y jugar con él cuando estás recostado sobre el abdomen?
- 5.- ¿Están las piernas muy juntas o separadas?

B.- Supina. (Recostado sobre la espalda)

- 1.- ¿Puede sostener la cabeza en la línea media y voltear a ambos lados?
- 2.- ¿Puede llevar las manos juntas sobre el pecho?
- 3.- ¿Puede alcanzar objetos que están por encima del pecho? (con una o dos manos)
- 4.- ¿Están las piernas juntas o separadas?
- 5.- ¿Puede jugar con los pies? (p.e llevar los pies a la boca)

C.- Sentado

- 1.- ¿Requiere ser sostenido en la posición de sentado?
- 2.- ¿Cuánto apoyo requiere para mantenerse en posición de sentado?
- 3.- ¿Puede sostener la cabeza?
- 4.- ¿Puede voltear libremente la cabeza? (a ambos lados, arriba y abajo).
- 5.- ¿Está la espalda encorbada o recta?
- 6.- ¿Es capaz de sentarse sosteniéndose sobre sus brazos?

- 7.- ¿Se sienta de manera independiente sin apoyo?
- 8.- ¿Puede llevar las manos juntas frente al cuerpo?
- 9.- ¿Puede usar los brazos y manos para jugar con juguetes mientras está sentado?
- 10.- ¿Puede voltear la parte superior del cuerpo para alcanzar o ver objetos mientras mantiene fija la parte inferior del cuerpo?
- 11.- ¿Puede llevar los brazos más allá de la parte media del cuerpo cuando alcanza un objeto?
- 12.- ¿Usa sus brazos para sostenerse cuando pierde el equilibrio? (hacia delante, hacia los lados, hacia atrás).
- 13.- ¿Están las piernas separadas o juntas?
- 14.- ¿Cuántas posiciones diferentes usa para sentarse?
- 15.- ¿Cuando está sentado en una silla, deja caer el cuerpo hacia adelante?
- 16.- ¿Cuándo está en una silla, desliza los glúteos hacia adelante?

D.- Posición de pie

- 1.- ¿Requiere ser sostenido para pararse?
- 2.- ¿Cuánto apoyo necesita cuando se le sostiene en posición de pie?
- 3.- ¿Puede mantener la cabeza recta cuando está parado?
- 4.- ¿Puede apoyarse sólo apoyándose de una mesa o soporte, sosteniéndose firmemente en la mesa?
- 5.- ¿Puede permanecer parado sin apoyo y durante cuánto tiempo?
- 6.- ¿Qué tan separadas están las piernas cuando está parado?
- 7.- ¿Están los brazos "en guardia"?
- 8.- ¿Parecen funcionar las dos partes del cuerpo igualmente bien?

II. HABILIDADES PARA MOVERSE

A.- Movilidad en prona y supina

- 1.- ¿Estando sobre el estómago, puede rodar de lado o sobre la espalda?
- 2.- ¿Estando sobre la espalda, puede rodar de lado o sobre el estómago?

- 3.- El cuerpo tiene apariencia rígida cuando rueda? ("rodar como tronco").
- 4.- ¿Gira el tronco cuando rueda, de forma que la cadera y los hombros no se mueven como una unidad?
- 5.- ¿Arquea el cuerpo hacia atrás mientras rueda?
- 6.- ¿Rueda hacia el lado derecho e izquierdo?
- 7.- ¿Puede controlar la rodada, pararla en cualquier punto de la secuencia?
- 8.- ¿Puede moverse hacia adelante cuando está sobre el estómago?

B. Movilidad en posición de sentado

- 1.- ¿Gira en círculo cuando está sentado?
- 2.- ¿Se mueve sobre los glúteos cuando está sentado?
- 3.- Estando sentado puede moverse:
 - a. De estómago a sentado y de sentado a estómago.
 - b. De sentado a manos y rodillas y viceversa.
 - c. A ambos lados (derecho e izquierda)

C. Movilidad en posición de manos y rodillas (cuatro puntos)

- 1.- ¿Se mueve hacia adelante y hacia atrás (se balancea) cuando está sobre manos y rodillas?
- 2.- ¿Se mueve hacia adelante mientras está sobre manos y rodillas?
- 3.- ¿Qué tan maduros son sus patrones de gateo?
 - a. ¿El brazo y pierna del mismo lado del cuerpo se mueven simultáneamente hacia delante?
 - b. ¿El brazo y pierna del lado opuestos se mueven simultáneamente hacia delante?
- 4.- ¿Estando sobre manos y rodillas, cómo se mueve para sentarse?
 - a. ¿Caen los glúteos rectos hacia atrás entre los muslos?
 - b. ¿Caen los glúteos a un lado? (del lado donde se sienta)
 - c. ¿Se mueve en ambas direcciones (a la derecha o a la izquierda)
- 5.- ¿Puede pararse de manos y rodillas a la posición de hincado?

III. MOVILIDAD EN POSICIÓN DE PIE

- 1.- ¿Se mueve hacia arriba y abajo (como si saltara) cuando se le sostiene en posición de pie?
- 2.- ¿Puede empujarse para ponerse de pie apoyándose de un mueble?
- 3.- Cuando se impulsa ¿Se empuja con ambas piernas o asienta primero un pie y se hinca en la otra pierna?.
- 4.- ¿Puede caminar de un lado al otro apoyándose de un mueble?
- 5.- ¿Muestra habilidad para caminar sin apoyo?
 - a. ¿ Están las manos "en guardia" o hacia abajo a ambos lados del cuerpo del niño?
 - b. ¿Qué tan separadas están las piernas?
- 6.- Estando en el suelo ¿Puede levantarse, sin apoyarse en un mueble para ponerse en posición de pie?
(Necesita poner las manos en el piso como apoyo cuando se levanta para ponerse de pie.
- 7.- ¿Puede ponerse en cuclillas cuando juega?
- 8.- ¿Puede bajarse al piso estando en posición de pie?
- 9.- ¿Puede correr?

IV. OTROS LOGROS DEL DESARROLLO

A.- Brincar

- 1.- ¿Qué movimientos muestran la habilidad del niño para proyectar su cuerpo en el espacio?
 - a. ¿Puede brincar de un escalón bajo?
 - b. ¿Puede brincar en el piso?
 - c. ¿Se agacha en posición de cuclillas como preparación para el salto?
- 2.- ¿Qué variaciones se observan en la conducta de brincar? (saltar, brincar).

B.- Trepar

- 1.- ¿Cómo sube escaleras?
 - a. Trepa sobre manos y rodillas o con manos y pies.
 - b. Si lo hace de pie, necesita ayuda del pasamanos o del adulto
 - c. Pone ambos pies en cada uno de los escalones para cada paso (haciendo tiempo) o alterna ambos pies.

2.- ¿Qué otras habilidades para trepar son observadas? (en cubos de hule espuma en una escalera de mano, en juegos mecánicos).

C.- Habilidades con la pelota

1.- Lanzar.

2.- Cachar.

3.- Patear.

V. PREHENSIÓN Y MANIPULACIÓN

A.- Control de cabeza y tronco durante la prehensión y manipulación.

1.- ¿Puede mantener la cabeza y el tronco rectos cuando está jugando con objetos?

2.- ¿Usa los brazos como apoyo para alcanzar?

B.- Habilidades de alcance

1.- Precisión en el alcance.

a. ¿Sobre busca? (realiza varios intentos antes de alcanzar el objeto)

b. ¿Dirige su búsqueda directamente hacia el blanco o usa amplios movimientos de barrido o acorralamiento del objeto?

2.- Guía visual para alcanzar.

a. ¿Observa antes de alcanzar?

b. ¿Ve la mano o el objeto mientras alcanza?

c. ¿Ve hacia otro lado mientras hace contacto con el objeto?

3.- ¿Es capaz de colocar mano y brazo y acomodándolos hacia la orientación del objeto?

C.- Habilidades de prehensión

1.- ¿Usa toda la mano o el puño?

2.- ¿Utiliza el pulgar?

3.- ¿Cómo utiliza los dedos?

a. Se mueven todos los dedos como una unidad.

b. Puede señalar o explorar con un dedo.

4.- ¿Qué movimiento de prehensión realizan el índice y pulgar.

a. Casi siempre usa el índice.

- b. Contacto de los segmentos superiores del índice y pulgar
- c. Contacto solo de las puntas del índice y pulgar

5.- Puede asir mas de un objeto a la vez.

D.- Habilidades para soltar

- 1.- ¿Puede soltar objetos transfiriéndolos de una mano a la otra? (de derecha izquierda y de izquierda a derecha).
- 2.-¿Para soltar un objeto con una sola mano, necesita apoyar el brazo sobre la superficie o presionar el objeto hacia abajo?
- 3.- ¿Puede soltar suavemente un objeto en un espacio libre?

F. Desarrollo bilateral

- 1.- ¿Puede poner ambas manos junto al cuerpo?
- 2.- Estando de frente ¿Puede alcanzar un objeto que se encuentra a un lado dirigiendo el brazo más allá de la línea media para alcanzarlo?
- 3.-¿Tiene preferencia por una mano?
- 4.- Si hay preferencia por una mano, hace uso de la otra cuando es necesario p.e para estabilizar un juguete.

RANGOS DE EDAD DEL DESARROLLO SENSORIOMOTOR

POSICIÓN ESTACIONARIA

PRONA (recostado sobre el abdomen)

- 0-2 m. Gira la cabeza de un lado al otro.
Levanta la cabeza momentáneamente.
Cadera curvada con los glúteos al aire.
- 3-4 m. Levanta y sostiene la cabeza en la línea media.
Mueve libremente la cabeza cuando se levanta.
Es capaz de sostener el peso en antebrazos.
Es capaz de recoger el mentón y observar las manos apoyado en el antebrazo.
Intenta cambiar el peso sobre los antebrazos dando como resultado la caída de los hombros.
- 5-6 m. Cambio de peso sobre los antebrazos y conductas de alcance hacia adelante.
Sostén del peso y cambio de peso sobre los brazos extendidos.
Piernas juntas cerradas con los muslos dirigidos hacia adentro siguiendo un alineamiento natural.
Caderas tendidas sobre la superficie.
Reacciones de equilibrio presentes.
- 5-8 m. Postura de aeroplano en prona, pecho y muslos despegados de la superficie.
- 7-8 m. Incrementa la variedad de posiciones.

SUPINA (recostado sobre la espalda)

- 0-3 m. Sostén de la cabeza a un lado.
Puede mover la cabeza de un lado al otro.
- 3-4 m. Sostén de la cabeza en la línea media.
Las piernas se juntan.
La parte inferior de la espalda yace plana contra la superficie.
- 4-5 m. La cabeza se va hacia atrás cuando se le jala para sentarlo.
Manos juntas en el espacio.
- 5-6 m. Sostiene la cabeza independientemente.
Pies a la boca.
Manos a los pies.
Capaz de alcanzar un juguete con una o ambas manos.
Manos predominantemente abiertas.
- 7-8 m. Reacciones de equilibrio presentes.

SENTADO

- 0-3 m. Balancea la cabeza hacia arriba y hacia abajo cuando esta sentado.
(Sostenido en Espalda encorvada.
posición de Caderas separadas vueltas hacia afuera.
sentado)
- 3-4 m. Cabeza asentada.
(Sostenido en Barbilla recogida, orientación de la mirada al piso.
posición de Se sienta con menos apoyo.
sentado) Encorvado con los hombros frente a las caderas.
- 5-6 m. Se sienta momentáneamente solo.
(Se sostiene Incrementa la extensión de la espalda.
en posición Se sienta apuntándose hacia adelante sobre las manos.
de sentado) Base holgada, piernas curvadas.
Uso periódico de posición "en guardia".
Respuestas protectoras presentes cuando cae hacia el frente.
- 5-10 m. Se sienta solo firmemente, inicialmente con una amplia base de apoyo.
(Sentado solo) Capaz de jugar con juguetes estando sentado.
- 7-8 m. Reacciones de equilibrio presentes.
Capaz de rotar la parte superior del cuerpo mientras la parte baja permanece estacionaria.
Reacciones protectoras cuando cae de lado.
- 8-10 m. Se sienta bien sin apoyo.
Piernas juntas, posición completamente derecha, rodillas rectas.
Incrementa la variedad de posiciones de sentado, incluyendo sentado en "w" y sentado de lado.
- 10-12 m. Extensiones protectoras hacia atrás, primero con los codos arqueados luego rectos.
- 11-12 m. Control de tronco y respuestas de equilibrio completamente desarrolladas en posición de sentado.
Mayor incremento en la variedad de posiciones posibles.
- 18-19 m. Se sienta solo en una silla pequeña.

POSICIÓN DE PIE

- 0-3 m. Cuando se le sostiene parado acepta algún peso sobre las piernas.
- 2-3 m. Cuando se le sostiene en posición de pie, las piernas se deslizan.
- 3-4 m. Sostiene cierto peso sobre las piernas, debe ser sostenido cercanamente.
Cabeza sostenida en la línea media, no hay inclinación de barba.
Pelvis y caderas detrás de los hombros.
Piernas separadas y orientadas hacia afuera.
- 5-10 m. Se para sosteniéndolo.
- 5-6 m. Incrementa la capacidad para sostener el peso.
Disminuye la necesidad de apoyo, puede ser sostenido de los brazos o de las manos.
Piernas aún separadas y dirigidas hacia afuera.
- 9-13 m. Se para solo momentáneamente.

MOVILIDAD EN PRONA Y SUPINA

- 3-4 m. Estando en posición prona, gira accidentalmente hacia un lado debido al pobre control para cambiar de peso.
Gira de supina a un lado.
- 5-6 m. Gira de prona a supina.
Gira de supina a un lado con movimientos independientes de las piernas izquierda y derecha.
Gira de supina a prona con movimientos independientes de las piernas derecha e izquierda.
- 6-14 m. Gira de forma segmentada, con la rotación iniciada por cabeza, hombros o cadera.
- 7-8 m. Se balancea (pivotea) en prona.
Gatea hacia adelante sobre el vientre.
Se mueve de prona para sentarse.
Empieza a incomodarle la posición supina y gira para cambiar de posición.

MOVILIDAD EN POSICIÓN DE SENTADO

- 6-11 m. Estando en prona, cambia de posición para sentarse.
- 11-12 m. Estando sentado es capaz de moverse en un sentido y en otro para tomar otras posiciones.
- 9-18 m. Se levanta de supina rodando primero sobre el estómago y después empujándose hacia arriba en cuatro puntos.
- 11-24 m + Se levanta de supina primero girando de un lado después empujándose para sentarse.
- 18-19 m. Se sienta solo en una silla pequeña.

MOVILIDAD EN POSICIÓN DE MANOS Y RODILLAS (cuatro puntos)

- 7-8 m. Gateo recíproco.
- 10-11 m. Gatea sobre manos y pies.
- 11-12 m. Gatea bien.

MOVILIDAD EN POSICIÓN DE PIE

- 5-6 m. Se impulsa hacia arriba y abajo estando parado.
- 6-12 m. Se empuja para pararse utilizando un mueble.
- 8-9 m. Extremidades inferiores más activas al empujarse para sentarse.
Se impulsa para pararse, primero arrodillándose completamente, después solo parcialmente.
- 8 m. Desplazamiento lateral.
Rota el tronco sobre las extremidades inferiores.
- 8-18 m. Camina sostenido de las dos manos.
- 9-10 m. Se desliza evadiendo los muebles volteando ligeramente hacia la dirección intentada.
- 9-13 m. Se empuja para sentarse usando únicamente las piernas, ya no hace uso de los brazos.
- 11 m. Camina sostenido de una mano.

	Se desplaza en cualquier dirección si titubear.
9-17 m.	Da pasos independientes, cae fácilmente.
10-14 m.	Caminando para y vuelve a iniciar mientras juega.
12 m.	Reacciones de equilibrio presentes al estar de pie.
15 m.	Es capaz de iniciar y parar la marcha cuando está caminando.
18 m.	Cae raramente.
	Corre en forma rígida con los ojos dirigidos al piso.
21 m.	Se agacha para jugar.
2-1 ½ años	Corre apoyándose completamente en los pies, para e inicia.
3-4 años	Corre evadiendo obstáculos, da vuelta en las esquinas.
3½-5años	Camina en punta y talón.

OTROS LOGROS DEL DESARROLLO:

BRINCAR

17-21 m.	Brinca hacia abajo de un escalón.
17m. 2 ½ años	Brinca sobre el piso con ambos pies.
19 m. 2 ½ años	Brinca del último escalón.
2-5 años	Brinca por encima de objetos.
2 ½ + años	Salta sobre un pie pocos pasos (cae en el mismo lugar).
3-5 años	Puede saltar en un pie (cae en el mismo lugar).
3-5 años	Brinca sobre un pie (brinca hacia adelante).

TREPAR

15 m.	Sube escaleras gateando.
12-23 m.	Sube escaleras sosteniéndose.
13-23 m.	Baja escaleras sosteniéndose.
18 m.	Se trepa en una silla para adulto.
18-23 m.	Baja escaleras deslizándose sentado con la espalda hacia los escalones.
21 m.	Se baja de una silla de adulto.
2-2 ½ años	Se sube y baja independientemente de los muebles.
18m. 2½ +años	Sube escaleras sin apoyo, haciendo tiempo para que el otro pie alcance al que subió primero.
19 m. 2 ½ años	Baja escaleras sin apoyo haciendo tiempo para que el otro pie alcance al que subió primero.
23 m. 3 años	Sube escaleras alterando los pies.
2 ½ + años	Baja escaleras alternando los pies.
2 ½ -3 años	Trepa fácilmente en equipo de juegos de guardería.

HABILIDADES CON LA PELOTA

2-5 m.	Sigue visualmente la trayectoria de una pelota.
9 m.	Retiene o suelta sin tomar como referencia al evaluador.
9-16 m.	Juega con la pelota.
9.18 m.	Arroja claramente la pelota.

- 15-18 m. Camina siguiendo una pelota grande para empujarla hacia adelante.
- 15 m. 2 ½ años Lanza una pelota por encima de la cabeza (con las manos arriba de la cabeza).
- 20-24 m. Patea una pelota hacia adelante.
- 2- 2 ½ años Lanza una pelota estando parado sin caerse.
- 30- 35 m. Cacha una pelota con los brazos extendidos atrapando la pelota contra el pecho.
- 3-4 años Cacha una pelota con los codos flexionados frente al cuerpo.
Lanza una pelota haciendo uso de hombro y codos.
- 3-5 años Lanza la pelota guiando la trayectoria de ésta con los dedos.

PREHENSIÓN Y MANIPULACIÓN

ALCANZAR

- 0-2 m. Observa visualmente los objetos.
- 1-3 m. Golpea los objetos.
- 1-4 ½ m. Alterna la mirada de la mano al objeto.
- 1-5 m. Alterna la mirada de una mano a la otra.
- 2-6 m. Inspecciona sus manos.
Realiza el movimiento de alcance pero no hace contacto con el objeto.
- 3 ½ - 4 ½ m. Dirige visualmente el alcance.
- 3 ½ - 6 m. Orienta las manos hacia el objeto,
Alcance rápido del objeto sin contacto previo.
- 3 ½-12 m. Alcance con rodeos fuera de los costados.
Aproximación directa para el alcance.
- 4 m. Los hombros bajan a su nivel natural
Manos juntas en el espacio.
Sentado: aproximación bilateral con palma de la mano hacia abajo con las muñecas dobladas de manera que el pulgar queda hacia abajo.
- 5 m. Prona: aproximación bilateral manos deslizándose hacia adelante.
Acorralamiento del objeto con las dos manos.
- 5-6 m. Codo frente la articulación de los hombros.
Desarrollo del control voluntario de la rotación independiente del antebrazo.
- 6 m. Prona: Alcanza con una mano mientras el peso se sostiene en el otro antebrazo.
Codos extendidos, muñeca recta, posición a medio camino entre prona y supina (de lado).
- 7 m. Prona: alcanza con una mano, mientras equilibra el peso sobre el otro brazo extendido.
- 7 ½ m. El tronco se adapta al alcanzar inclinándose.
- 7-8 m. Experimenta con rotaciones del antebrazo estabilizándose contra las costillas.
- 8-9 m. Aproximación directa unilateral, alcance y agarre en un solo movimiento continuo.
- 9 m. Control de posición supina con el antebrazo en cualquier posición si el tronco está estable.
- 10 m. Muñeca extendida, apropiada extensión de dedos.
- 11-12 m. Posición supina voluntaria, antebrazo en cualquier posición.

PREHENSIÓN

- 0-3 m. Manos predominantemente cerradas.
2-7 m. Objeto empuñado entre los dedos meñique y anular y la palma de la mano.
3-3 ½ m. Manos enlazadas frecuentemente.
3-7 m. Capaz de sostener un objeto pequeño en cada mano.
4 m. Manos parcialmente abiertas.
4. 4 ½ m. Manos abiertas anticipando el contacto.
4-6 m. Manos predominantemente abiertas.
4-8 m. Oposición parcial del pulgar sobre un cubo.
Intenta afianzar objetos pequeños.
4-8 m. Agarra un cubo fácilmente.
5-9 m. Movimientos de rastrillo para tomar objetos pequeños.
6-7 m. Objeto sostenido en la palma por los dedos con oposición del pulgar (agarre radial palmar).
6-10 m. Coge objetos pequeños con varios dedos y pulgar.
7-12 m. Coge con precisión objetos pequeños.
8 m. Objeto pequeños sostenidos entre ambos dedos el índice y pulgar (tijeras laterales).
9-10 m. Objeto pequeños sostenidos entre el pulgar y el índice, primero cerca de la parte media del índice (pinza inferior) luego entre las yemas del índice y pulgar con oposición del pulgar (pinza).
10 m. Explora con el índice.
12 m. Objetos pequeños sostenidos entre el pulgar y el índice, cerca de las puntas las de las yemas oposición del pulgar (pinza fina).
12-18 m. Crayón sostenido en puño con el pulgar hacia arriba.
2-3 años Crayón sostenido con los dedos, mano en la parte superior del crayón, antebrazo vuelto hacia abajo con el pulgar dirigido abajo. (prono-digital).

LIBERACIÓN DE OBJETOS

- 0-1 m. No hay liberación, fuerte reflejo de prehensión.
1-4 m. Liberación involuntaria.
4 m. Dedeo mutuo recíproco (movimiento de dedos) en la línea media.
4-8 m. Transfiere un objeto de una a otra mano.
5-6 m. Transferencia en dos etapas. Las manos mantienen la prehensión antes de soltar, luego liberan.
6-7 m. Transferencia en una etapa. Las acciones de tomar y soltar de la mano se realizan simultáneamente.
7-9 m. Liberación voluntaria.
7-10 m. Ejerce presión hacia abajo sobre una superficie para soltar.
8 m. Suelta sobre una superficie con flexión de la muñeca.
9-10 m. Suelta dentro de un contenedor con la muñeca recta.
10-14 m. Suelta torpemente en un pequeño recipiente, las manos descansan sobre los bordes del contenedor.
12-15 m. Soltado preciso y controlado en un pequeño recipiente con la muñeca extendida.

GUÍA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN Y DEL LENGUAJE

I. PRAGMÁTICA

A.- ¿En qué estadio se ubica el niño?

- 1.- Estadio Perlocutorio -hay falta de intentos específicos de parte del niño pero sus conductas son interpretadas por los padres o cuidadores.
- 2.- Estadio Illocutorio -uso de gestos convencionales o vocalizaciones para comunicar intenciones.
- 3.- Estadio Locutorio-uso de palabras para mostrar intenciones.

B.- Qué significado está implícito en sus gestos, vocalizaciones y verbalizaciones?

- 1.- Buscar atención.
- 2.- Solicitar un objeto.
- 3.- Solicitar una acción.
- 4.- Solicitar información.
- 5.- Protestar.
- 6.- Comentar sobre un objeto.
- 7.- Saludar.
- 8.- Responder.
- 9.- Reconocimiento del lenguaje de otros.
- 10.- Otros.

C.- ¿Qué funciones cumple la comunicación del niño?

- 1.- Instrumental (satisfacer necesidades o deseos).
- 2.- Regulatorias (controlar la conducta de otros).
- 3.- Interactivas (definir o participar en un intercambio social).
- 4.- Personal (expresar sentimientos u opiniones personales).

- 5.- Imaginativas (enrolarse en fantasía).
- 6.- Heurísticas (obtener información).
- 7.- Informativas (proveer información).

D. -¿Qué habilidades discursivas muestra el niño (típica y óptimamente)?

- 1.- Atiende al que habla.
- 2.- Inicia la conversación.
- 3.- Toma de turnos.
- 4.- Mantiene un tópico.
- 5.- Cambia de tópico voluntariamente.
- 6.- Responde a preguntas para aclarar información.
- 7.- Pregunta.

II. FONOLOGÍA: PATRONES DE PRODUCCIÓN DE SONIDO

A.- ¿Qué fonemas o sonidos del lenguaje son producidos por el niño?

- 1.- Sonidos preverbales.
- 2.- Sonidos del lenguaje.
- 3.- Balbuceo -combinación de vocales y consonantes.
- 4.- Jerga -sonidos del lenguaje combinados en patrones con entonaciones culturalmente identificables.
- 5.- Palabras.

B.- Nivel de inteligibilidad-porcentaje de verbalizaciones comprensibles

- 1.- En un contexto conocido.
- 2.- En un contexto desconocido.
- 3.- Por una persona familiar o un miembro de la familia.
- 4.- Entonación apropiada.
- 5.- Problemas de fluidez o tartamudeo.

III. COMPRENSÓN SEMÁNTICA Y SINTÁCTICA

A.- ¿Qué nivel cognoscitivo de comprensión muestra en su lenguaje?

- 1.- Referencial (objetos específicos).
- 2.- Extenso (más de un objeto).
- 3.- Relacional (relación entre objetos).
- 4.- Categorical (discriminación y clasificación).
- 5.- Metalinguístico (hablar acerca del lenguaje).

B.-¿Qué tipo de palabras usa?

- 1.- Sustantivos.
- 2.- Verbos.
- 3.- Adjetivos.
- 4.- Adverbios.
- 5.- Preposiciones.
- 6.- Negativos.
- 7.- Conjunciones.

C.- ¿Qué relaciones semánticas son expresadas en su lenguaje?

- 1.- Agente (bebé).
- 2.- Acción (beber).
- 3.- Objeto (taza).
- 4.- Recurrencia (más).
- 5.- No existencia (se fueron).
- 6.- Cese (parar).
- 7.- Rechazo (no).
- 8.- Ubicación (arriba).

- 9.- Posesión (mío).
- 10.- Agente-acción. (bebé come).
- 11.- Acción-objeto (bebe jugo).
- 12.- Agente-acción-objeto (bebé toma jugo).
- 13.- Acción-objeto-localización (avienta pelota arriba).
- 14.- Otras.

D.- ¿Qué tipo de oraciones son usadas por el niño?

- 1.- Estructura.
 - a. Declarativa.
 - b. Imperativa.
 - c. Negativa.
 - d. Interrogativa.
- 2.- Nivel de complejidad.
 - a. Simple.
 - b. Compuesto.
 - c. Complejo.

IV.- COMPRENSIÓN DEL LENGUAJE

A.- ¿Qué grado de comprensión muestra el niño?

- 1.- ¿Cómo reacciona ante los sonidos?
- 2.- ¿Da muestras de hacer referencia conjunta con el adulto?
 - a. Con miradas.
 - b. Con claves verbales.
 - c. Con claves físicas.
- 3.- ¿Responde a rutinas o expresiones comunes?
 - a. Con claves contextuales.
 - b. Sin claves contextuales.

B.- ¿Qué formas de comprensión del lenguaje muestra el niño?

- 1.- ¿A qué relaciones semánticas responde?
- 2.- ¿A qué preguntas responde?

- a. Preguntas si/no.
- b. Preguntas simples (¿dónde?, ¿qué?, ¿quién?).
- c. Preguntas avanzadas (¿cuáles?, ¿cuándo?, ¿porqué?, ¿cómo?).

3.- ¿Qué instrucciones puede seguir?

- a. Complejidad (un paso, multipasos).
- b. Con/sin claves contextuales.

4.- ¿Qué preposiciones puede entender?

- a. Simples (en, sobre).
- b. Avanzadas (cerca de, atrás, enfrente de).

RANGOS DE EDAD DEL DESARROLLO PARA LA COMUNICACIÓN Y DEL LENGUAJE

DESARROLLO DE LA INTENCIONALIDAD

EDAD (En meses).	ESTADIO	CARACTERÍSTICAS
0-8 m. (aprox.)	Perlocutorio	El niño llora, se arrulla y hace movimientos; la intencionalidad es inferida por el adulto.
8-12 m.	Ilocutorio	Surgimiento de la intención comunicativa. Da muestras de comprensión del uso de los objetos. Realiza un amplio rango de gestos.
12 m. +	Locutorio	Las palabras acompañan o rempazan los gestos para expresar funciones comunicativas previamente expresada solo por gestos o gestos y vocalizaciones.

HABILIDADES DISCURSIVAS

EDAD	HABILIDADES DISCURSIVAS	CONTENIDO
1 año aprox.	Inicia un tópico mediante intercambios de miradas y vocalizaciones. Mantiene uno o dos turnos. Pronunciaciones a medias sobre el tópico, extiende el mantenimiento del tópico en las rutinas.	Limitado a tópicos físicamente presentes.

EDAD	HABILIDADES DISCURSIVAS	CONTENIDO.
2-3 años.	<p>Puede introducir un tópico.</p> <p>Se enrola en un diálogo corto con pocos turnos.</p> <p>El adulto proporciona andamiaje o estructura la conversación (ofrece al niño posibilidades para seleccionar).</p> <p>Uso de la repetición para continuar en el tópico.</p>	<p>El contenido del tópico no necesita estar físicamente presente.</p> <p>Uso de palabras para obtener atención, eleva la entonación (más, que, mío).</p> <p>Da descripción detallada.</p> <p>Puede comprender y usar "yo", "tú" "él" y formas de cortesía "Por favor", responde al interlocutor.</p>
3-4 años	<p>Puede enrolarse en un diálogo más allá de uno cuantos turnos.</p> <p>Más consciente de los aspectos sociales del discurso.</p> <p>Reconoce el turno del interlocutor, puede determinar que tanta información necesita quién lo escucha.</p>	<p>La acción es un tópico común.</p> <p>Predominan los verbos "ir" y "hacer".</p> <p>Usa peticiones directas (¿Puedo?, ¿Podría?).</p>

NIVEL DE CONOCIMIENTO SEMÁNTICO REFLEJADO EN LAS PALABRAS

Conocimiento Referencial
9-15m.

Una palabra particular representa un elemento específico (p.e "cobija" se refiere sólo a la cobija del niño).

Conocimiento Extenso
15-18 m.

Una palabra representa varias clases de objetos (silla puede representar varios tipos de silla).

Conocimiento Relacional

Comprensión de una palabra de forma tal que puede relacionarla a sí misma o a algo más. Las categorías de palabras relacionales incluyen:

Relaciones reflexivas: (marcan existencia no existencia, desaparición y recurrencia: "éste" "se acabó" "más").

Relaciones de acción (implican movimiento: "arriba" "abajo" "adiós" "hacer".

Relaciones de ubicación (dirección o relaciones espaciales – en dónde el objeto está localizado).

Relación de posesión. (Objeto asociado con una persona "mío").

Conocimiento Categorical
2 años +

La categoría semántica de las palabras muestra la conciencia de aspectos comunes entre objetos (p.e. la palabra "juguetes").

COMPRENSIÓN DE LENGUAJE

- 3-6 m. Responde a las frecuencia del sonido.
Anticipa rutinas cuando ve objetos familiares (botella).
Responde a las frecuencias del sonido en ambientes diversos.
- 6-9 m. Responde a su nombre.
Reconoce palabras como "adiós", "mamá".
Observa, suspende una acción o se retira en respuesta a "no".
Reconoce nombres de miembros de su familia.
Responde con gestos apropiados a rutinas familiares.
Parece escuchar la conversación de otros.
Suspende la actividad cuando escucha su nombre.
Reconoce los nombres de objetos familiares.
- 9-12m. Ve hacia el objeto que está viendo la madre.
Identifica personas en su medio ambiente.
Parece entender ordenes o preguntas simples (" Dame _____". "En donde está _____?").
Responde a la música con movimientos corporales.
- 12-18 m. Responde a expresiones faciales de emoción.
Busca y encuentra objetos fuera de campo visual.
Reconoce los nombres de varias partes del cuerpo.
- 18-24 m. Comprende palabras de acción.
Puede llevar a cabo instrucciones de dos o tres pasos.
Identifica objetos familiares dentro de un grupo de objetos.
Identifica dibujos.
Entiende frases complejas.
Preposiciones *en* y *sobre*.
- 18-30 m. Sigue instrucciones simples de un paso.
- 24-36 m. Entiende posesivos tales como "mío", "tuyo" y "suyo".
Preposición *debajo*.
Comprende palabras por su función (¿Con qué comes?)
Comprende verbos comunes.
Comprende adjetivos comunes.
- 24 m. + Comprende preposiciones.
- 36-40 m. Preposición *cerca* de.

36-48 m

Sigue instrucciones complejas de varios pasos.

Preposiciones: *detrás*, *en frente de*.

Pide explicación de "por qué" y "cómo".

Puede seguir instrucciones de tres pasos dados en una frase compleja.

GUÍA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO

I. ATENCIÓN

A. Preferencias en la atención

- 1.- ¿Cuál es el tiempo promedio que se involucra el niño por actividad?
- 2.- ¿Muestra alguna preferencia sensorial? (visual, táctil, auditiva, vestibular),

B. Locus de Control

- 1.- ¿Selecciona actividades y permanece en ellas sin apoyo o reforzamiento externo?
- 2.- ¿Qué tipo de apoyo externo, instrucción o reforzamiento es necesario para que el niño mantenga su atención en una actividad? (verbal, físico otros),
- 3.- Distractibilidad. ¿Los estímulos externos interfieren con la actividad del niño?

II. USO INICIAL DE OBJETOS

A. Tipo y rango de esquemas

- 1.- ¿Qué tipo y número de esquemas de bajo nivel fueron observados? (morder golpear, sacudir, etc.).
- 2.- ¿Qué tipo y número de esquemas adaptativos más complejos fueron observados? (empujar, jalar, aventar)
- 3.- ¿Utiliza el niño una amplia variedad de esquemas?
- 4.- ¿Con qué frecuencia utiliza los diferentes esquemas?

B. Uso de esquemas y generalización

- 1.- ¿Qué esquemas utiliza el niño espontáneamente?
 - a. Uso indiscriminado de esquemas con todos los objetos (p.e. morder todos los objetos).
 - b. Uso selectivo y apropiado de esquemas (p.e. dar vueltas con la cuchara como cuando está moviendo la comida).
 - c. Generalización de esquemas a objetos similares (p.e. abrir todo lo que tenga puertas, abrir quitando tapaderas de diferentes objetos).
- 2.- Uso de esquemas después de ser modelados por el facilitador (psicólogo).

- a. ¿Qué esquemas de alto nivel pueden ser instigados mediante el modelamiento?
- b. ¿Que ayuda necesita? (vocal, gestual).

C. Encadenamiento de esquemas

- 1.- ¿Qué conductas muestran encadenamiento de esquemas en una secuencia relacionada? (llenar una tetera, vaciar líquido en una taza, simular beber de la taza).
- 2.- ¿Qué conductas muestran encadenamiento de esquemas en juego simbólico para representar un "guión" sencillo? (preparar la comida, servirla, lavar los platos e ir a la cama).

III. IMITACIÓN

A. Nivel de imitación

- 1.- Gestos visibles sencillos. (el niño puede observar sus acciones imitativas, como cuando aplaude).
- 2.- Gestos invisibles sencillos (el niño no puede observar sus acciones imitativas como cuando se da golpecitos sobre la cabeza).
- 3.- Imitación de esquemas sencillos relacionados al uso de objetos.
- 4.- Imitaciones complejas-secuencias de esquemas usando gestos u objetos.
- 5.- Imitación de aproximaciones para la solución de problemas.
- 6.- Imitación de secuencias de juego dramático.
 - a. Familiar.
 - b. No familiar.
- 7.- Imitación de dibujos.
 - a. Dentro del repertorio del niño.
 - b. Nuevos.

B. Temporalidad en la imitación

- 1.-¿Realiza la mayoría de las imitaciones de manera inmediata? (justo después del modelo).
- 2.-¿Qué ejemplos de imitación diferida se observan (imitación después que ha transcurrido un periodo de tiempo, tales como cuando imita a mamá lavar los platos).

C. Toma de turnos

- 1.- ¿Qué tipo de secuencias imitativas o juegos de toma de turnos se observan?

- 2.- ¿Modifica la secuencia de toma de turnos cambiando algún aspecto de la conducta?
- 3.- ¿Repite la modificación hecha por otra persona en la toma de turnos?

IV. APROXIMACIÓN A LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

A. ¿Qué interés muestra en objetos y eventos causa-efecto?

- 1.- ¿Utiliza "procedimientos" físicos o movimientos del cuerpo para hacer que ocurran eventos?
- 2.- ¿Qué conductas se observan en la que se auxilia del adulto como agente para hacer que ocurra algo?
- 3.- ¿Qué conductas se observan en las que el niño actúa como agente para hacer que algo ocurra?
- 4.- ¿Qué conductas se observan en que haga uso de un objeto como instrumento para solucionar un problema?

B. ¿Qué medios utiliza para lograr sus metas? ¿Cómo se enfrenta a tareas que implican retos?

- 1.- ¿Usa aproximaciones reiterativas repitiendo la misma acción una y otra vez para lograr que algo suceda? (golpea continuamente una caja para que se abra).
- 2.- ¿Qué evidencia se observa de aproximación de problemas por ensayo y error usando soluciones alternativas para llegar a una meta?
- 3.- ¿Qué evidencia se observa de planeación anticipada para la solución de problemas?
 - a. Usa conductas de exploración física para planear una aproximación.
 - b. Usa escudriñeo visual para seleccionar una aproximación.
 - c. Usa reflexión verbal (hablarse a sí mismo) o pregunta a otro para planear una aproximación a la solución de problemas.

VI. DISCRIMINACIÓN/CLASIFICACIÓN

A. ¿De qué manera muestra su conocimiento de la clasificación de conceptos?

- 1.- ¿En qué conductas muestra la combinación de objetos relacionados? (cuchara y plato).
- 2.- ¿En qué conductas muestra la agrupación de objetos? (poner todos los camiones juntos).
- 3.- ¿En qué conductas muestra apareamiento espacial? (apilar cubos del mismo tamaño o alinear objetos similares).

4.- ¿En qué conductas muestra la agrupación o igualación de objetos por color, forma, tamaño, función?

5.- ¿En qué conductas muestra que puede igualar formas simples o dibujos?

VI. CORRESPONDENCIA UNO A UNO

A. ¿Cómo muestra el niño su comprensión del concepto de número?

1.- ¿Puede contar algunos objetos concretos usando el número correcto? ¿Cuántos?

2.- ¿Hasta qué número puede contar de memoria?

B. ¿Qué conceptos usa para comparar cantidades ? (grande/pequeño, uno/muchos, igual/diferente)

C. ¿Qué conceptos de medida usa? (ligero/pesado, lleno, vacío, antes/después, frío/caliente)

D. ¿Muestra correspondencia uno a uno con palabras y dibujos?

1.- Identifica dibujos en los libros con la palabra o acción correcta.

VII. HABILIDADES DE SECUENCIACIÓN

A.- ¿En qué conductas muestra habilidades para secuenciar?

1.- Secuenciación de esquemas.

2.- Secuenciación (seriación) de conceptos.

- a. Número.
- b. Tamaño.
- c. Estimulación sensorial (texturas olores sonidos).

3.- Secuenciación de historias.

- a. En juego dramático.
- b. En las imágenes en un libro.

VIII. HABILIDAD PARA DIBUJAR

1.- ¿Qué nivel de desarrollo alcanza en sus trazos de líneas y figuras?

2.- ¿Qué nivel de desarrollo alcanza en dibujos más complejos(p.e. personas).

RANGOS DE EDAD DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO

USO INICIAL DE OBJETOS

- 3-6 m. Se enfoca en la acción ejecutada con los objetos (arrojar, sacudir).
- 6-9 m. Empieza a explorar las características de los objetos.
El rango de esquemas se expande (p.e. jalar, girar, empujar, rasgar).
- 8-9 m. Empieza a combinar objetos en juego relacional (p.e. poner objetos en un recipiente).
- 9-12 m. Empieza a detectar la relación entre acciones complejas y sus consecuencias (abriendo puertas, poniendo tapaderas en recipientes).
Uso diferencial de esquemas según el juguete con el que se juega, uso funcional de objetos (p.e. empuja un carro, avienta pelotas).
- 12 m + Actúa sobre los objetos con una variedad de esquemas.
- 12-15 m. Encadena esquemas en combinaciones simples (pone muñecos en un carro y empuja el carro).
- 24--36 m. Encadena combinaciones de multiesquema en una secuencia significativa (pone pasta en el cepillo de dientes, cierra el tubo lava los dientes del bebé).

HABILIDADES DE IMITACIÓN

- 4-8 m. Imita vocalizaciones y acciones que forman parte de su repertorio.
- 6-9 m. Imita acciones que puede ver ejecutar y que forman parte de su repertorio.
- 8-12 m. Imita sonidos y gestos que no forman parte de su repertorio.
- 9-12 m. Imita patrones que no ve, compuestos de acciones familiares.
- 12-15 m. Imita movimientos nuevos.
- 12-18 m. Imitación inmediata del modelo.
- 15-18 m. Imita el dibujo de trazos.
- 18-24 m. Reconoce formas de hacer activar un objeto en imitación de un adulto.
Imitación diferida.
- 21-24 m. Varía su propia imitación de la del modelo de manera creativa.
- 27-30 m. Imita el dibujo de una cara.

HABILIDADES PARA LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

- 6-9 m. Encuentra objetos después de verlos desaparecer.
Hace uso de movimientos como medios para alcanzar un fin.
Anticipa los movimientos de un objeto en el espacio.
Atiende a las consecuencias medioambientales de las acciones.
Repite acciones para repetir consecuencias.
- 9-12 m. Uso de utensilios después de una demostración.
Realiza conductas dirigidas a una meta.
Ejecuta una acción para producir un resultado.
- 12-15 m. Hace uso del adulto para lograr una meta.
Intenta activar mecanismos simples.

- 18-21 m. Rota y examina los elementos tridimensionales de un objeto.
 Usa aproximaciones no sistemáticas de ensayo-error para solucionar problemas.
 Pone atención a las formas de los objetos y los usa apropiadamente.
 Muestra cierta previsión antes de actuar.
 Usa una herramienta para obtener un objeto deseado.
 Inventa medios para alcanzar una meta mediante procesos de pensamiento reflexivo mas que solo por ensayo y error.
 Opera un juguete mecánico.
 Puede prever efectos o inferir causas.
- 21-24 m. Reconoce operaciones de diversos mecanismos.
 Iguala configuraciones, tales como círculo, cuadrado, triángulo.
 Manipula objetos dentro de pequeñas aperturas.
- 24-27 m. Discrimina tamaños.
- 24-30 m. Puede construir con cubos estructuras horizontales y verticales.
- 27-30 m. Relaciona una experiencia con otra usando la lógica y el conocimiento de experiencias previas.
 Puede planear acciones mentalmente sin tener que llevarlas a cabo.
 Puede relacionar una experiencia con otra usando conectores lógicos "si...entonces".

HABILIDADES DE DISCRIMINACIÓN/CLASIFICACIÓN

- 6-9 m. Diferencia al cuidador principal de otros.
- 9-12 m. Combina objetos relacionados.
- 15-18 m. Empieza a agrupar espontáneamente objetos que comparten similitudes físicas o funcionales.
 Aparea objetos con partes relacionadas (tapadera redonda con su tetera)
- 16-19 m. Discrimina el círculo y cuadrado en un tablero de formas.
- 24-27 m. Iguala objetos por color forma y tamaño.
 Reconoce relaciones parte/todo (puede reconocer las partes y el objeto al que pertenecen).
 Discrimina tamaño (puede empalmar cuatro cajas de tamaño secuenciado).
- 24-36 m. Discrimina círculo, cuadrado, triángulo.
 Iguala objetos a la representaciones gráficas (dibujos) del objeto.
 Iguala un dibujo de un objeto con otro dibujo del (mismo) objeto.
- 30-33 m. Iguala objetos que tienen la misma función. (peine con cepillo).
- 36-48 m. Puede agrupar en base de un atributo (forma o color) sin confundirse.

CORRESPONDENCIA UNO A UNO

- 24-36 m. Puede contar de memoria hasta el cinco.
 Entiende el concepto de uno.
 Puede contar dos o tres objetos.
- 36-48 m. Puede contar más de cinco objetos.

HABILIDADES DE SECUENCIACIÓN (ver también uso inicial de objetos para las habilidades iniciales de secuenciación).

- 36-42 m. Entiende grande, pequeño.
36-48 m. Entiende preguntas acerca de lo que va a pasar en seguida.

HABILIDADES PARA DIBUJAR

- 12-24 m. Imita garabateo.
24-30 m. Imita trazos verticales, horizontales y circulares.
30-36 m. Imita una cruz.
Dibuja líneas trazos y arcos espontáneamente,

GUÍA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO SOCIO-EMOCIONAL

I. TEMPERAMENTO

A.- Nivel de Actividad

- 1.- ¿Cómo es la actividad motora del niño?
- 2.- ¿Hay momentos específicos durante la observación en los que está particularmente activo/inactivo? (¿Durante qué actividades específicas?).

B.- Adaptabilidad

- 1.- ¿Cuál es su respuesta inicial hacia un nuevo estímulo? (personas, situaciones y juguetes),
 - a. Tímido, cauteloso.
 - b. Sociable.
 - c. Agresivo.
- 2.- ¿Cómo muestra su interés o rechazo?
 - a. Sonriendo, verbalizando, tocando.
 - b. Llorando, retirándose, buscando seguridad.
- 3.- ¿Cuánto tiempo requiere para adaptarse a nuevas situaciones, personas, objetos u otros estímulos?

II. INTERACCIÓN SOCIAL CON ADULTOS

A.- Características del niño en la interacción

- 1.- ¿Qué tan afectuoso se muestra en la interacción con los adultos familiares? ¿Parece disfrutar de las interacciones?
- 2.- ¿Cómo reacciona ante las emociones expresadas por los adultos familiares?
- 3.- ¿Cómo responde ante la estimulación vocal, táctil de los adultos familiares?
- 4.- ¿Qué tipo de claves da el niño a los adultos familiares (vocal, táctil, cinestésica)? ¿Qué tan fácilmente son estas claves interpretadas?
- 5.- ¿Con qué frecuencia inicia un intercambio social con adultos familiares?
- 6.- ¿Qué tantas conductas interactivas es capaz de mantener?

- 7.- ¿Cómo reacciona ante las peticiones señalamiento de límites o control de adultos familiares?
- 8.- ¿Qué tipo y cantidad de claves sensoriales proporciona el niño a los adultos familiares para mantener el contacto emocional (chequeo visual, búsqueda de contacto físico, hablarle al padre, o ninguna).
- 9.- ¿Qué tanto busca la proximidad de los adultos familiares?
- 10.- ¿Cómo reacciona ante la separación y/o ausencia de los adultos familiares?

III. AUTO CONCEPTO

- 1.- ¿Qué tan conciente está de sí mismo?
- a. Identificación de sí mismo y otros.
 - b. Identificación de emociones en sí mismo y en otros.
 - c. Uso de pronombres (Yo, tu, mi, mío).
 - d. Identificación de género.
 - e. Uso de adjetivos para etiquetar objetos concretos (cabello castaño) o características personales abstractas (persona simpática).

IV. INTERACCIONES SOCIALES CON PARES

A.- Interacción con pares en día a día

- 1.- ¿Cómo reconoce la presencia de un par?
- a. Ignorándolo, retirándose, no es consciente de su presencia.
 - b. Observándolo.
 - c. Tocándolo, gesticulando.
 - d. Vocalizando, hablando con el par.
- 2.- ¿Cuál es el nivel de juego del niño?
- a. No se ocupa en el juego- sin involucrarse en el juego.
 - b. Aislado-juega principalmente solo, no está conciente de los otros.
 - c. Espectador- básicamente observa otros niños.
 - d. Juego paralelo-juega con los mismos juguetes o similares, pero no con los otros niños.
 - e. Juego asociativo. Juega con los compañeros en áreas de juego comunes.
 - f. Juego cooperativo. Involucra a otros niños en el juego con metas y expectativas similares.
- 3.- ¿Qué rol juega en la día a día?
- a. No juega ningún rol.
 - b. Sigue el liderazgo de otro niño.

- c. Inicia y dirige el juego de otros.
- 4.- ¿Qué tipo de conductas prosociales muestra?
- a. Toma turnos con un juguete u objeto.
 - b. Comparte juguetes comida y otras cosas.
 - c. Ayuda a otros niños a alcanzar metas.
 - d. Responde a los sentimientos de otros niños.
- 5.- ¿Cómo maneja el conflicto?
- a. Asertividad vs. condescendencia.
 - b. Usa medios físicos.
 - c. Usa medios verbales (positivos o/negativos).
- 6.- ¿De qué manera el juego del niño con los pares es diferente respecto al juego con los adultos?
- a. Cuantitativamente.
 - b. Cualitativamente.

B.- Interacción con los compañeros en el grupo.

- 1.- ¿Que tan consciente está de estar participando en una experiencia de grupo?
- a. No tiene conciencia del grupo.
 - b. Observa a los niños en el grupo.
 - c. Participa en el grupo -imita a otros o sigue su guía.
 - d. Participa en grupo-inicia actividades de grupo.
- 2.- ¿Qué tanto apoyo necesita del adulto para mantenerse involucrado en el grupo?
- a. Demanda atención individual.
 - b. Necesita reforzamiento y empuje ocasional.
 - c. Espera su turno en el grupo sin apoyo del adulto.
 - d. Se conduce de manera independiente sin conciencia de las expectativas del grupo.
- 3.- ¿Cómo reaccionan ante él los niños del grupo?
- 4.- ¿Cómo busca la interacción social? ¿De qué manera trata de involucrar a otros?

5.- ¿En qué tipo de actividades muestra mayor interacción social? (toma de turnos, imitación, intercambio verbal).

- a. Exploratorias.
- b. Manipulativas o constructivas.
- c. En juego representativo o dramático.
- d. Motoras.
- e. Táctiles/sociales

6.- ¿Con quién muestra mayor interacción social?

RANGOS DE EDAD DEL DESARROLLO SOCIO-EMOCIONAL

APEGO, SEPARACIÓN E INDIVIDUACIÓN

- 5-8 m.+ Diferencia claramente personas extrañas.
- 6-8 m.+ Reconoce su imagen en el espejo.
- 7-8 m.+ Muestra una preferencia especial hacia la madre (prefiere su atención, comida, estimulación, y aprobación, aun cuando otras personas estén disponibles).
Juega contento mientras puede ver a los padres. Cuando salen del cuarto llora y trata de seguirlos.
- 5-8 m.+ Muestra ansiedad de moderada a severa ante la separación.
- 10-12 m.+ Supera del periodo de cautela, muestra deseos "ampliar volcarse al conocer el mundo".
- 12 m.+ Puede diferenciarse de los demás.
Reacciona fuertemente ante separación de su cuidador.
Reacciona a las emociones expresadas por los adultos familiares y por otros.
- 12-15 m.+ Usa al cuidador como un "refugio".
- 15-18 m.+ Puede separarse del cuidador como base primaria, para introducirse en un mundo más amplio.
- 18-24 m.+ Busca proximidad con el cuidador.
Alterna entre aproximación y rechazo hacia el cuidador.
Se refiere a sí mismo por su nombre.
Muestra conciencia de sus actos en relación con la aprobación o desaprobación del adulto.
- 24-30 m.+ Se muestra tímido ante extraños, especialmente adultos (puede buscar refugio en el cuerpo de sus padres cuando se presentan adultos extraños).
Busca constantemente la atención de los padres.
Se sujeta con fuerza a los padres en busca de afecto o cuando está fatigado o tiene miedo.
- 30-36 m.+ Se reconoce en una fotografía.
- Entiende las necesidades de otras personas.
- 36-48 m.+ Puede decir si es niño o niña.
Se separa de los padres sin llorar.
Se une a otros niños en el juego.

RELACIONES SOCIALES CON PARES

- 6-8 m. Incrementa las interacciones niño-niño.
- 9-12 m. Responde de manera diferencial a niños y a adultos.
- 12 m.+ Empieza a preferir las interacciones con pares.
- 12-15 m. Contactos con los pares centrados alrededor de un objeto.
- 15-18 m. Acciones simples y respuestas contingentes entre pares.
- 18-24 m. Pasa la mayor parte del tiempo grupal en actividades solitarias observando a otros niños.
Las secuencias interactivas llegan a ser mayores hasta hacerse evidentes la toma de turnos y el compartir.
- 24 m.+ Marcada observación de los pares.
Imita a los pares.
Observa, señala y toma juguetes de otros niños.
- 24-30 m. Predomina el juego paralelo no interactivo.
- 30-36 m. Juega bien con dos o tres niños en el grupo.
Juego asociativo.
- 36 m.+ Juega espontáneamente con otros niños haciendo uso de comunicación verbal compleja.
Incrementa el juego rudo-brusco.
- 36-48 m. Inicia el juego cooperativo.
El juego de grupo reemplaza el juego paralelo.

A N E X O C

ANEXO C

INFORME DE EVALUACIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL

DATOS GENERALES

Nombre: XXXXXX

Sexo: Femenino

Nombre de la Mamá: XXXXXX

Nombre del Papá: XXXXXX

Fecha de Nacimiento: 25 de Marzo de 1995

Edad de la Niña a la Fecha de la Evaluación: 8 Meses 4 Días

PROPÓSITOS DE LA EVALUACIÓN

Los propósitos de la evaluación realizada a XXXXXX fueron:

- a) Identificar su nivel de desarrollo en las áreas: Motora, Lenguaje, Socio-emocional y Cognitiva.
- b) Sugerir estrategias a los padres y maestros para apoyar el desarrollo de la niña.

ANTECEDENTES

XXXXXX nació a término, por medio de cesárea. No se reporta ningún contratiempo ni antes ni después de su nacimiento, por lo que se le considera como una niña sana. Tiene una hermana de 4 años con quien busca interactuar constantemente.

Ingresó a la sección de lactantes del colegio a los dos meses de edad, a la cual se adaptó fácilmente. Tanto sus padres como su maestra la consideran una niña risueña, alegre, tranquila, que no se irrita con facilidad y que necesita poco tiempo para adaptarse a personas extrañas.

MÉTODO DE EVALUACIÓN

La evaluación de XXXXXX consistió en la aplicación de las Escalas de Desarrollo Infantil de Bayley, así como la observación de su conducta espontánea en el ambiente escolar, con base en

las Guías de Observación del Modelo Transdisciplinario Basado en el Juego de Linder (1990). Se consideró igualmente, la información proporcionada por sus padres y maestra.

A continuación se describen brevemente los instrumentos utilizados:

Las Escalas de Desarrollo Infantil de Bayley conforman un instrumento que permite evaluar el desarrollo infantil, considerando sus diferentes áreas y comparar el desempeño específico del niño evaluado con las normas establecidas para su edad. Se compone de tres escalas: Mental, Motora y Conductual.

Las Guías de Observación de Linder, permiten evaluar el desarrollo del niño y su funcionalidad en el contexto de sus actividades cotidianas en las áreas Motora, Lenguaje, Socio-emocional y Cognitiva.

La aplicación de ambos instrumentos permitió valorar de manera más completa el nivel de desarrollo de la niña, así como su funcionalidad en su medio cotidiano.

REPORTE DEL DESEMPEÑO DE XXXXXX EN CADA UNA DE LAS ÁREAS

En las Escalas de Desarrollo Infantil de Bayley, los índices obtenidos en las escalas: Mental, Motora y Conductual, se encuentran dentro de lo esperado para su edad, lo cual fue también corroborado mediante las Guías de Observación del Linder.

A continuación se describe la información obtenida mediante ambos instrumentos:

DESARROLLO MOTOR

La función del desarrollo motor se considera de gran importancia en la organización psicológica general de los niños en los primeros años de vida, ya que constituye la base para la conformación de las áreas Cognoscitiva, Lingüística y Social. El desarrollo motor es el eje rector, alrededor del cual se estructura la adquisición de capacidades intelectuales y sociales que conducen a la adaptación personal y social.

A través de los movimientos gruesos y finos, los niños extienden su campo de acción. Esto es posible gracias a las habilidades adquiridas con las diferentes partes del cuerpo, las cuales implican, en el caso del desarrollo motor grueso, habilidades relacionadas con la postura, movimiento y coordinación de músculos gruesos. En lo que se refiere al desarrollo motor fino, éstas están relacionados básicamente, con la coordinación visomotriz y el uso de las manos para agarrar, soltar y manipular.

DESARROLLO MOTOR GRUESO

XXXXXX muestra equilibrio en diferentes posiciones, siendo capaz de mantenerlo cuando está sentada sin apoyo por un tiempo prolongado. Cuando quiere alcanzar un objeto, puede rotar la parte superior del cuerpo, mientras la parte baja permanece estática. Estando boca arriba puede rodar hacia un lado para quedar sobre su estómago. Cuando se le coloca en posición de gateo, todavía se le complica la liberación de una pierna; para desplazarse se observa que se mueve hacia adelante moviendo los brazos y la pierna del lado opuesto simultáneamente. Estando de pie, comienza a realizar el desplazamiento lateral, lo que nos indica que está iniciándose en el proceso de adquisición de la marcha.

DESARROLLO MOTOR FINO

Puede sostener objetos relativamente pesados como su biberón lleno de leche, o ciertos juguetes. Muestra buena coordinación oculo-motriz al tomar los objetos. Puede también jalarlos y empujarlos, tomar más de un objeto al mismo tiempo, y liberar un objeto intencionalmente. Cuando se le modela, imita actividades con algunos objetos como sonar una campana o empujar un coche. Empieza también a hacer uso del dedo índice para explorar los distintos objetos, aunque todavía se observa cierta dificultad.

El control de sus movimientos es apropiado. Mostró buena disposición e interés con los materiales especialmente cuando estuvo con su maestra o cuando se le observó actuar espontáneamente en su ambiente natural. Se adaptó fácilmente a la evaluadora y en la mayoría de los casos se mostró activa y atenta en las distintas actividades; interesándose en explorar y manipular los objetos de su entorno con sus manos y su boca.

En lo que se refiere a las habilidades que está adquiriendo, éstas son el gateo, ya que estando sentada empieza a colocarse en esta posición de manera espontánea, aunque no logra aun gatear con soltura. Respecto a la marcha, estando sentada intenta pararse con ayuda, buscando mantener el equilibrio. Cuando está parada con apoyo, comienza a soltarse de una mano, como por ejemplo, cuando quiere agarrar un objeto. Asimismo, Intenta dar pasos cuando está parada si se le sostiene por el tronco. En cuanto a las habilidades de coordinación visomotriz y conductas de manipulación, empieza a transferir objetos de una mano a la otra, así como realizar diversas conductas de exploración de los mismos.

En general, su ejecución motora gruesa, en las habilidades para sentarse, cambiar de posición y desplazarse, así como, en la conducta motora fina; e las habilidades de coordinación visomotora, el alcance y manipulación de objetos son adecuados a su edad

DESARROLLO DEL LENGUAJE

La comunicación es el proceso por medio del cual intercambiamos ideas, información y sentimientos. A través del lenguaje expresivo comunicamos información verbalmente y/o por medio de gestos. El lenguaje receptivo nos permite entender el significado de las palabras, oraciones y gestos.

Los logros en esta área no sólo contribuyen a aspectos de índole social y emocional, sino que también están íntimamente relacionados con procesos tan importantes como el pensamiento y construcción del conocimiento.

LENGUAJE RECEPTIVO

El lenguaje receptivo de XXXXXX es apropiado para su edad. Es capaz de atender a las personas que le hablan, reconoce manifestaciones verbales de las personas cercanas a su entorno, como son muestras de afecto o instrucciones sencillas. Responde con contacto visual, gestos o movimientos corporales a las verbalizaciones de los otros y se orienta hacia la persona que habla. Es capaz de establecer una mirada simultánea con el adulto, cuando este hace referencia a un objeto. La función que cumple la comunicación de la niña es el de satisfacer sus necesidades y deseos.

LENGUAJE EXPRESIVO

Durante la evaluación de la niña se observa la emisión de pocos balbuceos. Estos se produjeron en presencia de adultos familiares. El modo de comunicación que predomina en ella son los gestos, intercambios visuales y el llanto. Estos son interpretados por los adultos cercanos a ella. Estas conductas están básicamente dirigidas a la búsqueda de atención, solicitud de objetos y satisfacción de necesidades primarias.

En lo que se refiere a las habilidades que XXXXXX está en proceso de adquisición, son la de emitir combinaciones de vocales y consonantes, lo que le llevará posteriormente a decir sus primeras palabras como papá y mamá. Empieza también a realizar intercambios comunicativos mediante vocalizaciones y toma de turnos. Igualmente comienza a dar muestras de comprender prohibiciones, como cuando deja de hacer una acción, cuando se le da la instrucción verbal respectiva.

En general su lenguaje tanto receptivo como expresivo corresponden a lo esperado para su edad.

DESARROLLO COGNOSCITIVO

El desarrollo cognoscitivo se refiere a la manera en que la niña obtiene, procesa y utiliza la información de su medio ambiente. Este se manifiesta en este periodo de edad mediante diferentes habilidades como son: la atención, uso de objetos, imitación y solución de problemas.

ATENCIÓN

XXXXX es capaz de mantener dirigida su atención en actividades individuales, por ejemplo puede pasar lapsos significativos de tiempo realizando alguna actividad que le gusta, como cuando explora objetos. Cuando le hablan, responde dirigiendo su atención al objeto o a la persona que le está hablando. También es capaz de atender interacciones sociales entre compañeros y /o adultos.

USO DE OBJETOS

XXXXXX se muestra interesada en explorar los objetos que tiene a su alcance. Cada vez que se le presentó un objeto distinto lo miró, agarró, agitó y se lo llevó a la boca. Por ejemplo, cuando se le enseñó una campana, ella la volteó a ver, trató de agarrarla, siguió visualmente sus movimientos, posteriormente la agarró, la agitó y se la llevó a la boca. Este tipo de conductas las aplica de manera indiferenciada con la mayoría de los objetos. Empieza también a intentar sacar objetos de recipientes para explorarlos, sin embargo, aún se le dificulta hacerlo de manera exitosa.

Todo esto da indicio de su interés por la exploración y manipulación de objetos mediante habilidades características de los niños de su edad, las que irá perfeccionando hasta realizar conductas selectivas con el uso de objetos como las que puede observarse de manera incipiente cuando por ejemplo, toma un cepillo e intenta llevarlo a la cabeza, como para peinarse.

IMITACIÓN

Es capaz de imitar conductas sencillas como agitar una campana y reproducir gestos sencillos, de forma inmediata, después de observar un modelo. Inicia la toma de turnos en las interacciones imitativas motoras; sin embargo, se observan pocas imitaciones verbales. Todas estas conductas están de acuerdo a lo esperado para a su edad.

El avance en sus habilidades imitativas, apoyará el aprendizaje de múltiples conductas ya que la imitación es uno de las principales formas en las que los niños aprenden.

SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

XXXXXX busca solucionar los pequeños problemas que se le presentan, haciendo uso de movimientos corporales (como cuando intenta alcanzar un objeto) o atrayendo la atención del adultos por medio del llanto o de gestos. Cuando se le apoya de manera verbal, física o con modelamiento intenta y/o participa en la solución de los problema que enfrenta. Todas estas acciones están de acuerdo a su edad.

Las habilidades de XXXXXX que están en proceso de adquisición en esta área son: uso diferencial de los objetos, imitación verbal (vocalizaciones combinadas). Estas habilidades se observan aun de manera incipiente, por lo que es importante reforzarlas y enriquecerlas a medida que la niña avance en su adquisición.

En general, el desempeño que tiene XXXXXX en el Área Cognoscitiva corresponde a lo esperado para su edad.

DESARROLLO SOCIO-EMOCIONAL

El ser humano es un ser social por naturaleza, en este periodo de edad su socialización va a depender de manera muy estrecha, de su relación con los adultos cercanos a él.

El desarrollo Socio-emocional se basa en dos procesos básicos: la socialización y la individuación. Estos son complementarios, ya que a la vez que el niño aprende a relacionarse con otros en el contexto de sus normas sociales, va también tomando conciencia de sí mismo como persona única y diferente de los demás.

SOCIALIZACIÓN

En cuanto al proceso de socialización XXXXXX está aprendiendo a establecer relaciones sociales con los demás. Esto lo hace mediante gestos e intercambios de miradas y sonrisas particularmente con personas familiares. Se muestra un poco desconfiada con gente que no conoce; por ejemplo, cuando vió a la psicóloga por primera vez, no aceptaba fácilmente que se le acercara y buscaba el contacto de la maestra. Esta conducta es típica de su edad, lo que nos habla de un buen apego con ella. Después de un corto tiempo de interacción con la evaluadora, la niña la aceptó sin problema, respondiendo con sonrisas y con movimientos de su cuerpo, mostrándose constantemente en actividad, buscando interactuar con ella.

INDIVIDUACIÓN

En cuanto al proceso de individuación, como los niños de su edad, XXXXXX está empezando a formar su autoimagen, lo que se detecta en conductas como responder cuando escucha su nombre y/o reaccionar con sonrisas y/o tocando su imagen reflejada en un espejo.

En lo que se refiere a su temperamento λXXXXX es una niña que se adapta fácilmente a los cambios. Cuando las actividades realizadas son atractivas para ella, se muestra activa e interesada, adaptándose fácilmente a los cambios de la misma. El tipo de estimulación al que responde más fácilmente cuando realizan estas actividades, es la visual y táctil.

Las habilidades que están en proceso de adquisición son: empieza a mostrar conductas sociales convencionales, como el saludar o decir adiós agitando la mano, inicia con la aceptación de demandas o demarcaciones de límites que se le señalan como cuando se le dice ¡NO! para impedir una acción.

Las conductas relacionadas con la socialización e individuación mostrados por XXXXX están de acuerdo a lo que se espera para su edad.

CONCLUSIONES

XXXXXX es una niña de 8 meses que tiene un adecuado nivel de desarrollo en las áreas Motora, Lenguaje, Cognoscitiva y Socio-emocional, observándose que en todas ellas muestra habilidades acordes a su edad, por lo que las sugerencias estarán enfocadas al apoyo de las habilidades que están en proceso de adquisición, las cuales se señalaron al final de cada una de las áreas.

SUGERENCIAS

Las sugerencias que se mencionan a continuación tienen como objetivo el continuar promoviendo el desarrollo integral de XXXXX, y son el resultado del análisis de la evaluación de su desarrollo, así como de la consideración de la información proporcionada por padres y maestros. Se recomienda que dichas sugerencias sean analizadas y comentadas por ambos para que se implementen con continuidad y consistencia tanto en la escuela como en el hogar.

Es importante señalar, que las siguientes sugerencias que se presentan son ejemplos de lo que se puede realizar para reforzar cada área, por lo tanto se pueden hacer variaciones que logren el mismo fin.

Área Motora

Apoyo para el gateo:

Liberar la pierna, en posición de gateo:

- Sentar a la niña y colocarle cerca un objeto que le interese, con el propósito de que ella se ponga en posición de gateo para tratar de alcanzarlo. Ayudarle a mover la pierna que aun no puede liberar fácilmente. Disminuir la ayuda a medida que la niña vaya logrando hacer por sí misma el movimiento (hacer esto la cantidad de veces que sea posible).

Primeros pasos con ayuda:

- Poner a la niña de pie, agarrarla por las caderas y pedirle que camine al mismo tiempo que se van provocando movimientos alternativos de ésta para que vaya dando pasitos.
- Estando de pie, sujetarla por las axilas para que dé pasitos, levantarla ligeramente por una axila para que apoye su peso en el otro pie y libere el pie contrario hacia adelante. A continuación hacer lo mismo con el otro.
- Colocar a la niña agarrada a un mueble, poner un juguete fuera de su alcance de forma que tenga que dar un paso para alcanzarlo. Ir aumentando la distancia entre el objeto y la niña progresivamente, cuidando que no vaya a hacerse daño .
- Poner dos muebles unidos. Colocar a la niña de pie en uno de ellos y animarle a pasar al otro ofreciéndole un objeto que le guste. Ir separando progresivamente la distancia entre los muebles.
- Estando la niña de pie y el adulto delante de ella agachado, tomarla de las manos (teniendo cuidado de que no sobresalgan del nivel de sus hombros) y animarle a dar pasitos hacia adelante, darle la indicación verbal "camina".

Transferir un objeto de una mano a otra:

- Darle a XXXXX un objeto que pueda agarrar con su mano y motivarla a que lo pase a la otra, si no lo hace, el adulto deberá demostrarle como hacerlo, e incluso puede en un inicio quitar el objeto y colocárselo en la otra mano, buscando después que la niña lo haga por sí misma.

Empleo del dedo índice:

- Ayudarle a meter su dedo índice para explorar distintos tipos de espacios pequeños: bocas de frascos, sortijas, cerraduras, etc. teniendo cuidado de que no vaya a lastimarse.
- Cerrándole la mano, hacer que utilice el dedo índice para apretar timbres, tocar un pianito, etc.
- Enseñarle cuentos con dibujos vistosos y hacer que los señale con el dedo índice, teniendo el resto de la mano cerrada.
- Esto puede acompañarse con la lectura de cuentos lo que estimulará su desarrollo.

Área de Lenguaje

Combinación de sonidos vocales y consonantes:

- Refuerce los balbuceos de la niña haciendo juegos en donde exista cambio de turnos constantemente. Practique también, el producir sonidos sencillos para que ella imite o intente imitar.
- Juegue con la niña produciendo sonidos compuestos esencialmente por las vocales a,e, y las consonantes labiales y dentales d,t,p,b combinando diferentes sonidos y animando a la niña a repetirlos.
- A medida que la niña haga repeticiones silábicas más consistentes "ma ma ma ma" "pa pa pa pa" que son de las primeras palabras que los niños emiten:
- Pregunte a la niña ¿Dónde está mamá? volviendo la cabeza hacia el lugar correspondiente, para que ella relacione la palabra con la persona. Haga lo mismo para ¿Dónde está papá?
- Pregunte a la niña ¿Quién está aquí? Decir, mamá, haciéndolo muy cerca de ella y vocalizando muy lentamente. Después repetir la pregunta para papá.
- Platique constantemente con la niña sobre lo que está sucediendo en su ambiente cotidiano.

Área Cognoscitiva

Apoyo en las habilidades para la solución de a problemas:

- Propicie actividades en donde pueda realizar conductas como medios para lograr metas específicas p.e proporcionarle un juguete que le sirva de instrumentos para alcanzar otro. Modele

...puesta cuando la niña lo requiera, mostrándole diferentes formas de solucionar el problema.
...etire poco a poco la ayuda a medida que la niña lo vaya pudiendo hacer por si misma.

Habilidades en el uso de los objetos:

- Deje a su alcance objetos de distinto tipos, texturas y materiales para que pueda manipularlos.
- Modele diferentes formas para jugar con ellos y explorarlos p.e con los tableros de estimulación y objetos diversos.
- Apóyela para hacer mas variadas y a la vez más selectiva la forma de usarlos, a medida que vaya adquiriendo mayor habilidad con los objetos.
- Para ayudarle en las habilidades para sacar objetos de los recipientes, introduzca un juguete que le guste a XXXXX (p.e en una caja de zapatos) y enseñele como lo puede sacar diciéndole "sacar", posteriormente vuelva a introducir dicho juguete y dele la indicación de que lo saque (esta actividad se repite las veces que sean necesarias hasta que ella lo saque); después se incrementa el número y variedad de los recipientes, así como de en número de objetos que se introducen.

Imitación:

- Motive a la niña en la realización de las respuestas imitativas que presenta tanto vocales como motoras, incrementando gradualmente su dificultad. Refuerce igualmente la toma de turnos; haciendolo alternativamente una vez usted y la otra la niña. En caso necesario ayúdele modelando la respuesta hasta que ella pueda realizarla.

Área Socio-emocional

Imitación de movimientos relacionados con la comunicación social:

- Enséñele a decir adiós con una mano, para ello aproveche los momentos en que se despide de alguien. Ayúdele al principio tomándole el brazo por la muñeca y diciendo "di adiós" al mismo tiempo que se balancea la mano. Poco a poco ira haciéndolo sola.
- Cántele canciones, que se acompañen con gestos para saludar y despedirse.

En la medida de lo posible procure que XXXXX tenga contacto con diferentes personas acompañándola y haciéndola sentir segura. Recuerde que en esta etapa su apoyo es muy importante para que la niña acepte el establecer relaciones con personas desconocidas.

Estas son algunas de las sugerencias que pueden apoyar el desarrollo de XXXXX. Se espera que estas sean útiles para continuar estimulando su desarrollo. Asimismo, se les agradece a padres y maestra, la información proporcionada para tal fin y las facilidades otorgadas por el Colegio XXXXXX. Quedando a sus órdenes para cualquier aclaración.

ATTE.

Lic. en Psicología Silvia Ayala Bocanegra

No. de Cédula Profesional: XXXXXX