



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL
AVENIDA DE
MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

CARRERA DE PSICOLOGÍA

DESARROLLO INTELECTUAL DE PREESCOLARES DE LA CASA CUNA TLALPAN

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A:
MÓNICA AZUL SÁNCHEZ CERVANTES

Jurado de examen

Tutor: Mtro. Humberto Rosell Becerril

Comité: Mtra. Celia Palacios Suárez

Dr. Álvaro Virgilio Buenrostro Avilés

Lic. Norma Yolanda Guzmán Méndez

Mtro. Gerardo Ortiz Moncada



México, D. F.

2011



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

Por la colaboración para la realización de este trabajo quiero agradecer a:

- ❖ La Dirección General de Rehabilitación y Asistencia Social por las aportaciones que dieron al trabajo así como el apoyo brindado para la ejecución. Además de ser personas accesibles a las nuevas propuestas y con grandes deseos de crecimiento social.
- ❖ La Casa Cuna Tlalpan por mostrar interés en las nuevas propuestas y proporcionar todas las facilidades para llevar a cabo este trabajo, por darme la oportunidad de trabajar con ustedes y permitir llevarme grandes experiencias y amistades.
- ❖ La Secretaría de Educación Pública que otorgó las facilidades y el respaldo para llevar a cabo una investigación de este nivel.
- ❖ Humberto por ayudar a despejar la mente y enseñarme a centrarme en mis objetivos.
- ❖ Gerardo por enseñarme a hacer las cosas bien y alentarme a mis objetivos.
- ❖ Álvaro por su paciencia, tolerancia y conocimientos.
- ❖ Norma por su amplia experiencia y confianza.
- ❖ Celia Palacios por abrir mi panorama y alentarme a mejorar, por ofrecerme sus manos llenas de experiencia y confiar en mis capacidades para dar buenos resultados.

Espero que esto sea el comienzo de una nueva relación como profesionales de la psicología y mediante éste proyecto podamos laborar como colegas para dar solución a nuevos problemas que se presenten.

DEDICATORIAS

Dedico este trabajo a todas las personas que apoyaron e influyeron para que alcance mis objetivos.

- ❖ A los niños de Casa Cuna Tlalpan para quienes se realizó el trabajo, tratando de otorgar mejores experiencias y enseñanzas a su corta vida, de quienes me llevo grandes experiencias y buenos deseos. A todos ellos que buscan una nueva vida y tienen mucho que ofrecer a todos los que estén interesados. Espero que poco a poco mejoren sus situaciones y nos encontremos en otro momento.
- ❖ A mi mamá me a apoyado toda la vida, me ha enseñado grandes cosas y ha estado en los mejores y peores momentos, quien creyó en mí y más que nadie deseaba que llegaré este momento.
- ❖ A mis hermanos Rodrigo y Raymundo quienes han influido en mi vida y me han alentado para hacer mejor las cosas. Así como a mis sobrinos a los que quiero mucho y espero pueda contribuir a su desarrollo
- ❖ A Oscar por estar a mi lado en cada paso de este proyecto, enseñarme varias cosas y alentarme directamente para alcanzar metas más altas, espero que por mucho tiempo trabajemos juntos y sigamos teniendo la bonita relación que hemos construido.
- ❖ Una hoja es insuficiente para agradecer a todos los que forman parte de mi vida, disculpen si saben alguien pero ustedes saben tienen una parte de mi corazón. Barbara, Jessica, Daniel y Charly hemos estado en muchas fiestas juntos y ahora es otro momento para festejar, y así sucesivamente por muchos años más.

Espero que este trabajo sea agradable al lector y motive a nuevas propuestas de investigación.

INDICE

Resumen.....	2
Introducción.....	3
Capítulo 1. Características del entorno familiar e institucional para el desarrollo del niño.....	6
1.1 Entorno familiar	8
1.2 Entorno institucional.....	10
1.2.1 Desarrollo físico y maduración.....	21
1.2.2 Desarrollo psicológico.....	24
Capítulo 2. Desarrollo de la actividad intelectual.....	27
2.1 Desarrollo del niño	27
2.2 Procesos psicológicos.....	30
2.3 Actividad intelectual.....	31
2.3.1 Nacimiento y primeros 12 meses.....	34
2.3.2 Primera infancia.....	36
2.3.3 Edad preescolar.....	37
2.3.4 Edad escolar.....	40
Capítulo 3. Investigación cualitativa del desarrollo intelectual de niños de la Casa Cuna Tlalpan.....	44
3.1 Resultados.....	50
3.2 Discusión.....	71
3.3 Conclusiones.....	75
Bibliografía.....	78
Anexo 1 (Entrevista estructurada)	83
Anexo 2 (Tarea uno)	88
Anexo 3 (Tarea dos, tercero excluido)	90

RESUMEN

Esta tesis presenta un análisis cualitativo con enfoque histórico-cultural sobre el desarrollo intelectual de niños de la Casa Cuna Tlalpan (CCT), en comparación con niños que viven con su familia y que poseen cuidados básicos de alimentación, hogar y vestido, además de asistir a las mismas escuelas públicas que los niños de CCT. Se utilizó la *Evaluación del desarrollo de la actividad intelectual* de Solovieva y Quintanar (2002) además de una entrevista estructurada (anexo 1) para identificar las cualidades que posee cada entorno y en base a esto determinar las características favorables para el desarrollo intelectual, el cual es muy valorado socialmente.

Los datos obtenidos en la investigación muestran que los niños de CCT resolvieron la tarea en el plano material, mientras que los niños que viven con sus familias la resolvieron en el plano lógico-verbal. Algunos factores que pueden influir en los resultados son: baja interacción afectivo-emocional entre adultos y niños, sistemas de actividad reducidos y bajo desarrollo de la actividad rectora.

Este estudio propone como complemento del desarrollo las actividades como el juego dirigido de roles, ya que por medio de éste los niños pueden incluir a su vida institucional aspectos de la vida cotidiana, también, el baile, el canto, la construcción con cubos y rompecabezas y el dibujo dirigido son aspectos que ayudarán al desarrollo de planos superiores de la actividad intelectual además de ayudar a establecer relaciones afectivo-emocionales con sus compañeros. Las actividades que se llevan a cabo en la institución, son adecuadas para el desarrollo físico, sin embargo como su misión lo indica, se espera que también alcancen un desarrollo cognitivo, por ello es importante aclarar las causas de éste desarrollo.

INTRODUCCIÓN

En la sociedad mexicana, existen diferentes situaciones de maltrato hacia los niños que van desde la violencia hasta el abandono. Cuando esto sucede, surgen diferentes instituciones que atienden esta problemática, entre ellos se encuentra la iglesia, el estado, o asociaciones civiles, en conjunto se les llaman instituciones asistenciales (Ley de asistencia social, 2007). Entre sus funciones se encuentra la satisfacción de las necesidades básicas para contrarrestar la situación social de la que provienen, las cuales suelen ser desnutrición, violencia, omisión de cuidados, entre otras (Mack, 1980; Aguirre, 1998; Pérez y Reyes, 2005). En dichas instituciones se les proporciona vivienda, alimentación, vestido, educación, servicios médicos y psicológicos (DIF, 2010). Sin embargo, esto no parece ser suficiente, pues algunas investigaciones realizadas en varias instituciones dedicadas a proporcionar un sistema que permita el óptimo desarrollo del niño han mostrado que tienen repercusiones negativas en áreas emocionales, conductuales, intelectuales y en algunos casos físicas (Spitz, 1965; Jiménez, López, Jiménez, González y Gómez, 1986; Gessell, 1992; Palacios y Sánchez, 1996; Pérez, 2005; García, 2005; Escobar y Pérez, 2006; Salgado, 2006; Juárez, 2009).

René Spitz (1965), estudió las diferencias en el desarrollo entre niños que se desenvuelven en una casa cuna y los que se desenvuelven en un entorno familiar. Con lo cual, describe la actividad pasiva que mantiene el niño con el adulto en los primeros meses de vida en que se desenvuelve en la institución asistencial, debido a que en ésta los adultos realizan las actividades laborales correspondientes, dejando de lado las actividades interpersonales. Con el tiempo, la permanencia en la institución provoca una actividad más pasiva que en algunos casos culmina en una muerte súbita.

Por su parte Gessell (1992) en 1967 hizo un estudio en un albergue para niños abandonados y encontró que los que habían permanecido ahí durante un largo tiempo desarrollaban menos capacidades intelectuales que niños que vivían con

sus padres, aunque menciona una estrecha relación entre el desarrollo con el nivel socioeconómico de los padres, pues esto influiría en la satisfacción de las necesidades básicas del niño, sin embargo por muy bajo que éste fuera, el desarrollo sería mayor que en un entorno institucionalizado, debido a la estimulación y las relaciones que se establecen con padres y hermanos.

En México se han hecho algunas investigaciones en torno al desarrollo de los niños de casas hogar y albergues temporales. Pérez (2005) reporta que en el aspecto emocional, la mayoría suelen ser hostiles, temerosos y retraídos, aunque algunas de estas conductas fueron adquiridas en el entorno de procedencia, en el albergue se intensifican dificultando las relaciones interpersonales. Escobar y Pérez (2006) concluyen que aunque éstas instituciones cubren con sus necesidades básicas, otorgándoles una calidad de vida mejor que el hogar de procedencia, muchas veces los maltratos recibidos anteriormente y el ingreso a la institución producen síntomas de depresión muy parecidos a los presentados en niños abandonados, sin alguna intervención psicológica.

Otras investigaciones enfatizan los efectos en las esferas cognoscitiva y afectiva, principalmente representadas por un bajo desarrollo de actividad mental (García, 2005), rasgos agresivos, baja autoestima, timidez, lo cual dificulta sus relaciones interpersonales (Jiménez y cols., 1986; Palacios y Sánchez, 1996; Pérez, 2005; Salgado, 2006). Todos estos factores se le atribuyen al entorno institucional, caracterizado por una interacción limitada por sistemas de actividad (De Vargas, 2006) reducidos, pues solamente se desenvuelven en la escuela, hogar, algunas actividades recreativas establecidas y desarrolladas en una rutina específica cotidiana (Aguirre, 1998).

Las instituciones asistenciales surgen como solución a una problemática social, en este caso, se refiere a entornos de violencia, abandono, carente de elementos básicos para el desarrollo como comida, hogar y vestido; ante los datos que indican que el desarrollo es insuficiente hace falta establecer actividades que ayuden a contrarrestar lo que se ha presentado e identificar los aspectos que producen éstos datos.

La influencia que ejerce la institución sobre los aspectos sociales, emocionales y conductuales como la agresividad (Bernedo, Fuentes, Fernandez, 2007), ya sean positivos o negativos, repercutirá en el desarrollo intelectual. Éste es muy valorado en la sociedad porque al incluir para su formación todos los procesos psicológicos, el niño adquirirá herramientas cognitivas que le ayudan a la solución de problemas, aspecto que se enfrenta constantemente en una sociedad (Solovieva, 2004). Para el desarrollo de tales capacidades existe un momento crítico, la edad preescolar, por ello, se deben identificar las características que impiden el adecuado desarrollo y cubrirlas para no encontrar dificultades posteriores.

El enfoque teórico histórico-cultural, permite analizar además del desarrollo intelectual, también la influencia que ejerce la permanencia en un albergue temporal en éste y alternativas para potencializar las capacidades que poseen los niños que se encuentran en este entorno. Con ello, se conformó la tesis en la cual se abordará el desarrollo intelectual de los niños de CCT con la finalidad de explicar los efectos que se presentan actualmente en su desarrollo y como la conformación de la institución influye en este.

En el primer capítulo denominado “Características del entorno familiar e institucional para el desarrollo del niño” se abordará la importancia del entorno en el que se cría el niño para su desarrollo físico y psicológico.

En el segundo capítulo denominado “desarrollo de la actividad intelectual del niño” se explicarán, con base en la teoría histórico-cultural, la conformación de éste desde el nacimiento a la edad escolar. Pues la investigación se centrará en la edad preescolar y con esto se identificarán las características que se componen antes y después de la misma.

Al tercer capítulo se le denominó “Investigación cualitativa del desarrollo intelectual de niños de Casa Cuna Tlalpan” y en éste se relatará como se llevó a cabo la investigación y los resultados a los que se llegó.

CAPÍTULO 1

Características del entorno familiar e institucional para el desarrollo del niño

En este capítulo se hablará sobre el papel de la crianza en el desarrollo del niño, el cual es el primer entorno social donde se establecen las primeras enseñanzas. En este apartado se consideraran las características generales de un entorno común como lo es el familiar y las que conforman el entorno institucional, mencionando detalladamente la composición para ayudar a distinguir las diferencias entre ambos entornos y su relación con el desarrollo.

El desarrollo del niño, es uno de los temas que se abordan en la Psicología Educativa. Trata de identificar los factores que influyen en el desarrollo humano desde su concepción hasta la edad adulta. Para ello es necesario considerar el crecimiento, las condiciones que faciliten el proceso y la adquisición de la cultura a la que pertenece, además de la guía del adulto para tener acceso a las reglas, herramientas y todos los elementos que conforman la cultura.

El contexto social es considerado por varias corrientes teóricas como fuente del desarrollo (Escotto, 2004), su importancia se enfoca en los aprendizajes que se generan en la interacción social aunque la forma de explicarlo puede variar según el enfoque. La teoría histórico-cultural considera que dichos aprendizajes sociales se generan a través de dos situaciones sociales importantes en la vida del infante, la crianza y la educación. El primero es el primer contacto de enseñanza que tiene el infante y se lleva a cabo en la familia o en el entorno que cubre sus necesidades, el proceso de enseñanza es informal y está supeditado a las características que compone el entorno. Por otro lado, el segundo es el proceso de enseñanza formal, está compuesto por personal especializado en el área y existen diferentes metódicas que garantizan el adecuado desarrollo del niño y la integración adecuada al entorno social.

Leontiev (en Solovieva y Quintanar, 2010) consideraba que los procesos de formación, si se realizan correctamente pueden llegar a alcanzar potenciales altos en los infantes. Sin embargo las características que componen éstos procesos, son diversos y corresponden al desarrollo cultural de una sociedad, es decir, el desarrollo económico, cultural, educativo y social, se representará en el desarrollo personal del infante correspondiente a ese entorno. Esto indica que los niños de zonas urbanizadas tienen un desarrollo cultural diferente al de zonas rurales, correspondiente a las actividades que realizan. A su vez, el desarrollo psicológico tendrá diferencias, al igual que se encuentran diferencias en los entornos familiares, en relación a las características que la constituyan (Sardá, Quintanar y Solovieva, 2003).

La formación de conexiones en la estructura y las relaciones entre los procesos cerebrales, se da en la actividad del niño. Ésta se supedita a las actividades del adulto, es decir, que el niño se incluirá en las actividades que el adulto le permita y de la forma en que se le indique, además de que las actividades para su desarrollo estarán en las posibilidades sociales y psicológicas del adulto (Venguer en Quintanar y Solovieva, 2010). De esta forma, el desarrollo psicológico no es algo que surja por maduración sino por las actividades que realice el niño que son proporcionadas y orientadas por el adulto.

Las condiciones de vida en el ser humano, son de carácter social y las cualidades y capacidades psicológicas que desarrolle surgirán bajo la influencia de la crianza. Las capacidades cognitivas que se desarrollen facilitarán la adquisición de los conocimientos en la enseñanza formal.

La crianza, por lo regular, se forma en el entorno familiar, esto se refiere al primer núcleo social conformado regularmente por los padres biológicos y hermanos, en segundo lugar, cuando no se cuenta ellos se puede conformar por abuelos o tíos, sin embargo cuando ningún familiar consanguíneo puede hacerse cargo del o los niños, éstos son trasladados al Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF), la cual es la institución legal a la cual acuden en primera instancia los niños desamparados de México, aunque existen otras

instituciones de asistencia social de las cuales no existe un registro formal (UNICEF, 2007).

Para distinguir las diferencias entre los entornos e identificar las cualidades cognitivas que desarrolla cada uno, a continuación se describirán las características generales y el impacto en el desarrollo.

1.1 Entorno familiar

La familia es el primer medio social de enseñanza de la cultura, se considera como un sistema de relaciones fundamentales afectivas, que se encuentra presente en todas las culturas, aunque la dinámica varía entre culturas, entornos socioeconómicos y la herencia social que las compone, sin embargo se distingue porque un ser humano pasa por un periodo importante de su vida en esta relación, y en etapas de mayor vulnerabilidad del desarrollo, la etapa neonatal, infancia y adolescencia.

Para identificar una familia, Nardone, Giannotti y Rocchi (2003, pág. 38) propone tres características fundamentales:

1) es el primer ambiente social del cual el ser humano depende por entero por un período (...) largo, 2) es el ambiente social en el que mentes adultas, los padres o sustitutos, interactúan de forma recurrente y en ciertos momentos exclusiva, con mentes de formación, los hijos, ejercitando un gran poder de modelado, y 3) es en este ambiente donde las frecuentes interacciones, intensas, duraderas en el tiempo, crean un alto grado de interdependencia que puede configurarse como exceso de implicación o de rechazo.

El niño desde su concepción se integra a las condiciones de vida de los adultos, esto indica una inclusión a un sistema cultural establecido y al nacer desarrolla las aptitudes necesarias para integrarse al medio que posee dichas condiciones (Vigotsky, 1995), por ello la conformación de la familia contribuirá en mayor proporción a su desarrollo. En este entorno, se cubren aspectos fisiológicos y psicológicos, que facilitarán la adquisición e integración a la sociedad.

Los aspectos fisiológicos abarcan los cuidados necesarios para el crecimiento, es decir, alimentación, vestido, casa y hábitos de limpieza. Al nacer depende totalmente del adulto, puesto sus habilidades son insuficientes para sobrevivir por sí mismo, entonces los cuidados que la familia le proporcione serán la base para su crecimiento y contribuirán a la formación de las capacidades fisiológicas necesarias para crecer y encargarse de sí mismo. Dichos cuidados estarán determinados por las condiciones culturales y socioeconómicas en las que se desenvuelva la familia.

Posteriormente, al integrarse a una sociedad por medio de la familia, adquirirá los aspectos básicos para que su desarrollo en este entorno sea eficaz, con el lenguaje, regulación de la conducta y el manejo de valores que se forman de las exigencias y motivos que el adulto incorpora a sus actividades (Leontiev, en Solovieva y Quintanar, 2010), los cuales serán la base para incorporarse adecuadamente a la educación formal, al igual que los cuidados fisiológicos, las enseñanzas pueden no ser las adecuadas para el niño, por lo regular los padres no están capacitados para criar a un hijo y al hacerlo empíricamente los resultados no pueden ser los adecuados.

No todas las familias son iguales, las características que las conformen proporcionan diferentes cualidades psicológicas, como lo menciona Barocio (2004), cuando los entornos son demasiado permisivos producen una falta de exigencias en el niño, esto produce pocos elementos de desarrollo psicológico, pues se limita al interés del niño y no a las posibilidades; cuando los entornos son autoritarios, existe una falta de motivos en el niño y por lo tanto la reacción ante las actividades carecen de sentido y se presentan resistencias. Lo más adecuado sería establecer una relación donde existan exigencias al niño durante las actividades cotidianas combinadas con los motivos para llevarlas a cabo.

También, en la sociedad existen diferentes elementos que llevan a una desintegración familiar, donde los padres no se hacen o no pueden hacerse cargo de la crianza de los niños, esto conlleva a la formación de diferentes formas de intervención, como la aparición legal del entorno institucional, el cual se hace cargo de las dificultades en la familia, aunque también se llegan a aparecer otros

entornos como la situación de calle, o la aparición de las comunas, sin embargo, el trabajo se centrará en la institución gubernamental del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF, 2010).

1.2 Entorno institucional

Existen instituciones que surgen como un apoyo a la crianza de los niños en los casos donde existe una problemática familiar, a estas instituciones se les llama de diferentes formas y albergan a niños para cubrir los cuidados necesarios para su adecuado desarrollo mientras se soluciona la problemática. Este medio al que se recurre para dar atención a los niños en situación de vulnerabilidad es amplio y suele contar con adultos preparados para los cuidados proporcionados, a diferencia de un entorno familiar, y de forma indirecta llegan a cumplir con características de una familia. De acuerdo a Nardone, Giannotti y Rocchi (2003) comparten las funciones de formadores de los niños por un tiempo largo, son facilitadores de los elementos básicos para su maduración y responsable de la crianza, con ello, de las enseñanzas sociales y esto los hace miembro de la familia de los niños a los que atiende.

En la sociedad mexicana se consideran como organizaciones de asistencia social y se caracterizan por ser un servicio de carácter público. En éstas se incluyen elementos básicos para la maduración de los niños como lo son los alimentos, ejercicio físico y cuidados necesarios para evitar el surgimiento de enfermedades, en cuyo caso se dan cuidados médicos para continuar con la maduración, además de complementarlo con actividades recreativas y culturales que varían según la población a la que esté enfocada la institución.

El surgimiento de estas organizaciones no es muy claro, pero algunos registros nos indican que podría ubicarse alrededor de los años 40s, debido a las consecuencias enfrentadas en la Segunda Guerra Mundial (Bettelheim, 1969; Burlingham y Freud, 1965, 1977; Pamies, 1977; Spitz, 1985; Gessell, 1992). Al principio los cuidados se proporcionaban a niños huérfanos, perdidos, incluso refugiados de la guerra con el consentimiento de sus padres (quienes solían frecuentarlos), producto de la situación social que se presentaba en ese momento,

por ello los espacios que se asignaban solían ser albergues (espacios diseñados provisionalmente para el cuidado de esta población), conventos y hospitales.

Posteriormente, surgieron diversas situaciones que ocasionaron la continuidad del trabajo institucional, niños huérfanos, desaparecidos y abandonados que carecían de un hogar podían seguir siendo atendidos por las instituciones, incluso realizaron las acciones necesarias para dar a los niños en adopción y así integrarlos a una familia. De esta forma las instituciones se mantuvieron, para seguir dando solución a dicha problemática (Burlingham y Freud, 1965; Aguirre, 1998). A la par de esto, se integraron características diferentes, el caso de niños abandonados en algún lugar (escuelas, mercados, plazas, etc) y ya no volvían por ellos y después de algún tiempo no eran buscados por algún familiar, como en ese entonces la institución se ocupaba de dar en adopción a todos los niños que albergaba se integraban de la misma manera y mientras tanto proporcionaba los cuidados básicos, para esto se centró la población en orfanatos y algunos conventos organizados para esta función.

El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF mejor conocido por sus tres últimas siglas: DIF), es la institución asistencial de mayor importancia en México que se dedica a la atención de niños en situación de vulnerabilidad. En julio de 1968 comienza a dar atención como Institución Mexicana de Asistencia a la Niñez (IMAN), teniendo como principal función la atención de niñas y niños huérfanos, abandonados, desvalidos, discapacitados o con ciertas enfermedades, ésta se considera la primera institución creada formalmente para dar albergue a los niños vulnerables.

En los 70s, surge el Instituto Mexicano para la Infancia y la Familia (IMPI), el cual tiene como función, además de ayudar a niños en situaciones vulnerables, también brindar apoyo a familias de bajos recursos, éste proporcionaba ayuda jurídica y atención a los grupos, y trabajaba conjuntamente con la Institución Mexicana de Asistencia a la Niñez (IMAN). Entonces para 1977 se fusionan y originan el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF), al cual se le integró las acciones realizadas por el Instituto Nacional de Protección a la Infancia (INPI). Desde entonces su misión es:

Conducir las políticas públicas de asistencia social que promuevan el desarrollo integral de la familia y la comunidad, a partir de incidir en las causas y efectos de vulnerabilidad en coordinación con los sistemas estatales y municipales en instituciones públicas y privadas, con el fin de generar capital social (DIF, 2010, párrafo 25).

Actualmente entre sus funciones se encuentra el:

- Dar niños en adopción a nivel nacional e internacional.
- Expedir actas de nacimiento y gestionar las que tienen errores.
- Prevenir el maltrato al menor, a la mujer y la violencia intrafamiliar.
- Apoyar a niños y adolescentes “en” y “de” la calle.
- Dar apoyo económico, albergue, bolsa de trabajo y campamentos recreativos a grupos vulnerables.
- Atender en centros asistenciales a niños, adolescentes y personas de la tercera edad en desamparo.
- Prevenir y atender la discapacidad, promoviendo su rehabilitación.
- Proporcionar prótesis, aparatos auditivos, sillas de ruedas, bastones y andaderas.
- Formar médicos especialistas en rehabilitación, técnicos ortesistas y protesistas.
- Promocionar los derechos de la infancia a través de la cultura de respeto, el ejercicio, la tolerancia y la protección de los mismos.
- Prevenir y atender de manera integral el embarazo de adolescentes.
- Apoyar a la población en situaciones de emergencia.
- Fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de pláticas de apoyo.

Todo lo anterior con la visión de Ser la institución nacional rectora de las políticas públicas con perspectiva familiar y comunitaria que hace de la Asistencia Social una herramienta de inclusión mediante el desarrollo de modelos de intervención teniendo como ejes la prevención, la profesionalización y la corresponsabilidad social (DIF, 2010, párrafo 12).

La Institución Mexicana de Asistencia a la Niñez (IMAN) que concentraba a toda la población de niños vulnerables, se descentralizó en 1970 (González, 2011), por lo que se originaron varias instituciones de asistencia social, con el objetivo de:

Garantizar la protección y el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes que por alguna situación de vulnerabilidad social se encuentran en riesgo, en abandono o sujetos de maltrato, promoviendo el acceso a los satisfactores básicos de desarrollo, al ejercicio pleno de sus derechos y a una formación con sentido humano, que potencie sus capacidades individuales y al acceso a una vida digna (DIF, 2010, párrafo 24).

Los servicios se ofrecen a través de cuatro diferentes centros asistenciales: *la Casa Cuna Tlalpan*, en la cual se canalizan a los niños recién nacidos a cinco años con 11 meses; *Casa Cuna Coyoacán*, en la cual se centran los niños de seis años a siete con nueve meses; la *Casa Hogar para Niñas* en donde se encuentran únicamente niñas y adolescentes de ocho a 17 años con 11 meses y *Casa Hogar para Varones*, donde se encuentran también niños y adolescentes de ocho a 17 años con 11 meses. Todos ellos para atender a las diferentes características de los grupos vulnerables, promoviendo acciones orientadas a la reintegración familiar, social y adopciones.

Correspondiendo a la misión, las instituciones atienden a población vulnerable, esto quiere decir que atiende a menores de edad que no cuentan con un entorno estable que proporcione los elementos necesarios para su desarrollo óptimo. Los servicios proporcionan para lograr un desarrollo adecuado dentro de la institución son: albergue, atención médica, psicológica, pedagógica, odontológica, y de nutrición, además de complementarlo con actividades culturales, deportivas, recreativas, atención social, jurídica (para resolver la situación social del niño), a todos los niños se les proporcionan los servicios adaptándose a sus necesidades particulares, a través de la intervención de un equipo multidisciplinario, todos estos servicios varían en

las instituciones las cuales se adecúan a las características de la población (edad, género, características físicas).

Casa Cuna Tlalpan

Es una institución de asistencia social que tiene hasta la fecha 38 años de servicios enfocados en la protección de aproximadamente 100 niños desde recién nacidos hasta cinco años con 11 meses, que fueron sujetos de una situación de riesgo, (Ley de Asistencia Social, 2004), los niños que se albergan en ésta ingresan y egresan por situaciones particulares descritas a continuación:

❖ Motivo de ingreso

Como ya se mencionó, el ingreso a la institución puede ser a través de tres situaciones:

- *Exposición voluntaria.* Cuando la madre o el único familiar a cargo, cede voluntariamente los derechos del menor a la casa cuna, esto sucede cuando la persona responsable no se considera capaz de cubrir con los cuidados del niño por lo tanto lo otorga a la institución considerando que ya no volverá a saber de éste. Así la casa puede buscar una familia para su adopción.
- *Canalización de otra institución.* Cuando a través de una averiguación previa realizada por la Procuraduría General de la República (PGR) de acuerdo con González (2011) se identifica la situación de vulnerabilidad a través de tres situaciones:

✓ Maltrato

Físico: El cual es considerado como un comportamiento dañino que puede incluir sacudidas, golpes, quemaduras y otras lesiones que afecten su desarrollo, estas acciones suelen ser intencionales.

Abuso sexual: consiste en diversos comportamientos sexuales hacia los niños que incluyen el tocamiento del área genital, inclusión o exposición de los niños a materiales pornográficos o masturbación.

Emocional: Incluye acciones como insultar, culpar, criticar, despreciar, rechazar el niño o tratar constantemente con desigualdad a uno con respecto a otro.

✓ Abandono

Se entiende como una actitud negligente o descuido de los adultos a los pequeños que provoca dificultades en el desarrollo como lo son: la falta de alimentación, vestido, higiene personal, atención médica y vivienda además del desinterés en su educación. El abandono se puede identificar en los aspectos físicos, médicos, educativos y emocionales, cuando son negados a los niños, también son conocidos como omisión de cuidados (INEGI, 2004).

✓ Orfandad

Se considera cuando el niño carece de los cuidados de crianza inmediatos debido a la muerte de uno o ambos padres.

En estos casos, se hacen investigaciones previas al ingreso de la institución para corroborar los actos que se mencionaron. Estos trámites regularmente son llevados a cabo por denuncia de alguna persona que sospeche de la situación. Si se encuentran desfavorable el entorno en que se encuentra el niño se la PGR canaliza a los niños a la institución correspondiente.

- *Protección temporal* Este Programa se creó para apoyar a aquellas familias que atraviesan por alguna situación difícil como: falta de empleo, carencia de vivienda, de apoyo familiar o padres privados de su libertad, que no pueden atender a los niños adecuadamente. Por medio de este, se pretende apoyar a las carencias familiares mientras existe una estabilidad respetando el derecho de los niños a la preservación de su medio familiar.

Éstas son las causas por las puede ingresar el niño y se comparten con las otras Casas que atienden la población de vulnerabilidad, pero para que el ingreso sea a la Casa Cuna, además se deben cumplir con ciertos requisitos para proteger la integridad de la población. Los cuales son:

- Encontrarse en el rango de edad de recién nacidos a cinco años 11 meses de edad.
- Ser sujetos de asistencia social, es decir, que necesiten algún apoyo para la integridad familiar.
- Comprobar un estado de salud física y mental que le permita incorporarse a los programas de atención integral establecidos por la institución.
- Sin experiencia de la situación de calle
- Sin antecedente o adicción de drogas.

❖ Motivo de egreso

Para que los niños puedan egresar de la institución es necesario dar solución a la problemática que originó el ingreso, para ello se espera una reintegración familiar y/o social, según sea el caso.

En la primera situación de ingreso, correspondiente a la *exposición voluntaria*, es necesario asignar una familia que se pueda hacer cargo física y emocionalmente del niño, en este caso es más fácil para los niños integrarse a una familia cuando son pequeños (los primeros tres años) debido a la demanda que se tiene de la adopción en esta edad, posteriormente se dificulta el proceso pero se hace todo lo posible para integrarse a una familia, en caso de que no se logre, se le dan todos los cuidados necesarios para hacerse caso de sí mismo hasta los 18 años.

En la situación de *derivación de otras instituciones*, se resuelve de diferente forma según la situación por la que llegaron, en el caso de la situación penal de los padres, se pueden reintegrar al haber concluido su pena o hayan cumplido su condena pericial; en los casos como orfandad o abandono, si no se encuentra

algún familiar que pueda hacerse cargo del niño, éste se da en adopción y al igual que en el primer caso, al concluir el proceso pueden integrarse a una familia. También existe la situación en que las capacidades físicas o psicológicas de los padres pueden poner en riesgo la integridad de los niños, por ello la institución se seguirá haciendo cargo de éstos hasta que alcancen la mayoría de edad. Cuando los niños pertenecen a un núcleo familiar inestable se pueden integrar cuando la asesoría psicológica y social determine que se estabilizó la dinámica familiar y los tutores son capaces de cumplir con el desarrollo óptimo del (o los) niño(s).

En el tercer caso de *protección temporal*, el egreso se da cuando el tiempo estipulado por la institución y la familia que solicito el servicio ha finalizado.

Durante su estancia, por ser un programa multidisciplinario, realizado para fortalecer el desarrollo adecuado de los niños, proporcionándoles, para ello, los siguientes servicios:

➤ **Albergue**

La institución está dividida por áreas de apoyo, cuenta con un área de servicio comedor, para todos los niños y el personal laboral, cuenta con mesas y sillas de diferentes tamaños; servicio médico, donde se atiende las urgencias de la institución; pedagógico, es el área adecuada para las actividades escolares dentro de la institución; psicológico, con cubículos adecuados para realizar evaluaciones, entrevistas y seguimientos de los casos; dos cámaras de gessell para observar las convivencias de los niños con sus padres o familiares; área de cantos y juegos, con juguetes como triciclos y casitas; jardín, con juegos como columpios, resbaladillas, carrusel y puente; además de un área para el servicio administrativo. Para el cuidado de los niños cuenta con seis áreas denominadas “estancias o pabellones”, en cada una se ubica una parte de la población atendidas, clasificadas por edades, de cero a un año (maternales), de uno a dos (lactantes), de tres a cuatro (lactantes mayores), de cuatro a cinco (preescolares menores), de cinco a cinco años once meses (preescolares mayores). En la sexta se ubican los

niños de recién ingreso para monitorear su estado físico y no contaminar a los que ya se encuentran en el albergue.

Cada estancia está equipada con sanitarios, camas, y espacio de recreación con cajón para juguetes y televisión.

➤ **Cuidados personales**

Con el apoyo de puericulturistas, se les proporcionan hábitos de aseo correspondientes a la edad, baño, control de esfínteres, lavado de manos antes de comer y después de ir al baño, lavado de dientes y cara después de comer, también el uso de cuchara y vaso para la alimentación y se les apoya en la actividad de vestido, ya sea con la colocación de las prendas por los adultos o la instrucción verbal. Estos hábitos se hacen progresivamente considerando las capacidades de los niños y con el apoyo de área psicológica y pedagógica.

Cada estancia es apoyada por tres puericulturistas, que deben hacer que el grupo cumpla con sus actividades diarias, tener el orden del grupo, además de formar valores de respeto a convivencia con sus compañeros. Estos adultos son los que pasan mayor cantidad de tiempo con los niños, se asignan por estancia y varía en tres turnos, matutino, vespertino y nocturno.

➤ **Atención médica**

Dentro de la CCT se encuentra un área médica que lleva el reporte de la maduración de los niños, además, en caso de alguna enfermedad que los niños presentaran en la institución se da atención inmediata para proteger a la demás población. Además cada estancia cuenta con un área de enfermería para atender accidentes, malestares y dar seguimiento a las indicaciones médicas en cuanto a la administración de tratamientos médicos.

Para dar seguimiento a las problemáticas médicas, el DIF otorga tratamientos especializados como ortopedia, vacunación y optometría, los cuales se les proporciona en diferentes hospitales pertenecientes a la Secretaría de Salud, por lo que asisten en compañía de adulto de la institución.

En caso de dificultades en áreas motoras que el médico solicite, también se les da atención de terapias físicas y en caso de problemas en el habla se complementa con terapia del lenguaje, ambas como servicios que proporciona la Casa Cuna Tlalpan dentro de la institución.

➤ **Atención psicológica**

Aquí se les realizan evaluaciones semestrales a todos los niños desde el ingreso a la institución, para identificar el desarrollo de los procesos cognitivos a lo largo de su estancia en la institución. Realiza programas de intervención para estimular la áreas que poseen un desarrollo menor, además de participar en el manejo conductual y afectivo-emocional de los niños durante su permanencia en el albergue en colaboración con las áreas de puericultura y pedagogía.

Se encarga de realizar los procesos de adopción, realiza entrevistas profundas a los solicitantes, además de evaluación psicológica. Cuando se ha aceptado la adopción, realiza la integración familiar entre adultos y el niño, así como el seguimiento de la relación fuera de la institución.

En los casos de desintegración familiar o situación jurídica, se da atención psicológica a padres o familiares para hacer posible la reintegración, dando asesoría en el manejo de la relación con el niño, para lograr una integración fructífera.

➤ **Educación**

Los niños (lactantes mayores y preescolares) asisten a preescolares públicos pertenecientes a la Secretaría de Educación pública (SEP) y en casos donde se considere necesario, a Centros de Atención Múltiple (CAM) cercanos a la institución, para ello, se les proporcionan los materiales necesarios para que cumplir con los requisitos de la escuela, como lo es el uniforme correspondiente, materiales y transporte para que los niños puedan ejercer su derecho a la educación como lo marca el artículo 3 de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos.

Además, la institución cuenta con el servicio pedagógico para ayudar a los niños en la realización de tareas. Este servicio se les otorga dentro de la institución, por la tardes para los niños que asisten a escuelas públicas y a los lactantes menores por las mañanas, como una forma de incluirlos a la educación progresivamente.

Otra función que realiza esta área es la organización de actividades recreativas y culturales dentro y fuera de la institución.

➤ **Servicio odontológico**

Se atienden los problemas relacionados a la salud bucal además de fomentar el hábito de la limpieza para evitar posteriores dificultades.

Cuando es necesario una intervención odontológica al igual que los servicios médicos se acude a una institución de salud para que sean atendidos.

➤ **Nutrición**

Para que los niños puedan realizar todas las actividades es necesario proporcionar alimento adecuado para el crecimiento de los niños, por ello, los servicios de alimentación son apoyados por nutriólogos para ofrecer un menú que proporcione la nutrición necesaria para la salud de los niños. En los casos donde los niños llegan con algunas problemáticas de desnutrición se realiza un menú especial para contrarrestar la situación, al igual que los niños que se diagnostican con sobrepeso, se regula su dieta para establecer una salud adecuada.

➤ **Atención social**

Trabajo social es el responsable de ésta área, aquí se hace una evaluación económico social de las familias a las que se pretende reintegrar a la población vulnerable, por ello se evalúan las condiciones físicas y emocionales con las cuentan los tutores para atender las necesidades de los niños.

Esta área evalúa si las características socio-económicas de los padres o familiares son suficientes para atender las necesidades básicas del (o los) niño (s), también se encarga de la integración física y emocional de los niños a sus familias

de origen para solucionar la problemática de la familia de origen y también a las adopciones.

➤ **Atención jurídica**

Esta área se hace cargo de la problemática social o motivo de ingreso del niño, ya sea para permitir la integración con la familia en el caso de que fueran separados por situaciones delictivas (maltrato, abuso sexual, omisión de cuidados), arreglan las situaciones jurídicas de los niños para determinar si tienen o no padres (en caso de extravío o abandono) y liberan la situación jurídica para que el niño pueda ser adoptado. También se hace responsable de las actas de nacimiento para que el niño adoptado se integre a una familia legalmente.

De esta forma, la institución atiende las necesidades de los niños, la situación jurídica de los niños, es el área de mayor importancia, pues se hace responsable del ingreso y egreso a la institución siguiendo los siguientes lineamientos. Sin embargo, ante la estructura y dinámica de la institución existen investigaciones que difieren en cuanto al desarrollo que proporcionan estos centros.

Aunque éstas instituciones surgieron como un medio de apoyo a la crianza en los casos donde se ve alterado éste en el entorno familiar de procedencia, desde hace tiempo se han considerado algunos factores como indicadores que dificultan el desarrollo de los niños, las diversas formas en que se componen las instituciones influyen de diferente forma en el desarrollo o maduración de los niños. De esta forma se pueden ubicar dos aspectos de influencia.

1.2.1 Desarrollo físico y maduración.

Burlingahm y Freud (1977) identificaron diferencias desde los primeros años de vida de los niños. Cuando ingresan a una institución, al principio, se nota un tamaño y peso con mejor proporción en comparación con niños que vivían con su familia, se considera que esto se debe a que en la institución se proporcionan todos los elementos necesarios para el crecimiento y en los primeros años los niños lo aprovechan adecuadamente, además de que la institución regularmente

está compuesta por adultos especializados para los cuidados a diferencia de las madres inexpertas.

Las condiciones en que se había conformado la institución indicaban que eran adecuados para el desarrollo, además que las condiciones que componían la sociedad en ese momento, producto de la guerra, no parecían ser las adecuadas para el desarrollo de niños en el entorno familiar.

Spitz en 1945 (1985) hizo un estudio del desarrollo de niños que vivían en guarderías comparándolos con los que vivían con su familia, en este estudio considera que las condiciones físicas en las que vive el niño, suele ser con poca estimulación, y a pesar de cumplir con los alimentos y cuidados necesarios para el desarrollo, considera que la monotonía y la poca relación afectivo emocional con los adultos, ocasionaban enfermedades, que solían ir en aumento hasta ocasionar una muerte súbita. Posteriormente, Bettelheim (1969) considera que las condiciones en que analizó el desarrollo Spitz (1985) eran precarias, por lo que varias de las enfermedades que documentó pudieron ser producto de malas alimentaciones y espacios insalubres en lugar de una baja estimulación.

Gessell en 1961 (1992) consideró que los niños que vivían en orfanatos recibían poca estimulación por mantenerse en una misma posición durante un periodo largo, a pesar que cuando son pequeños necesitan cuidados específicos del adulto para la sobrevivencia, las únicas relaciones físicas son en el cambio de pañal y el baño lo que ocasiona una debilidad muscular, además de un campo visual disminuido por las limitaciones que provoca la posición recostada en la cuna. Para contrarrestar éstos factores se incluyeron en sus actividades la participación de profesionales para estimular a los niños, éstas se realizaban periódicamente y posteriormente estereotipaban al niño resultando contraproducentes.

En edades preescolares el niño de la vida hogareña se incluye en las actividades cotidianas, esto estimula el lenguaje y el desarrollo físico para cumplir con las exigencias de los adultos, en la institución esto no sucede, incluso existe una alta posición inmóvil en los niños, esto provoca entumecimientos y malas

posturas, en ocasiones llegan a alterar las posiciones de los huesos como la columna y piernas al permanecer por un lapso prolongado sentados en el suelo.

De las investigaciones que recientemente se han publicado, también indican algunas dificultades en el desarrollo motriz debido a las actividades que los niños realizan en la institución. Juárez (2001) considera que los retrasos motrices son producto de malos tratos por parte de los cuidadores, pues considera que éstos no están preparados para dar la atención adecuada pues su nivel educativo es bajo.

Pérez y Reyes (2005) consideraron que en el caso de la Casa Cuna Tlalpan, posee descuidos físicos que ocasionan el bajo desempeño motor, en el caso del control de esfínteres, se documenta que los materiales proporcionados a los niños eran insuficientes y estaban en mal estado, lo que tornaba difícil y prolongado el proceso.

Behen y cols. (2009) en su estudio médico, han considerado un cambio físico en niños pertenecientes a una institución para su cuidado, el cual se identifica en áreas frontales, documentan que éstas áreas alcanzan un nivel menor que el de niños que se encuentran en un entorno familiar, y puesto que el frontal es el encargado de los procesos analíticos, se considera que esto puede repercutir el desarrollo de las capacidades intelectuales.

Estas tres últimas investigaciones consideran tres aspectos diferentes pero que se encuentran ligados, la participación del adulto, las características del entorno y el desarrollo de estructuras cerebrales son aspectos que están fuertemente entrelazados, los dos primeros son característicos de la cultura pero una intervención que incluya un papel activo del adulto que incluya aprendizajes en el niño proporcionará la aparición de las estructuras cerebrales (Venguer, 1981). Aunque poseemos un cerebro con estructuras particulares características del ser humano, los procesos se desarrollan en relación a las exigencias del entorno, entonces el entorno permitirá que aparezcan ciertas cualidades cerebrales que se ven reflejadas en aprendizajes (Escotto, 1995). Por ello, no solo se deben considerar los cambios en cualidades físicas sino también lo que se refleja en el desarrollo psicológico.

1.2.2 Desarrollo psicológico

Además de los factores fisiológicos o de crecimiento que se han documentado como efectos en los niños institucionalizados, existen los factores psicológicos que tienen quizá el mayor peso para el estudio, donde se desatacan los aspectos emocionales, conductuales e intelectuales, que están muy relacionados con el lenguaje.

Freud y Burlingahm (1965) relatan dificultades en los tres aspectos, en los niños de la guerra, mencionan que existían carencias emocionales debido a la separación de sus padres, esto se reflejaba con conductas agresivas, en ocasiones con el género que representa la pérdida, además de aislamientos y llantos. Sobre el lenguaje, mencionan un atraso con relación a los niños que se encuentran con sus familias, sin embargo la convivencia con otros niños parece ser estimulante y exigente, por lo que los únicos niños que reflejan un atraso importante son los que presentan una conducta poco social.

Gessell (1991) documentó que las condiciones que posee el entorno, son poco estimulantes, pues las conversaciones que se presentan son escasas y suelen dirigirse entre adultos y pocas veces incluyen a los niños, asimismo, se reflejan alteraciones en la personalidad, pues se reflejaba una conducta pasiva debido a la rigidez que las cuidadoras para controlar la conducta de los niños. Incluso los que poseían una personalidad activa y vivaz ayudaba a retrasar los efectos mencionados, sin embargo la prolongación a estas condiciones mostraban pasividad progresiva. En cuanto al desarrollo intelectual comenta un atraso en comparación con niños que se habían integrado o ya pertenecían a una familia, denominándolo como retraso ambiental atribuyéndoselo a la institucionalización.

Jiménez, y cols. (1986) Afirman que la población que se encuentra albergada posee características agresivas mayores que los niños que pertenecen a un entorno familiar, aspecto que es atribuido a la desesperanza provocada por un entorno estático y con carencias afectivas.

Fernández (1992) también consideró retrasos intelectuales y de lenguaje, retrasos y deficiencias en el crecimiento y dificultad para establecer relaciones afectivas con los demás atribuidas a la carencia materna. Considera que la madre

posee un papel primordial en el desarrollo debido a que en los primeros años de vida ella además de alimentar al niño, lo incluye en un entorno social, cuando no se encuentra durante el crecimiento, provoca una inestabilidad emocional y los demás aspectos manifiestan retrasos en el niño.

Palacios y Sánchez (1996) reportaron efectos negativos en preescolares internados en una institución, que se caracterizan por bajo desempeño escolar, conductas agresivas, dificultades para realizar un autoconcepto positivo, distracción y problemas emocionales debido a la falta de un entorno familiar que si posteriormente son adoptados, se presenta una compensación en el desarrollo de cualidades emocionales e intelectuales que se asemejan a los niños que se encuentran en un entorno familiar desde el nacimiento.

Los resultados del estudio realizado por Bernedo, Fuentes, Fernández y Bersabé (2007) indican que las familias adoptivas proporcionan una base estable de estimulación y cuidado, que garantiza el adecuado desarrollo de los niños, señalan que la adopción compensa el tiempo en el albergue.

Pérez (2005) en su estudio, consideró varios aspectos en el desarrollo psicológico del niño de la Casa Cuna Tlalpan, en donde menciona que el lenguaje, al igual que los autores anteriores mencionan, manifiesta un atraso con respecto a un niño de entorno familiar, esto se le atribuye a poca comunicación con el adulto y pocos métodos de compensación educativa como los cuentos, también da especial importancia al juego en la proyección de los estados afectivo-emocionales del niño, considera que la principal causa de los efectos en los aspectos emocionales y conductuales son producto de la falta de intervención pedagógica adecuada para contrarrestar estos efectos.

Salgado (2006) considera otros aspectos, como el hecho del motivo de ingreso a la institución, cuando los niños canalizan a la institución por situaciones de maltrato, existe una dificultad desde el comienzo para integrarse a ésta, pues existe un rechazo e incertidumbre ante la razón por la que se encuentran allí, posteriormente, menciona, que la institución no hace una integración adecuada, o que los tratos no proporcionan confianza en el niño, lo que provoca que se mantengan los mismo signos del maltrato aún en la institución. Muy relacionado a

esto, comenta González (2011) que los niños no comprenden las razones por las que se encuentran en la institución, que atribuyen como un castigo, y al no quedar claro el papel dentro de la institución y su egreso, crea resistencias para la integración.

En general las investigaciones reflejan una predominancia en los signos agresivos en los niños de albergues, ocasionados en primer lugar por la situación de maltrato por la que ingresaron a la institución y por otro lado porque los cuidadores no poseen las herramientas psicopedagógicas para enfrentarse y disminuir estos signos, otro aspecto, son las actividades que se realizan en la institución que al parecer no contribuyen al eficaz desarrollo psicológico del niño, además de involucrar en una mínima proporción las relaciones entre niños y adultos que al incluirse en un entorno familiar esto se compensa y alcanza niveles superiores a los que se manifestaban en el albergue. Estos aspectos tienen gran influencia en el desarrollo intelectual, pues el lenguaje tiene el peso más importante para la conformación del proceso y la estabilidad afectivo-emocional es la base (Vigotsky, 1985).

CAPÍTULO 2

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD INTELECTUAL DEL NIÑO

A lo largo del presente capítulo se abordará la importancia y el desarrollo de la actividad intelectual en el niño desde un enfoque histórico-cultural. Considerando de esta manera los aspectos tanto fisiológicos como culturales en la participación de la actividad intelectual a lo largo del crecimiento y desarrollo del niño.

2.1 Desarrollo del niño

El desarrollo del niño, es uno de los temas importantes que se abordan en la Psicología, pues en éste se aborda los elementos que permiten alcanzar una madurez no solo física, sino también psicológica de una persona adulta perteneciente a una sociedad (Merani, 1977; Venguer, 1981), se pretende que el niño logre conformar las capacidades necesarias para desenvolverse por sí mismo en un entorno social, por lo tanto su estudio se enfoca al análisis de las condiciones que ayudan a la conformación de éstas en diferentes etapas de la vida.

Existen dos condiciones básicas que permiten que el desarrollo sea el adecuado, por un lado se consideran los aspectos fisiológicos que han evolucionado con la especie y que hacen posible la adquisición de cualidades psicológicas en la persona, para esto es necesaria una estructura cerebral intacta y una maduración fisiológica adecuada; y la segunda condición, los aspectos culturales, que proporcionarán los elementos que desarrollarán los procesos psicológicos, entre estos se considera la cultura que compone el entorno en el que se desenvuelve el niño, las actividades y el papel que cumple en la sociedad (Vigotsky, 1982).

Los aspectos fisiológicos se refiere desde el proceso de encefalización, el cual corresponde a una mayor complejidad en las formas de regulación de la vida, con este proceso las actividades del hombre se modifican y se hacen histórico-

culturales, entonces, las configuraciones nerviosas (genética y ontogenéticamente determinadas) condicionan (dificultan o facilitan) el impacto mediante el cual la cultura puede modificarlas. (Escotto, 2004). Pero también se refiere a las características que el crecimiento del cuerpo va proporcionando a la persona, la aparición de dientes para masticar y el crecimiento de torso y extremidades para lograr nuevas actividades son procesos importantes en la infancia.

Como se mencionó anteriormente, la actividad intelectual no se presenta de la misma forma a lo largo de la vida, está ligada al desarrollo del niño, el cual es considerado de diferentes formas según las teorías.

Vigotsky (1931) consideró que el desarrollo no se podía explicar solamente con los elementos que se identificaban en el crecimiento, pues consideró que éste es “el resultado de una nueva y más elevada organización de aquella unidad que se está desarrollando” (p 36). Por ello, el desarrollo se ha definido como “el proceso de adquisición de la experiencia cultural humana a través de los pasos consecutivos, de una etapa a otra cualitativamente diferente, hasta llegar al nivel de la propia creatividad del ser humano y la posibilidad de aportar su experiencia a la experiencia de la humanidad de manera voluntaria” (Quintanar y Solovieva, 2009, p. 5). Además de que no es lineal, sino un cambio evolutivo y revolucionario, “en espiral, atravesando siempre el mismo punto en cada nueva revolución, mientras avanza hacia un estadio superior” (Vigotsky, 193; p. 92).

Para identificar los cambios cualitativos que existen en el desarrollo, Elkonin propuso una tabla para identificar las principales edades:

FASES	I/II	I/III	I/IV	I/V	I/VI	I/VI
Períodos	Recién nacido	Infancia temprana	Preescolar	Escolar Temprana	Menor	Mayor
Épocas	Edad temprana		Infancia		Adolescencia	

Tabla 1. Fases, períodos y épocas consideradas por Elkonin, (en Quintanar y Solovieva, 2009).

En las fases no se presentan cambios ni crisis, a diferencia de los períodos cuya transición implica cambios bruscos y violentos. Las épocas abarcan dos o más períodos y su transcurso es largo; el cambio de una época a otra se presenta

de forma paulatina, y puede o no coincidir con la presencia de la crisis (Álvarez y Lezama, 2011).

El aspecto histórico-cultural se refiere a la composición que posee el entorno en el que se espera el desarrollo de la persona, al igual que las configuraciones nerviosas, el entorno puede facilitar o dificultar el desarrollo aunque las condiciones fisiológicas sean saludables (Leontiev, 2005b).

Ambas condiciones influyen de diferente forma a lo largo de la vida, en la infancia su desarrollo va estrechamente ligado y en cada edad se da importancia a aspectos diferentes. Vigotsky, (1984) propuso el término de edad psicológica a los periodos que marcan un desarrollo psicológico en el niño, éste difiere de la edad cronológica como lo consideran otros teóricos como Gessell (1995), y para identificar las características del desarrollo en cada edad, consideró tres aspectos básicos: la situación social del desarrollo, las neoformaciones y la línea del desarrollo.

La situación social del desarrollo, se caracteriza por las condiciones particulares de cada edad, en esta se considera el papel que cubre el niño en el entorno en que se desenvuelve, (Vigotsky, 1984; Solovieva, 2010) aquí se consideran las relaciones que se establecen en cada edad y por ello, la actividades cambiarán complejizando los procesos psicológicos (Leontiev, 1993).

Elkonin (1980), consideró a las neoformaciones básicas de la edad como aquellos procesos y fenómenos psicológicos que surgieron como resultado de la edad, éstas se presentan a lo largo del desarrollo cuando la actividad del niño cumpla con sus necesidades, por ello, la actividad se considera como la condición y la forma de desarrollo de la psique humana (Solovieva, 2004), y dentro de ésta se adquirirán las neoformaciones. Su surgimiento indica que el niño pasó exitosamente por la edad dada y está listo para pasar a la siguiente, la ausencia muestra que el niño aún no está preparado para pasar a la siguiente edad y que existen algunas características negativas en su desarrollo psicológico (Solovieva, 2010). El sistema de actividad del niño está determinado en cada etapa dada por el grado de su desarrollo orgánico, y por el grado de su dominio de las herramientas (Vigotsky, 1931).

La línea del desarrollo está determinada por la actividad, incluye las relaciones sociales y las práctico-operacionales y se intercalan debido a las necesidades que se presenten en la edad (Elkonin, 1980; Solovieva, 2010). La línea general trata de incorporar los aspectos fisiológicos y culturales para el desarrollo, aunque se considera que todas las posturas teóricas consideran indirectamente una línea general del desarrollo, la histórico-cultural aborda las dos ya mencionadas.

La propia esencia del desarrollo cultural radica en la colisión de los desarrollos de las formas culturales de la conducta, que va conociendo el niño, con las formas primitivas que caracterizan su propio comportamiento (Vigotsky, 1931).

2.2 Procesos psicológicos

Los procesos psicológicos se desarrollan a través de la adquisición de la cultura y formalmente a través de la educación y la enseñanza, actividades propias del ser humano (Solovieva, 2004; Talizina, 2008), y como se mencionó en el capítulo anterior, la crianza y la educación forman los principales eslabones para el desarrollo de dichos procesos.

Los procesos psicológicos según Luria (1969, en Leontiev, 2005) se componen por tres características:

1) Son de *origen social*, esto significa que se desarrollan en un entorno cultural y por las interacciones con este medio social, Vigotsky (1931) consideraba que los procesos psicológicos se presentaban de dos formas, la primera se da a través de lo social, colectivo e interpersonal y posteriormente éstas se vuelven psicológicas, individual e intrapsíquica. Es decir, los procesos aparecen en grupo y se expresan con la ayuda del otro, por ejemplo, los adultos acercan a los niños al lenguaje por medio de su propio lenguaje, le piden que repita como ellos y cuando hablan se les va corrigiendo la pronunciación correcta, posteriormente el niño interioriza el proceso, y puede emitir utilizar el lenguaje por sí solo de forma individual sin la motivación y regulación del otro.

2) *mediadas por su estructura*. Esto se refiere a que en los procesos psicológicos se pueden utilizar herramientas externas o internas (cognitivas) que permiten transformar el comportamiento humano a través del control y la

organización de los procesos, esto se puede identificar en el uso de las palabras en el lenguaje, las cuales cumplen con ciertas reglas gramaticales que ayudan a jerarquizar ideas y emitirlas de la misma forma.

3) *Voluntarias*. Una vez interiorizados los procesos psicológicos, el sujeto adquiere un control voluntario sobre estos, y puesto que se manifiestan en la actividad social, se convierten en actividad voluntaria.

Cumpliendo con estas cualidades se consideran como procesos psicológicos a la memoria, percepción, atención, lenguaje, pensamiento, imágenes mentales y la actividad intelectual.

2.3 Actividad intelectual

La actividad intelectual es el proceso más complejo de todos los psicológicos porque en ella participan todos los demás procesos psicológicos para la solución de un problema (Solovieva, 2004) por lo mismo, se le atribuye gran valor social, de igual manera su formación aparece más tardíamente.

Como se mencionó anteriormente, la crianza y la educación contribuirán activamente para la formación de los procesos psicológicos y ésta formación funcionará como base para el desarrollo de la actividad intelectual.

Para la teoría histórico-cultural existe una diferencia entre el intelecto y la actividad intelectual debido a los aspectos que se consideran para su formación. El intelecto desde la teoría occidental se considera como un conjunto de hábitos o capacidades diferentes que ayudan a la solución de problemas adicionando la velocidad, con ello han surgido diferentes teorías que consideran, según sus autores, las cualidades más importantes para una persona, en muchas de las cuales, se incluyen elementos como rapidez, abstracción, relación, adaptación o respuestas verdaderas. Un aspecto fundamental que se considera es la herencia genética como base del intelecto, por lo mismo consideran que con el crecimiento irán apareciendo las cualidades que lo conformarán.

Por el contrario la teoría histórico-cultural lo considera como una actividad ya que para realizarse cumple con las características que propone Leontiev, (2005): las actividades que orientan la conducta del hombre, pueden ser mentales o

físicas y tienen una estructura compuesta por motivos o necesidades como accionadores, acciones y operaciones.

De acuerdo a esto, la actividad intelectual es de tipo mental, ya que la planeación de las acciones se lleva a cabo con la ayuda de los procesos psicológicos. Para considerársele al intelecto una actividad debe existir, primeramente, un motivo, el cual será lo que impulsa la actividad intelectual, Poddyakov (en Quintanar, 2010) menciona que este motivo es la conformación de capacidades cognitivas más complejas que las existían anteriormente, en un principio se enfoca a la adquisición de conocimiento y posteriormente a la reestructuración de este conocimiento; las acciones son los procesos que se llevan a cabo para cumplir el motivo o la necesidad, las acciones están enfocadas a cumplir un objetivo consciente, en este caso son mentales y se enfocan a la solución del problema (Galperin, 1979); y por último, operaciones, se relacionan a las condiciones concretas de la acción, es decir lo que se hace para llegar a la solución.

Existen diversos elementos que proporcionarán al niño herramientas psicológicas para que se integre activamente a la sociedad, así como las mínimas condiciones que permitirán que pueda potencializar sus capacidades y evitar algún retraso con respecto a lo óptimo, por ello a lo largo de la vida, el niño cambiará tanto en aspecto físico como emocional, incidiendo en los aspectos intelectuales y sociales correspondientes a las necesidades que se presenten en cada edad, así las necesidades que se presenten en el recién nacido serán diferentes a las de la primera infancia, al preescolar y al escolar, si éstos no se desarrollan óptimamente afectarán el desempeño de sus ejecuciones, como en el caso del intelecto se pueden confundir con déficits, como el de atención y retrasos mentales (Solovieva, 2008).

De esta forma, la actividad intelectual siempre estará enfocada a la resolución de un problema al que se enfrente el niño en la edad determinada, de acuerdo a las actividades en las que se le incluya, mediante la cual se formarán todos los procesos necesarios para cubrir con las exigencias de la edad y otras complementarias (Elkonin, 1980).

Considerando estos aspectos, Galperin (1979) indica que el desarrollo de la actividad intelectual puede ser identificado por las siguientes etapas:

- Material u objetual que implica la manipulación de los objetos y su principal función es conocer sus características para el análisis de éstos, para dar solución a problemas concretos, da paso a la siguiente etapa.
- Imágenes concretas, permite plasmar en el plano gráfico las características previamente adquiridas y la asimilación de estas en un nivel perceptual, permite el paso a la siguiente y última etapa.
- Lógico-verbal el cual implica una manipulación de imágenes a nivel mental y por ello la actividad se puede presentar en este nivel para un pensamiento abstracto.

Estos tres planos se utilizan a lo largo de la vida, ayudan a la adquisición de conocimientos nuevos o reestructuración de los ya poseídos.

Como a lo largo del crecimiento el niño va cambiando de actividades sociales y su papel se vuelve más complejo, la participación con su entorno será más activa, se le incluirá en actividades del hogar y escolares, se le independizará algunos hábitos de cuidado y todo ello reestructura su actividad intelectual, sin embargo existen actividades específicas que fomentan este desarrollo, las cuales dependen de la edad (Galperin, 1979; Elkonin, 1980; Solovieva, 2003, 2004).

Vigotsky (1982) y Smirnov y cols. (1960) consideran varios aspectos del desarrollo que coinciden con los períodos propuestos por Elkonin. Aunque el desarrollo en cada edad es muy extenso porque aborda diferentes aspectos, para el presente trabajo solo se abordará los aspectos que se relacionan con el desarrollo intelectual.

2.3.1 Nacimiento y primeros 12 meses

El niño desde su nacimiento no posee rasgos característicos de la sociedad a la que pertenece, no posee lenguaje, su movimiento se supedita al del adulto y su conducta se basa en reflejos incondicionados, sin embargo éstos le permitirán la subsistencia, el chupeteo para la alimentación, la respiración para cubrir la necesidad del oxígeno, presión palmar, presión plantar, reacción de evitamiento,

reflejo de incurvamiento del tronco, reflejo tónico asimétrico del cuello y reflejo de moro, que en la interacción con el medio provocan reflejos de orientación y defensa, los cuales son la base para el desarrollo psíquico posterior, en la medida que crece un niño entre los primeros dos o tres meses, estos reflejos se volverán condicionados, debido al establecimiento de hábitos en el niño, de esta forma, el chupeteo que en un principio es un reflejo incondicionado es decir que ante cualquier estímulo en la boca provoca la conducta, posteriormente, ésta se presenta solo cuando se tiene el estímulo del biberón o el pecho materno y otro estímulo aunque se le acerque de la misma forma no provoca el reflejo, así que continuamente se ampliarán y harán más compleja las reacciones en su interacción con las influencias externas (Smirnov, 1966; Venguer, 1981, García, 2005; Solovieva, 2007; Quintanar, 2009).

Los mecanismos fundamentales de reflejos incondicionados permitirán la subsistencia del niño, y con el contacto con el adulto, el niño conocerá el medio externo y condicionará sus reflejos, así desarrollará la asimilación de las distintas formas de experiencia social, bajo cuya influencia se forman, más tarde, sus cualidades psíquicas y las propiedades de su personalidad (Vigotsky, 1931).

La estructura fisiológica con la interacción social puede desarrollar la actividad intelectual, antes de los 9 meses está plenamente supeditado al desarrollo de la estructura de sus órganos ayudado con el cuidado del adulto, lo cual es primordial para facilitar el desarrollo de las estructuras intelectuales y conductuales, por ello la actividad más importante en esta edad son las relaciones interpersonales, puesto que a través de éstas las necesidades básicas serán satisfechas (Zaporozhets, 1977; Vygotski, 1995; Rodríguez, 2006) y será el medio principal para el contacto con los objetos que lo rodean, pues el adulto será el facilitador que proporcione las cosas materiales y el conductor de su movimiento.

En los estudios de Lisina (1974, 1986; en Solovieva, 2007) se demostró que aproximadamente hasta los 12 meses, la actividad rectora es la comunicación afectivo-emocional estrecha del niño con el adulto más cercano, la cual establece el complejo de animación desde los tres o cuatro meses de edad y la relación permite el desarrollo de la comunicación aunque en este momento se establece de

forma gesticular y el desarrollo de procesos físicos a procesos psicológicos. Si esta actividad no tiene lugar, se observa un retardo en el desarrollo psicológico y las neo-formaciones tardan en aparecer. La línea general del desarrollo en esta etapa, es la motivación afectivo-emocional y las relaciones sociales (Salmina y Filimonova, 2001; García, 2005; Solovieva, 2007).

2.3.2 Primera infancia

En la primera infancia (de uno a los tres años), el niño posee una actitud activa, sigue desarrollándose de manera muy ligada al adulto pero ya es capaz de desplazarse por sí mismo, dirigir su atención a los objetos y comprender el lenguaje de los que le rodean. Lleva a cabo relaciones afectivas, ayudado por los adultos y por intermedio de ellos, estableciendo contacto directo con los objetos del mundo circundante. Cuando ve algún objeto que llame su atención, puede dirigirse hacia él y tratar de tomarlo, de esta manera se hará más independiente en la interacción con su realidad. Sus necesidades fundamentales las sigue satisfaciendo el adulto, pero con su crecimiento ahora tiene la posibilidad de establecer una actividad directa con el entorno a través de actos sencillos, como levantar, agarrar, tomar cosas, etc.

En esta edad la conducta del niño aún se basa en reflejos condicionados, Vigotsky (1931, 1995) lo consideró como el primer paso del desarrollo intelectual debido a que mediante estos reflejos el niño comienza una interacción con el entorno y manifiesta ciertos hábitos que se formaron en la edad anterior, la actividad rectora son las relaciones objetales, la manipulación de las cosas creará una organización mental en el niño para la formación de conceptos, análisis de las características que los conforman, uso de los objetos según su finalidad.

Algunas observaciones, indican que el niño manifiesta la habilidad de emplear herramientas simples para resolver tareas sencillas. Bühler propuso llamar a esta etapa, “edad del chimpancé”, ya que el niño en este período comienza el empleo de herramientas, parecido a la conducta de los monos superiores antropoides, solo que en los monos el uso es simplemente por condicionamiento y no es consciente, mientras que en el niño se va haciendo consciente y voluntario. El

objeto se percibe con una funcionalidad y se empieza a usar, lo que en el desarrollo filogenético se considera como el uso de herramientas (Leontiev, 1993; 2005b; Quintanar, 2009).

Además se considera que a esta edad el niño no solo puede percibir relaciones complejas entre objetos y sí mismo por medio de la manipulación sino también a través de la observación. Esta actividad práctica todavía no es una acción intelectual pero es el primer momento para resolver una tarea de manera cognitiva (Zaporozhets, 1977).

El uso de herramientas materiales indica un desarrollo intelectual propio del ser humano aunque el manejo de éstas corresponde a la primera etapa para la conformación de imágenes mentales, a la cual se le denomina “material” (Galperin, 2009). En esta edad se accede a la relación de los objetos de manera material para crear una imagen mental y por medio de ésta analizar características para conformar conceptos, por ello, se considera como el nivel prelingüístico del desarrollo del intelecto infantil (Zaporozhets, 1977; Venguer, 1981; Vigostky, 1931, 1995).

A través del uso de objetos materiales se forma el pensamiento, éste se forma en ciertas propiedades primarias del aparato nervioso, se conforma por las características concretas de aquello que se le presenta al niño por la unión de lo presente en las situaciones más o menos preparadas y, en segundo lugar, por la dinámica, es decir, se manejan y combinan ciertas formas e imágenes que se establecieron anteriormente en la dinámica social. Dicho de otro modo, realizan en el campo sensorial las mismas modificaciones que realizan las manos en el campo material.

Por lo mencionado anteriormente en esta edad la actividad rectora es el juego de manipulación de objetos, a través de esta actividad conoce el significado de los objetos y de las acciones con ellos, así como los significados verbales del mundo que le rodea. La línea general en esta edad es la línea práctico-objetal (Vigotsky, 1931, 1995; García, 2005; Solovieva, 2007).

Para que se alcance la siguiente edad se necesita del desarrollo del lenguaje, pues por medio de éste se conforma un sistema de expresión primaria, se

consolidan los aprendizajes y compone su pensamiento en abstracción (Smirnov, 1960). También se estructurará según las exigencias sociales, las primeras palabras, ayudan, en primer lugar, a destacar lo más importante, es decir, a abstraer las características generales que componen a los objetos y, en segundo lugar, permitirá abstraer las imágenes características de los objetos y combinarlas (Vigotsky, 1995), lo que ayudará a planificar una operación de forma mental.

2.3.3 Edad Preescolar

Poco a poco se abre el mundo de la actividad, del trabajo y de las relaciones sociales de las personas. En la edad preescolar (de los tres a los siete años), el niño aún no se puede tomar parte directamente en la actividad de los adultos, pero ya procura hacer lo mismo que las personas que le rodean y se esfuerza por habituarse de una manera activa al mundo nuevo para él, reproduciendo la vida y la actividad de los adultos mediante el juego. A través de éste el niño refleja la realidad que rodea, en primer lugar, la vida y la actividad de los adultos, y posteriormente las variadas relaciones mutuas entre las personas (Vigotsky, 1931; 1995; Smirnov, 1960, Elkonin, 1980; García, 2005; Solovieva, 2007; Quintanar, 2009; Ramírez, 2010).

En el juego de roles, nuevamente cambia la línea general del desarrollo, regresando a la línea de motivación afectivo-emocional y a las relaciones sociales. De acuerdo a Elkonin (1980), existen dos líneas generales del desarrollo: de relaciones sociales, afectos y motivaciones por un lado, y de relaciones y operaciones práctico-objetales por otro lado. Estas líneas intercambian su lugar en cada edad psicológica posterior.

En esta edad se hace evidente la interacción entre el pensamiento y el lenguaje, pues en la etapa anterior el lenguaje solo se presentaba para la comunicación y adquisición de las palabras las cuales solían ir acompañados de gestos y ademanes, ahora se puede observar la planeación de alguna tarea de manera verbalizada y se expresa el pensamiento, esto se presenta como un lenguaje para sí mismo y ayuda a la resolución de la tarea, por lo cual ya no sólo tiene un fin comunicativo.

Dado que en la etapa anterior se conformaron la manipulación de objetos y las imágenes mentales, en esta edad se empezará a conformar la actividad intelectual en el nivel lógico-verbal a la cual podrá acceder primeramente con la ayuda del adulto.

Teóricos de otras posturas, también consideran que existe una conformación intelectual en esta etapa, (Piaget, 1975; Weschler, 1981) sin embargo, se inclinan por aspectos episódicos del desarrollo y estáticos sin la participación del adulto, por otro lado, en la teoría de la actividad (Leontiev, 1975; Talizina, 2000), propone evaluar el desarrollo, considerando, la zona de desarrollo actual (ZDA), la cual es lo que el niño puede hacer por sí solo, esta es la que frecuentemente se mide en las pruebas estandarizadas como la Weschler (1981), aquí se evalúan las características intelectuales que el niño ya posee, y además se debe considerar la zona de desarrollo próximo (ZDP), la cual es aquello que el niño puede alcanzar a realizar con la ayuda de un adulto o un niño de nivel psicológico superior (Vigotsky, 1931, 1934, 1995; Solovieva, 2006).

Es importante considerar este aspecto del desarrollo, puesto que según Vigotsky (1984 pag. 18) *Todas las funciones psicointelectivas superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño: la primera vez en las actividades colectivas, en las actividades sociales, o sea, como funciones interpsíquicas; la segunda, en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, o sea, como funciones intrapsíquicas.*

Para la evaluación con la zona de desarrollo actual y proximal, Solovieva, (2003), propuso la *Evaluación del desarrollo de la actividad intelectual* siguiendo los lineamientos propuestos por Galperin (1995) y los postulados de Zaporozhets (1986) diferencia dos líneas del desarrollo intelectual, la funcional y la estadal. La línea funcional o cuantitativa, se refiere al enriquecimiento del contenido del intelecto del niño a través de la adquisición de conocimientos y habilidades. Y la línea cualitativa o estadal, se refiere a los cambios de forma de las acciones intelectuales, es decir, la interiorización gradual de las acciones y de los conocimientos del niño. Aquí se identifican tres planos esenciales:

1) el material o de acciones concretas; implica la manipulación de los objetos y su principal función es conocer sus características para el análisis de éstos, da paso a la siguiente etapa.

2) el perceptivo o de imágenes concretas; permite plasmar en el plano gráfico las características previamente adquiridas y la asimilación de estas en un nivel perceptual permite el paso a la siguiente y última etapa.

3) el lógico-verbal o interno; el cual implica una manipulación de imágenes a nivel mental y por ello la actividad se puede presentar en este nivel para un pensamiento abstracto.

Los trabajos de Zaporozhets (1986) y Elkonin (1989) se han identificado tres planos genéticos secuenciales del desarrollo del pensamiento infantil: pensamiento en acciones concretas o plano material; pensamiento en imágenes concretas o plano perceptivo y pensamiento discursivo (lógico-verbal) o plano interno. De acuerdo con Rubinstein (1998) estas etapas no desaparecen con la edad, sino que existen de manera permanente, constituyendo diferentes capas del intelecto humano. Las etapas materiales o perceptivas se vuelven a presentar a lo largo de la vida según la dificultad de la tarea para facilitar la comprensión y el manejo en el nivel lógico-verbal.

El diagnóstico basado en el principio de la zona de desarrollo próximo, implica la inclusión de la base orientadora de la acción (BOA) se puede definir como aquella ayuda que le permite al sujeto realizar una acción dada, la cual no se puede llevar a cabo si la BOA es insuficiente o errónea (Vigotsky, 1931, 2003; Galperin, 1975; Solovieva, 2003). La base orientadora de la acción es un eslabón esencial de la estructura de la acción humana y determina todo el proceso de realización de la actividad (Galperin, 1998).

La evaluación consiste en establecer una tarea que requiera proporcionar una BOA, la cual parte de ayudas para establecer una zona de desarrollo próxima, las ayudas se dan reducidas en primer lugar y se van desplegando conforme se necesite, entre menor sean las ayudas, la ZDP será más amplia.

La formación de las acciones nuevas se realiza durante la etapa de presentación de la BOA, la cual puede tener un carácter desplegado o reducido.

La verificación del plano del desarrollo potencial del niño (que se realiza después de la BOA), se inicia a partir del plano superior del desarrollo intelectual, es decir, del plano lógico-verbal. Para el trabajo de diagnóstico la secuencia de los planos es, lógico-verbal, imágenes concretas y acciones concretas, mientras que para la formación de las acciones mentales, la secuencia es inversa (Vigotsky, 1984; Solovieva 2004, 2010; Talizina, 2008).

A pesar de que el juego desplegado de roles facilitará el desarrollo intelectual, éste no se desarrolla por sí solo, y el juego no es posible sin la dirección del adulto, ésta es la edad más importante en la vida, aquí se identificarán por primera vez aspectos intelectuales (Solovieva, 2006; Flor, 2008).

Esta actividad reestructura la organización cerebral por medio de herramientas físicas y psicológicas, por lo tanto la actividad que ayuda al desarrollo del niño se puede considerar tanto física como intelectual (Leontiev, 1981; Solovieva, 2004).

2.3.4 Edad escolar

La edad escolar (de los siete a los once o doce años) constituye un momento decisivo en el desarrollo de cualidades intelectuales que presentará el niño a lo largo de su vida y la edad preescolar le facilitará una serie de aspectos esenciales.

En esta edad se formalizan los aprendizajes, mediante la inclusión a la escuela, pues en ésta se despliegan los elementos básicos de la vida cotidiana. Con ello cambia el papel del niño en la sociedad, las relaciones sociales, los afectos y motivaciones ya no son la principal fuente de desarrollo, ahora se espera que se forme la actividad humana a través del aprendizaje operacional.

El niño comienza una actividad donde se formará la atención y memoria voluntaria, un lenguaje monológico desarrollado y se desarrolla su pensamiento conceptual lógico. Ahora él debe asimilar un conjunto determinado de conocimientos y tiene que aprender de una manera sistemática, cuando esto se le exige. La forma como el escolar realiza sus obligaciones determina su situación en la escuela, en el conjunto de la clase, en la familia y también sus relaciones mutuas con niños y adultos con los que tiene contacto. Ahora los demás ya valoran la actitud que él tiene hacia sus obligaciones. Sus relaciones concretas

con los que le rodean empiezan a estar determinadas por los resultados de su actividad, por la manera como cumple su actividad escolar, de miembro del conjunto de su clase y de miembro de la familia (Smirnov, 1960).

En este sentido el aprendizaje conduce al desarrollo (Vigotsky, 1931) y todas las condiciones sociales que impliquen un aprendizaje permitirán que el niño desarrolle en mayor medida el intelecto.

Para esta edad se espera que tenga la posibilidad de estructurar un aprendizaje independiente personal y la aparición del pensamiento teórico dialéctico, aunque este nivel es difícil de alcanzar en el aula, se debe aspirar a éste, pues debido a las características que conforma el niño, tiene la posibilidad de llegar a este punto (Davidov, 1988).

Desde el nacimiento se conforman bases para desarrollar el intelecto y en cada etapa va adquiriendo un peso más importante, sin embargo en la edad preescolar se le comenzará a dar importancia, en un principio se conformarán las características previas necesarias para este desarrollo, por ello es de las etapas más importantes, ya que en estas el niño adquiere un papel social que se mantendrá toda la vida. El adecuado desarrollo de la etapa preescolar facilitará el desarrollo de las etapas posteriores. Cabe resaltar que en cada una de las etapas el aspecto social es importante para el desarrollo y maduración adecuado, entonces, las condiciones que el contexto contenga influirán en este, ante esto surge la necesidad de investigar el desarrollo intelectual en diferentes entornos, además de recordar que para la edad escolar se pretende que el niño haya alcanzado el control de sus procesos para dirigirlos a las actividades escolares, es decir, que el desarrollo intelectual se pueda centrar en aspectos más abstractos.

CAPÍTULO 3

INVESTIGACIÓN CUALITATIVA DEL DESARROLLO INTELLECTUAL DE PREESCOLARES DE CASA CUNA TLALPAN

Las investigaciones descritas en el capítulo uno, consideran que el entorno de Casa Cuna Tlalpan está conformado para dar atención al desarrollo de los niños que se encuentran en situación de vulnerabilidad, es decir, que el hogar de procedencia no cubría sus necesidades básicas, ya sea de cuidados, de un entorno afectivo-emocional o de recursos suficientes para atender dichas necesidades, pero las investigaciones que se han realizado en la institución consideran que los cuidados que proporciona la institución no cubre las carencias afectivas y limita el desarrollo intelectual por poseer una composición poco estimulante.

Para este estudio se consideró el desarrollo intelectual como el proceso más importante debido a que incluye la combinación de los procesos cerebrales (atención, memoria, percepción y lenguaje), además de ser uno de los procesos más valorados socialmente, al tratarse de la solución de problemas indica una facilidad para convertirse en una persona activa para la sociedad.

Con lo anterior, surge la pregunta de investigación, ¿cuál es el desarrollo intelectual de los niños institucionalizados en Casa Cuna Tlalpan en comparación con niños que viven en un entorno familiar no institucionalizado?

Para aclarar los factores que influyen en los resultados, este estudio se realizó con una metodología cualitativa, abordando aspectos del entorno social, desarrollo fisiológico, los sistemas de actividad, los estados afectivo-emocionales y conductuales, siguiendo los lineamientos propuestos por González (2000).

MÉTODO

OBJETIVO DE GENERAL: Evaluar el nivel de desarrollo intelectual de los niños de la Casa Cuna Tlalpan en comparación con niños que viven con su familia que cubre sus necesidades básicas para el desarrollo. La comparación entre grupos con la variable de institucionalización permitirá establecer la relación entre el entorno y el desarrollo intelectual, con ello se podrá establecer si existen diferencia o semejanzas entre los grupos y dar una explicación de estos resultados, identificando los aspectos que son diferentes en los entornos en los que se desarrolla el niño.

Objetivos particulares:

1. Determinar el plano de actividad intelectual de los niños de Casa Cuna Tlalpan y los que viven en un entorno familiar.
2. Identificar las diferencias en el plano de desarrollo de una tarea intelectual entre ambos grupos.
3. Categorizar las diferencias cualitativas de ambos grupos a través de su sistema de actividades.
4. Identificar el potencial de desarrollo de ambos grupos.

VARIABLE INDEPENDIENTE **Institucionalización de niños**

Definición conceptual: Contexto dedicado a cubrir las necesidades básicas del desarrollo de niño en situación de vulnerabilidad (DIF, 2010).

VARIABLE DEPENDIENTE **Desarrollo Intelectual**

Definición conceptual: Unión de todas las funciones psicológicas (memoria, atención, lenguaje y percepción) en el proceso de solución de problemas determinados (Solovieva, 2004).

DISEÑO

Se utilizará un diseño cuasiexperimental (Grajales, 2010) puesto que las condiciones de tiempo internados, relaciones familiares y las situaciones de

institucionalización, no pudieron ser controladas. Se incluirá comparación de grupos, utilizando un diseño con post-prueba únicamente y grupo de control, en el cual los sujetos fueron asignados por un muestreo de juicios de forma intencional no probabilística (Grajales, 2010), el grupo uno (G1) presentará la variable de entorno de CCT y el grupo dos (G2) no la presentará, evaluándose del mismo modo. Al primer grupo se le denomina de comparación, puesto que sólo pretende hacer una comparación entre grupos y al segundo de control puesto que se trato de ubicar un grupo que cumpliera la misma misión de la institución pero fuera de ella (Pentti, 2007). El uso de un grupo de control implica encontrar un grupo que tenga los mismos valores de las variables independientes y compararlos entre sí. Al comparar a ambos grupos es posible descartar relaciones de variables independientes no relevantes para la aparición de la variable dependiente. O viceversa, considerar variables independientes que se habrían descartado previamente como posibles fuentes que determinen la aparición del fenómeno.

Diseño con post-prueba únicamente y grupo de control (Grajales, 2010)

RG1 x O1

RG2_ O2

Donde G1: niños de Casa Cuna Tlalpan

G2: niños de entorno familiar

MUESTRA

Para realizar la muestra, en la estancia de preescolares mayores donde convivían 24 niños, se incluyeron a todos los niños que cumplieran con los criterios de inclusión y exclusión, de los cuales se obtuvieron:

- Grupo de comparación: 7 niños institucionalizados (5 niños y 2 niñas)
- Grupo control: 7 niños no institucionalizados (5 niños y 2 niñas)

Para evitar que las características del grupo control se alejara de las que componen al grupo de comparación se buscó a niños que coincidieran en edad, zona de residencia y grupo escolar como se componen en los criterios:

Criterios de inclusión:

- ❖ Contar con los elementos básicos para cubrir su desarrollo fisiológico, alimentación, hogar y vestido.
- ❖ Contar con buena salud, es decir, que no se encuentren bajo tratamiento médico, puedan realizar actividades cotidianas sin cuidados especiales y posea características fisiológicas correspondientes a la edad.
- ❖ Ser estudiante del tercer año de preescolar en las escuelas “Dolores Guerrero”, “Dolores de Gortari” y “Benito Juárez” de Coyoacán, para que los grupos posean la misma educación y esto no influya en los resultados.
- ❖ Vivir en la delegación Coyoacán, para que los factores socioeconómicos no influyan.
- ❖ Tener cinco años cumplidos, correspondientes a la edad psicológica de los preescolares mayores.

Criterios de exclusión:

- ❖ Rasgos evidentes de daño cerebral clínicamente comprobables como parálisis cerebral, retraso mental, síndromes, traumatismos.
- ❖ Estar en tratamiento médico o psicológico, pues esto indicaría una diferencia al grupo, que no corresponde a las características normales.

MUESTREO

La investigación se realizó utilizando un muestreo de juicio de tipo no probabilístico para conformar la muestra se utilizaron los criterios de inclusión y exclusión, además de que la muestra que se obtuvo fue pequeña y los datos no permiten calcular margen de error y nivel de confianza (Grajales, 2010).

INSTRUMENTOS

- Entrevista clínica estructurada. Se utilizó para valorar las condiciones del desarrollo general de ambos grupos, en ésta se abordaron puntos sobre el

desarrollo motor, las relaciones interpersonales, composición familiar y actividades recreativas (Ver anexo uno).

- *Evaluación del desarrollo de la actividad intelectual* (en Quintanar y Solovieva, 2003). El instrumento está estandarizado en población mexicana y permite dar una descripción del desarrollo de la actividad intelectual, desde los planos de desarrollo propuestos por Galperin (1981), es decir, la evaluación incluye la presentación de dos tareas las cuales el niño deberá resolver. La primera representa una secuencia de tres figuras compuestas, es decir con una base geométrica y una superficie diferente (anexo dos), la segunda es un conjunto de tres figuras geométricas simples, en las cuales se debe hacer un conjunto de dos parecidas y encontrar la que no pertenezca al conjunto, lo cual puede ser identificado por color, tamaño o figura (anexo tres). Ambas se presentan en tres planos diferentes el primero es únicamente lógico-verbal, es decir se le da la instrucción verbal para que el niño lo resuelva, si no lo logra correctamente se le presenta la misma tarea en el segundo plano, de imágenes concretas, en el cual además de dar la explicación verbal se le muestran una láminas que muestran la tarea y si aún no logra resolverlo, se le presenta después de los ya mencionados, las figuras geométricas correspondientes al problema para que el niño pueda realizarlo. Con la ayuda del evaluador el niño debe llegar a la respuesta correcta en ambas tareas y se considera como desarrollo intelectual el plano en el que el niño lo logró.

MATERIALES

- Lápiz y papel. Para hacer anotaciones.

PROCEDIMIENTO

Como se expuso anteriormente, existen características ambientales que pueden dificultar el desarrollo del niño, entonces, ante la pregunta de investigación desarrollada, el estudio se centró en la evaluación de la actividad intelectual de los preescolares de Casa Cuna Tlalpan, considerando que si era comparado con un

entorno familiar que también cubre las necesidades básicas para el desarrollo, se podría aclarar los efectos que la institución provoca en los niños que alberga.

Una vez conformado el proyecto de investigación se explicó a la Dirección General de Rehabilitación y Asistencia Social (DGRAS) del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF), ésta hizo algunas aportaciones para enriquecer el trabajo y asegurar que se cumplieran los criterios éticos que se han establecido en su institución, como el respeto a la identidad de los niños, uso de bata durante la evaluación, respetar el horario asignado para la evaluación, así como los correspondientes al psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2007), como hacer uso de los datos para fines de investigación, no interferir con las actividades que realiza el niño en la institución y evitar realizar actividades ajenas a las propuestas en el estudio.

Después de aclarar las dudas que se presentaron, se otorgó el permiso para conformar el grupo control de la Casa Cuna Tlalpan correspondiente al SNDIF, pues en esta institución se concentran los niños preescolares, allí se acudió con la jefa del área de psicopedagogía quien indicó a los niños que cumplieran con los criterios de inclusión, resultando nueve en total, de los cuales por medio de los criterios de exclusión se redujo a siete, de allí, se canalizó a los psicólogos responsables del área quienes fungen como tutores y se realizó un cronograma para indicar con que niño y psicólogo se trabajaría en cada sesión, acordando realizar una por día.

En primer lugar se le realizó la entrevista clínica estructurada al tutor responsable y obtener los datos del desarrollo, con una duración aproximada de una hora, algunos puntos fueron complementados por el área médica y de puericultura.

Posteriormente se realizó en sesión individual de aproximadamente una hora con el niño del que se recaudaron sus datos del desarrollo el mismo día, los primeros 20 minutos fueron utilizados para establecer el rapport con los niños, para ello se utilizaron lápiz y papel para realizar una sesión de dibujo, dentro de la cámara de Gessell dos, o juego libre en el jardín de la institución, según lo prefirieron. Los próximos 40 minutos se utilizaron para realizar *la evaluación del*

desarrollo de la actividad intelectual (en Quintanar y Solovieva, 2003), el cual consta de dos tareas, en la primera se evalúa un problema de secuencia de figuras geométricas compuestas en el plano lógico-verbal (explicado verbalmente únicamente), si no se resuelve se explica en el plano de imágenes concretas con el apoyo de dibujos con la misma explicación verbal, y si no lo resuelve se le presentan las figuras que representan el problema de forma material y se le da la misma explicación hasta que el niño pueda resolver el problema por sí solo. Con esto, el instrumento proporciona una evaluación que aclara el plano de desarrollo.

La segunda tarea se enfoca en la permanencia del plano de la actividad intelectual, en ésta se presenta otra secuencia de figuras geométricas simples, al igual que la primera tarea se le indican las explicaciones en tres planos comenzando por el lógico verbal el cual es el último que se forma y al que se espera llegar. Si el niño resolvía la tarea en un plano diferente a la primera, se establecía la posibilidad que tenía el niño para desarrollarse en el plano que se encontraba y a las posibilidades que accedía.

De la misma forma se realizaron las evaluaciones a los demás niños de la institución. Al terminar, se procedió a la búsqueda del grupo control para ello se acudió al área de pedagogía dentro de la CCT para identificar los jardines de niños públicos a los que asistían y formar el grupo control de las mismas escuelas y grupos que el de comparación.

En total resultaron tres escuelas diferentes de la “Benito Juárez” se evaluó una niña, del “Dolores Carbajal de Gortari” a una niña y dos niños, y del “Dolores Guerrero” a tres niños. Para asignar a los niños, después de hacer los trámites correspondientes ante la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el departamento de Educación Preescolar, se habló con las directoras para identificar a los niños que cumplieron con los criterios de inclusión y exclusión.

Con el consentimiento de la escuela se informó a los padres de familia sobre la investigación a realizar, y con su consentimiento se asignaron las sesiones para realizar las entrevistas. Para este grupo se siguió el mismo procedimiento que en el grupo de comparación, es decir, en primer lugar se realizó la entrevista con una duración aproximada de una hora y ese mismo día se realizó la evaluación

individual con el niño, con 20 minutos de juego libre o dibujo para establecer el rapport y 20 minutos de la *evaluación del desarrollo de la actividad intelectual* (en Quintanar y Solovieva, 2003), todo esto realizado en un salón amplio con mesas y sillas adecuadas para los niños.

En total se realizaron 14 sesiones, siete sesiones individuales de los niños del grupo control y siete del grupo de comparación, resultando 14 días hábiles.

Realizadas las evaluaciones se procedió al análisis comparativo-descriptivo (Pentti, 2007) de los datos, por un lado se hizo la comparación del plano de desarrollo intelectual entre grupos y por otro se integraron elementos descriptivos cualitativos para determinar las diferencias en el entorno, relaciones sociales, aspectos afectivo-emocionales, conductuales y de desarrollo para dar una explicación en la obtención de dichos resultados (Montero, 2006).

3.1 Resultados

Para el análisis del desarrollo intelectual se identificó el plano de desarrollo intelectual en el cual el niño era capaz de resolver una tarea nueva. Después de la presentación de la Base Orientadora de la Acción (BOA), se evaluó desde el plano lógico-verbal, el cual es el que se espera que alcance, y posteriormente el plano de imágenes concretas y por último el material u objetual, que se considera como concreto. Siguiendo los planos de desarrollo del intelecto propuesto por Galperin (1979), se utilizó con el protocolo propuesto por Solovieva y Quintara para la *evaluación del desarrollo de la actividad intelectual* (1999), el cual fue diseñado para niños preescolares e indica la zona de desarrollo actual, es decir, el nivel que maneja el niño por sí solo y la zona de desarrollo próximo, que es el nivel al que accede el niño con la ayuda del adulto.

Del grupo control se obtuvo que seis niños accedieron al plano lógico-verbal, es decir, que respondieron correctamente a la primera tarea, una secuencia de figuras geométricas complejas, sin la ayuda de imágenes concretas y el material representativo, la tarea fue explicada verbalmente y los niños respondieron de la misma forma, sólo la niña restante, resolvió la tarea en el plano de imágenes concretas, esto quiere decir que después de explicarle la serie verbalmente, aún

no pudo resolverla correctamente, entonces se le explicó con la ayuda de las imágenes representativas de la tarea y así pudo resolverla.

Posteriormente en la segunda tarea, que correspondía a una secuencia de figuras geométricas simples, en donde existía un tercero que debía ser excluido por no cumplir con las características que componían a las demás figuras, en ésta, los mismo seis primeros niños resolvieron la tarea correctamente, se les indicaron las instrucciones verbalmente y ellos respondieron de la misma forma, lo que indica que tienen la posibilidad de mantenerse en ese nivel para la solución de problemas, en cambio, la niña que había resuelto la primera tarea en el plano de imágenes concretas, para la segunda tarea accedió al nivel lógico-verbal, lo que indica que si el plano en el que se desarrolla intelectualmente es el de imágenes concretas, con la ayuda del adulto puede acceder al plano lógico-verbal (Fig. 1).

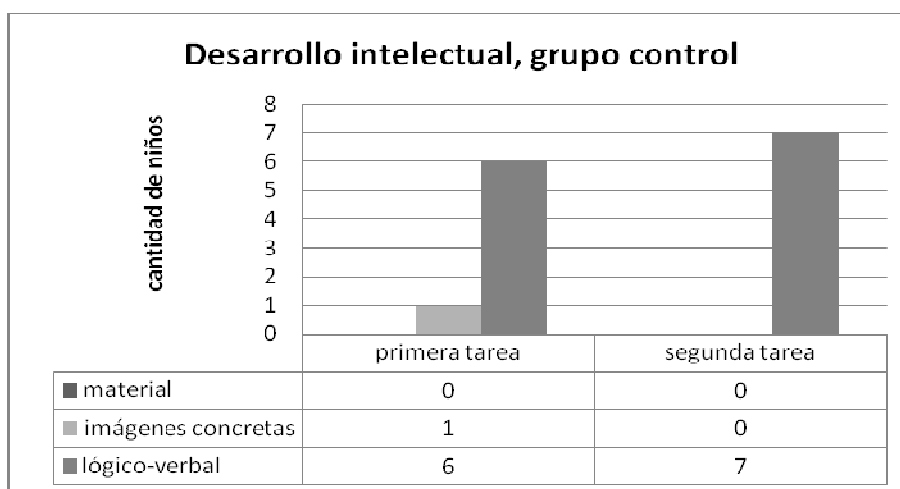


Fig. 1 Desarrollo intelectual de niños que viven con sus familias

Por otro lado en el grupo de comparación, un niño resolvió la primera tarea en el plano lógico-verbal, es decir, solamente con la explicación verbal de la tarea, y todos los demás la resolvieron en el plano material después de la presentación de la BOA, es decir, que después de la explicación verbal no pudieron resolverla, entonces se les presentaron las imágenes que representaban la tarea y aún no pudieron, por ello se les presentó en el tercer plano, con figuras geométricas de foami que representaran el problema, entonces en ese momento lo hicieron correctamente.

Para la segunda tarea, perteneciente a la serie de figuras geométricas simple con un tercero excluido, se obtuvo que el niño que resolvió la primera tarea en el nivel lógico-verbal se mantuvo en este plano lo que indica que se desarrolla intelectualmente de forma adecuada en éste y otra niña que se mantenía en el nivel material alcanzó el lógico-verbal con la ayuda del adulto, lo que indica que tiene facilidad para desenvolverse en planos mayores con la ayuda del adulto, ambos tienen la posibilidad de mantenerse así para desarrollar otros problemas. cuatro niños accedieron al plano de imágenes concretas, lo que quiere decir que tienen la posibilidad de alcanzar un nivel más alto al que se encontraban, pues aunque no pudieron resolver en el plano lógico verbal, ahora la imágenes les ayudaron a resolver la tarea, y por último, una niña que resolvió la primera tarea en el plano material, se mantuvo en éste, lo que indica que hace falta el manejo de los recursos visuales y de lenguaje para alcanzar los niveles superiores en el desarrollo intelectual (fig. 2).

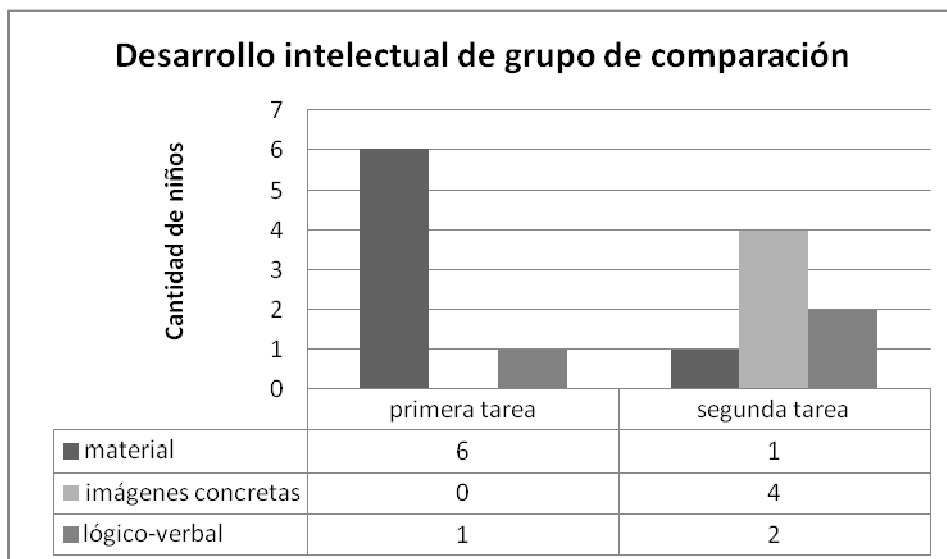


Fig. 2 Plano de desarrollo intelectual del grupo de comparación (Casa Cuna Tlalpan).

Estos resultados nos indican una diferencia importante entre ambos grupos, donde los niños del grupo control ya se desarrollan en el plano lógico verbal, lo que indica una facilidad para integrarse a la edad escolar, la siguiente para continuar su desarrollo psicológico e incluirse en las actividades de la sociedad.

Los niños del grupo de comparación mostraron un desarrollo importante aunque se mantienen en un plano material con la ayuda del adulto alcanzaron un plano superior, el de las imágenes concretas, esto indica que hace falta el manejo de los planos más altos y con ello algunas dificultades para el desarrollo en la edad escolar, pero el papel del adulto en estas edades es muy importante pues la mayoría alcanzó un desarrollo superior con apoyo (fig. 3).

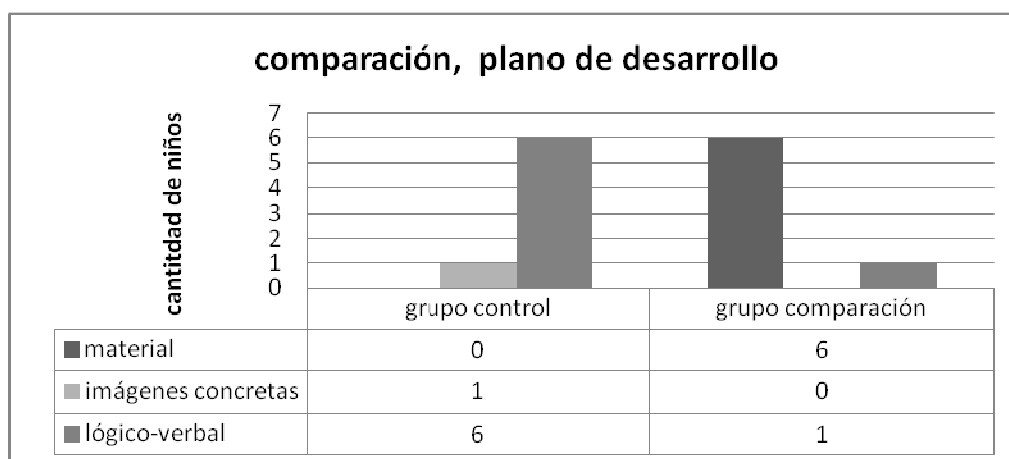


Fig. 3. Comparación del plano en el que los niños de ambos grupos resuelven una tarea.

En cuanto a la calidad de sus respuestas, podemos identificar una diferencia significativa en el nivel verbal, en el grupo control, las frases que utilizaban para explicar la solución de la tarea, fueron amplias y precisas en donde se incluían aspectos de autoestima y una personalidad participativa en seis de siete niños, el contenido mostraba que había un intento por resolver la tareas aunque sus respuestas no fueran del todo correctas. En cambio los niños del grupo de comparación dieron respuestas de tipo emocional, aspectos cotidianos como el regaño y castigo fueron mostrados en las respuestas otorgadas para la tarea propuesta, por ejemplo, al pedirle “¿cuál figura debía ser quitada porque no se parecía a las demás?”, después de elegir la figura, al preguntarle el por qué de su respuesta, lo que mencionaron fue lo siguiente: “porque se portó mal”, “porque me cae gordo” o “está feo”, varios evitaron la tarea o la negaban, pero parecía con el fin de llamar la atención, pues al explicarle nuevamente se notaban algunas sonrisas y posteriormente realizaban la tarea sin dificultad.

Además de identificar el plano de desarrollo intelectual el protocolo incluye el análisis de la calidad de las respuestas proporcionadas por los evaluados, esto con el fin de conocer el análisis mental que el niño hizo para resolver el problema, por un lado se identifica que la explicación que se proporciona coincida con la solución y permita descartar el azar; si la respuesta era correcta pero la explicación no, se le explicaba al niño la secuencia hasta que lograra interiorizarlo, es decir, que pudiera hacer la explicación correcta. Después, si la respuesta coincidía, se consideró la calidad del lenguaje que utilizó para indicar la respuesta, para eso se analizan el uso correcto de conectores, palabras y la complejidad de las oraciones; por último, debido a la población con la que se trabajó, se incluyó el matiz emocional que se reflejó en la tarea, con lo que se obtuvo lo siguiente:

Grupo control	Calidad de la respuesta	Matiz emocional	Ejemplo
Niña uno	Oraciones simples	Dificultad para entablar conversaciones con adultos	Después de largo tiempo: "Porque no es chica".
Niña dos	Oraciones complejas	Sin indicativos emocionales	"Es que ésta está más grande que éste y ésta más chiquita que éste". Señalando la comparación.
Niño tres	Oraciones complejas	Sin indicativos emocionales	"Porque está demasiado grande y estos están chiquitos y tiene que ser un grupo de tres chiquitos"
Niño cuatro	Oraciones simples	Sin indicativos emocionales	"Para que sea un grupo de dos"
Niño cinco	Oraciones simples	Sin indicativos emocionales	"Porque es más grande".
Niño seis	Oración compleja.	Sin indicativos emocionales	"Porque no tiene el tamaño de estos dos"
Niño siete	Oraciones simples	Sin indicativos emocionales	"Porque está grandote"

Tabla 1. Análisis de las explicaciones de los niños del grupo control.

En la tabla se muestran las respuestas correctas que realizaron los niños del grupo control, es importante mencionar que no todos ellos dieron la respuesta en la primera vez que se le presentaba, en el caso de la niña uno y el niño cuatro, respondieron después de un silencio prolongado. En el caso de los niños cinco y seis dieron las respuestas incorrectas en primer lugar, y con una segunda explicación llegaron a esa conclusión.

En general predominan las oraciones simples con cuatro casos y tres de las oraciones complejas, las cuales han sido comparadas con el grupo de Casa Cuna Tlalpan los cuales mencionaron lo siguiente:

Grupo comparación	Calidad de la respuesta	Matiz emocional	Ejemplo
Niña uno	Oraciones simples	Exclusión relacionada características reprobables.	“Porque me cai gordo”, “porque se porta feo”, “porque está más grande”.
Niña dos	Oraciones simples	Sin indicativos emocionales	“Porque es más grandote”.
Niño tres	Oraciones compleja	Sin indicativos emocionales	“El grande, porque es el más grande”
Niño cuatro	Oraciones simples	Sin indicativos emocionales	“Porque está grande”
Niño cinco	Oraciones simples	Representación material, comparación familiar.	“Porque no es igual”, “porque tenía que ser un bebé”
Niño seis	Oraciones simples.	Exclusión relacionada características reprobables	“Porque estorbaba, porque le molesta”, “porque está grande, muy grande y muy gordo”.
Niño siete	Oraciones simples	Situación familiar	“Grande”, “porque se quiere jugar con su casa, con sus juguetes”

Tabla. 2 Análisis de explicaciones del grupo de comparación.

En esta tabla, se observa un predominio de las oraciones simples de las cuales en el caso de la niña dos y el niño cuatro son muy semejantes a las que fueron dadas por el grupo control, la del niño tres parece una oración compleja, después de indicar su respuesta da la explicación, el niño siete niega la

explicación, dando solamente su respuesta; en los niños restantes, uno y seis, parecen reflejar un matiz emocional en relación con los actos reprobables o menos valorados, para el caso cinco parece incluir comparaciones de tamaño ayudado por sus representaciones familiares, pues tiene un hermano menor que utiliza para la representación del chiquito, y el niño siete, refleja los intereses con la ayuda de las figuras.

Aunque se trabajó con figuras geométricas que no tenían alguna representación o características personales aparentes, varios de los niños de éste grupo accedieron a este sentido, lo que indica la relación del juego con los estados afectivo-emocionales y conductual.

Además de los indicativos emocionales que se mostraron en las respuestas verbales, en el caso uno del grupo de comparación correspondiente a una niña, se identificó una conducta de tipo emocional, debido a que recurrió al llanto poco antes del término de la evaluación sin razón aparente, para inhibir esta conducta y continuar la evaluación se le indicó la últimas tareas a resolver y el tiempo que se abarcaría para ellas, además de proponerle una actividad recreativa al terminar la evaluación, de ésta manera la niña accedió y se pudo finalizar la evaluación adecuadamente.

En el caso del niño cuatro hubo dificultades para explicar las soluciones correctas debido a que tomó una postura desafiante, negando las instrucciones, las explicaciones y la ejecución, para lo cual se recurrió a una postura más estricta para minimizar sus acciones, lo que funcionó y permitió terminar la evaluación. De los demás niños de ambos grupos no se tuvo alguna dificultad.

Para dar explicación a los resultados obtenidos en las evaluaciones se integraron algunos datos que presentaban diferencias importantes entre los grupos, como primer punto considerado en la entrevista, está la conformación de las familias del grupo control, con los cuales se obtuvieron los siguientes resultados:

Sujeto de evaluación	Tipo de familia
Niña uno	Sólo con la madre
Niña dos	Ambos padres
Niño tres	Ambos padres
Niño cuatro	Ambos padres
Niño cinco	Ambos padres
Niño seis	Ambos padres
Niño siete	Ambos padres

Tabla 3. Conformación de familias

De los siete niños que conformaron el grupo control, solamente una niña vivía con su madre únicamente y los otros seis vivían con ambos padres como se muestra en la tabla 1.

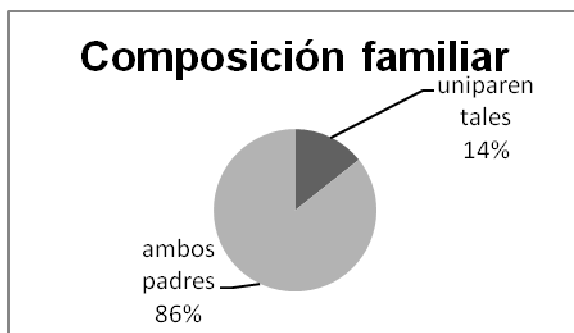


Fig. 4. Composición familiar, grupo control

Por lo tanto existe un predominio de las familias biparentales en el grupo control correspondiente a un 86% de los niños evaluados y el 14% que corresponde a una niña, solo vivía con su madre, aunque el fin de semana convivía con su padre con el que tenía una buena relación.

Del mismo grupo también se pudo identificar el nivel de escolaridad que habían alcanzado los padres, este dato es importante debido a lo que consideraba Gessell (1992) sobre el desarrollo psicológico en relación al nivel educativo de los padres. Lo que se encontró se muestra en la siguiente tabla.

Sujeto de evaluación	Estudios de la madre	Estudios del padre
Niña uno	Primaria	Primaria
Niña dos	Secundaria	Carrera técnica
Niño tres	Secundaria	Bachillerato
Niño cuatro	Preparatoria	Preparatoria
Niño cinco	Preparatoria	Secundaria
Niño seis	Posgrado	Universidad
Niño siete	Secundaria	Carrera técnica

Tabla 4. Nivel educativo de padres del grupo control.

Estos datos indican la situación social en la que se desarrollaban cada uno de los niños, con lo cual se realizó el siguiente gráfico:

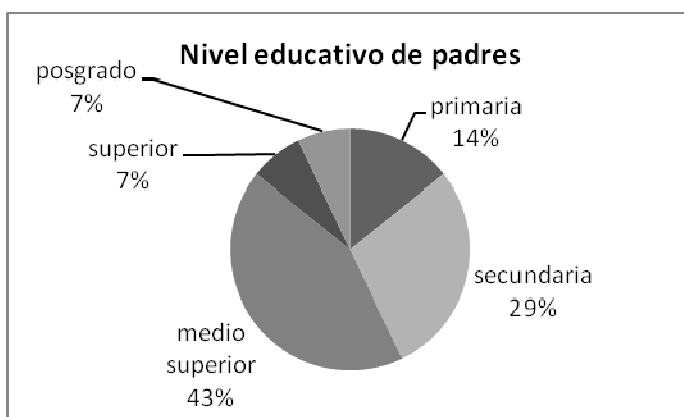


Fig. 5. Nivel educativo de padres del grupo control

Aquí es notable el predominio del nivel educativo medio superior con un 43%, seguido de la educación secundaria 29%, en menor proporción con la educación básica primaria de 14% correspondiente a dos casos y en último lugar el nivel universitario al igual que en posgrado, ambos con un 7% correspondiente a una persona. Estos datos nos indican que las familias se mantienen en un nivel medio básico, con ello, la mayoría cubre sus necesidades básicas y nos dan indicadores de su nivel socioeconómico, representado en la siguiente tabla.

Sujeto de evaluación	Sueldo mensual familiar
Niña uno	3500
Niña dos	6000
Niño tres	4800
Niño cuatro	7000
Niño cinco	8000
Niño seis	8000
Niño siete	14000
Promedio	7350

Tabla 5. Sueldo mensual familiar del grupo control

Existe una relación entre el sueldo mensual y el nivel educativo de los padres, esto indica un nivel de desarrollo físico que permita el desarrollo intelectual, en este caso, el sueldo es suficiente para cubrir las necesidades al menos, de alimentación, vestido y servicios de cuidados como la vivienda con sus características de agua, luz y seguridad. Aunque de los niños del grupo de comparación no se pudieron obtener datos socioeconómicos sabemos que estas características son cubiertas por la institución y en este sentido, ambos cumplen con salud para su desarrollo.

De cierta forma las familias han vivido en estas condiciones algún tiempo, el promedio de los sueldos mensuales es de 7500, que se considera como un nivel medio bajo, esto nos da a entender que aunque las familias consideran que tienen lo suficiente para otorgar los elementos básicos a los integrantes, tal vez, algunas situaciones que sean ajenas a lo cotidiano pueden volverse una dificultad, como en el caso de algún tratamiento como es el caso del médico, odontológico, psicológico, físico e incluso educativo. Caso contrario del que se presenta en la Casa Cuna Tlalpan, pues al contar con estos servicios como prevención, poseen una calidad de vida favorable constantemente.

Considerando el nivel socioeconómico también se abordó el número y las edades de los hermanos de los evaluados pues esto además de indicar una relación entre el desarrollo físico, también son consideradas como una zona de

desarrollo próximo para los hermanos menores, por lo tanto se indago y se encontró lo siguiente:

Sujeto de evaluación	Numero y edad de los hermanos
Niña uno	Hermano, 8 años
Niña dos	2 hermanos, 15 y 20 años
Niño tres	Sin hermanos
Niño cuatro	Hermana, 1 año
Niño cinco	Hermana, 8 años
Niño seis	Hermano, 9 años
Niño siete	Hermana, 17 años, hermano de 20 años

Tabla 6. Cantidad y edad de los hermanos del grupo control

En la tabla se puede observar que los niños tres y cuatro no aprenden las situaciones sociales por hermanos mayores, por lo tanto su zona de desarrollo próximo más cercana, serían sus padres y algunos familiares cercanos o vecinos que convivan con ellos según sus características personales, por otro lado en los casos restantes, además de contar con sus padres y familiares cercanos cuentan con hermanos mayores. Por lo que la mayoría posee una zona de desarrollo amplia. Además en los casos de la niña dos y el niño siete, poseen hermanos de secundaria, preparatoria y universidad, esto indica que las relaciones entre hermanos en el caso de la secundaria pueden ser limitadas, pero en los casos de preparatoria y universidad pueden ser de mayor calidad.

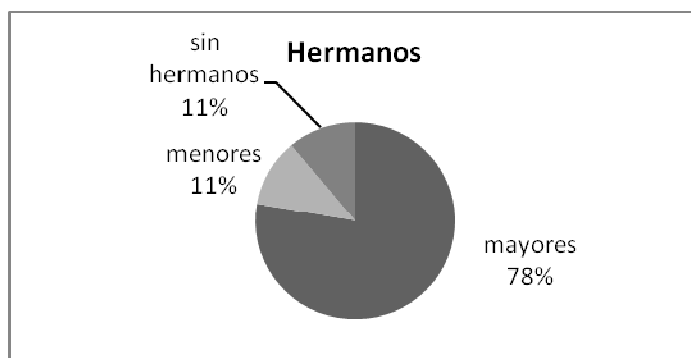


Fig. 6. Porcentajes de hermanos en el grupo control

De los niños evaluados un 11% no tenían hermanos, otro 11% tenía hermanos menores que él y el 78% tenía hermanos mayores, lo que indica una relación interpersonal amplia y con mayores posibilidades de desarrollo.

En comparación al punto anterior, este punto sí pudo ser comparado con los niños de la Casa Cuna Tlalpan, aunque la relación es diferente, en este grupo los niños tienen hermanos pero los evaluados se encuentran viviendo con todos los compañeros de la edad que se encuentran en la institución y sus hermanos se pueden encontrar en otra estancia de la institución, en otra institución o fuera de alguna institución, según sea el motivo de ingreso (DIF, 2010).

Por lo tanto, en el caso los evaluados se obtuvieron los siguientes datos.

Sujeto de evaluación	Numero y edad de los hermanos
Niña uno	Sin hermanos
Niña dos	Sin hermanos
Niño tres	Sin hermanos
Niño cuatro	Sin hermanos
Niño cinco	Hermanos de 2, 5, 8, 12 y 15 años
Niño seis	Hermanos de 2, 5, 8, 12 y 15 años
Niño siete	Hermanos, 1, 3, 4, 6, 7, 8 y 10 años

Tabla 7 Cantidad y edades de los hermanos del grupo de comparación (CCT)

Los primeros cuatro niños debido al motivo de ingreso, se desconoce la composición familiar de su procedencia, por ello se considera que no tienen hermanos. Los tres restantes ingresaron por motivos diferentes, por ello se conocen algunos datos de su composición familiar, en este caso los niños cinco y seis son hermanos gemelos por lo que comparten las mismas características de hermanos, y el niño siete, cuenta con la composición más amplia, de los niños evaluados. Debido a las características de su composición familiar, los tres últimos cuentan con una zona de desarrollo próximo más amplia que los cuatro primeros, pues aunque permanecen dentro de la institución, tienen hermanos en la misma que frecuentan y conviven.

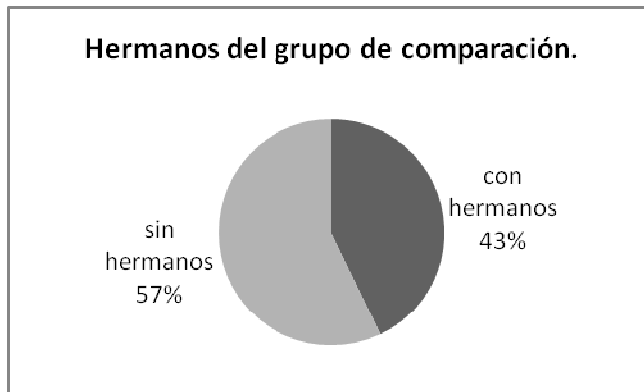


Fig. 7 Porcentaje de hermanos del grupo de comparación.

En la gráfica se muestra el porcentaje de los niños del grupo de comparación con hermanos, el cual fue de 43% es decir, de tres niños, para los que tenían hermanos, este porcentaje también contaba con padres fuera de la institución con los que frecuentaban convivencias, por otro lado, el 57% no cuenta con hermanos, el cual corresponde a cuatro niños.

Para dejar claro las situaciones sociales de las que provienen los niños y aclarar la gráfica anterior, a continuación se presentan los motivos de ingreso del grupo de comparación:

Sujeto de evaluación	Motivo de ingreso
Niña uno	Abandono
Niña dos	Maltrato
Niño tres	Abandono
Niño cuatro	Abandono
Niño cinco	Omisión de cuidados
Niño seis	Omisión de cuidados
Niño siete	Cuidado temporal

Tabla 8. Motivo de ingreso a la Casa Cuna Tlalpan

Con la tabla ocho, se entiende mejor porque los primeros cuatro no tenían hermanos o al menos así se considera, por otro lado los otros tres presentan una situación más estimulante en comparación a los primeros, pero con algunas

dificultades emocionales debido a la inestabilidad presenta el pertenecer a una familia por tiempos establecidos.

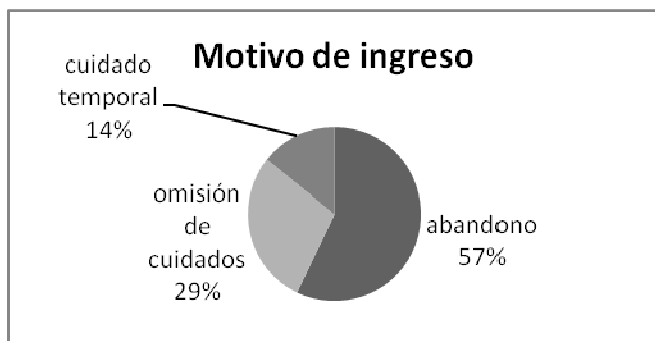


Fig. 7 Motivo de ingreso a la Casa Cuna Tlalpan

En la figura siete se muestra la mayoría de ellos fueron institucionalizados por abandono, un 57% correspondiente a cuatro niños, el 29 % fueron ingresados por omisión de cuidados y uno sólo correspondiente al 14%, había sido ingresado por cuidado temporal que se había alargado.

Con las características de la composición del entorno de ambos grupos, expuestas anteriormente se pueden observar diferencias importantes en el entorno en el que se desenvuelven cada uno de los niños, por un lado, en los del grupo control que viven con sus familias se observa un entorno que alcanza a cubrir sus necesidades básicas, adecuadas para el desarrollo físico pero que es inestable en caso de alguna situación que rompa la rutina, además cuenta con una zona de desarrollo próximo que puede potencializar el desarrollo psicológico. Y en el caso del grupo de comparación correspondiente a los niños de Casa Cuna Tlalpan, cuentan con un entorno que garantiza la satisfacción de sus necesidades físicas, sin embargo la zona de desarrollo próximo se reduce a los adultos que trabajan en la institución, los cuales tienen acciones específicas para el cuidado y desarrollo de los niños.

Por lo tanto además de indagar con la composición del entorno en el que se desarrollaban los niños, se considero también, el estado afectivo-emocional, conducta en la escuela y en el hogar, sus actividades de juego y sus relaciones interpersonales ante lo cual se obtuvo los siguientes datos.

En el nivel afectivo-emocional se hicieron tres subcategorías, agrupando las características que mencionaron los padres.

En la categoría de amable, se integraron las características de cooperativo, sensible, cariñoso, afectivo, empático y sociable; en la categoría de impulsivo, se integraron las de intolerante a la frustración, violento, agresivo, rebelde, demandante, opositor y voluntarioso; en la categoría de introvertido se integraron las de nervioso, tímido, ansioso, inseguro, tenso y retraído. Para formar estas subcategorías se integraron las características que más describían a los niños según sus tutores, las relaciones con sus compañeros dentro y fuera de la escuela, además de los reportes que mandaban las profesoras y su comportamiento durante la evaluación, por ello, los niños obtuvieron características de varias subcategorías pero sólo se indica la que tuvo mayor peso, considerándolo así, se obtuvo la siguiente gráfica:

Sujeto de evaluación	Grupo control	Grupo de comparación
Niña uno	Introvertido	Amable
Niña dos	Amable	Impulsivo
Niño tres	Impulsivo	Introvertido
Niño cuatro	Amable	Amable
Niño cinco	Amable	Introvertido
Niño seis	Amable	Impulsivo
Niño siete	Amable	Impulsivo

Tabla. 8 Estado afectivo-emocional de ambos grupos.

En la tabla se puede observar un predominio de la subcategoría amable para el grupo control con cinco niños que compartían las características anteriormente mencionadas, en menor proporción se obtuvo la subcategoría de introvertido e impulsivo con un niño para cada una; en el grupo de comparación se obtuvo una mayoría de características correspondientes a la subcategoría de impulsivo, con tres niños, y para amable e introvertido se obtuvieron dos para cada una.

Para el análisis de las proporciones de estas características se muestra la siguiente gráfica:

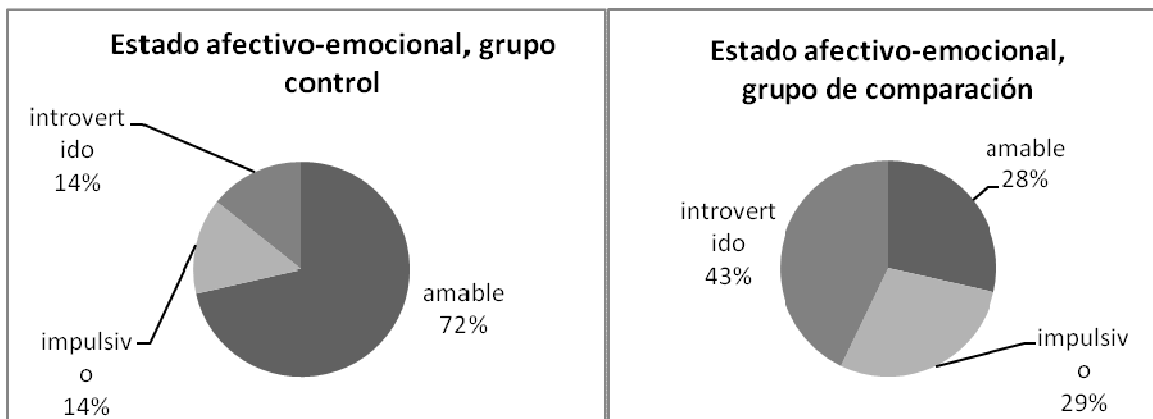


Fig. 8 Comparación de nivel afectivo entre ambos grupos

En las gráficas se puede observar una mayoría de niños que son considerados como amables en el grupo control con un 86% en comparación con el 28% del otro grupo, en la subcategoría de introvertido, se integro un niño correspondiente al 14% en el grupo control, en comparación con el 43% del otro grupo correspondiente a tres niños, y en la categoría de impulsivo se obtuvo el 14% en el grupo control y 19% en el grupo de comparación. Con lo cual se puede contrastar un predominio de niños amables en el grupo control y de niños introvertidos en el grupo de comparación.

Muy relacionado al estado afectivo-emocional se considero la conducta del niño, considerada por los tutores, durante la evaluación y las relaciones con sus compañeros. De las cuales surgieron las siguientes categorías: regulado, para los niños que juegan, obedecen las reglas, participan y cooperan; impulsivo, para los que no respetan las reglas, les cuesta trabajo compartir y cooperar e impaciente; y pasivo, para los que les cuesta trabajo jugar y relacionarse con otros niños, chillones, se alejan durante el juego.

Al igual que las subcategorías del estado afectivo-emocional, en esta, se pudieron presentar características de diferentes categorías pero se otorgó la subcategoría de la que se reunieran más características.

Sujeto de evaluación	Grupo control	Grupo de comparación
Niña uno	Pasivo	Activo
Niña dos	Activo	Activo
Niño tres	Impulsivo	Pasivo
Niño cuatro	Activo	Activo
Niño cinco	Activo	Activo
Niño seis	Activo	Impulsivo
Niño siete	Activo	Impulsivo

Tabla 9. Comparación de conducta en ambos grupos.

En la tabla se puede observar una mayoría de la subcategoría de activo en ambos grupos, sin embargo en el de comparación se presentan más con características de impulsivo, y en la de pasivo ambos tuvieron uno.

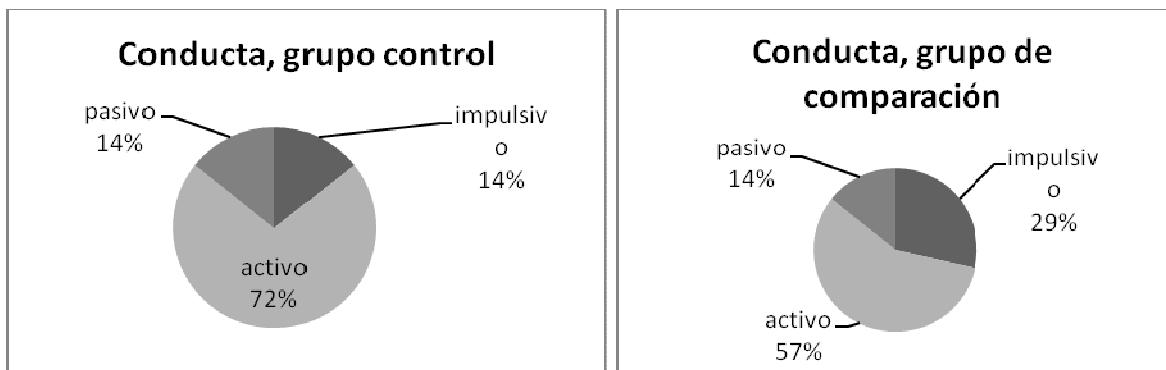


Fig. 9 Comparación de la conducta entre ambos grupos

En la figura se puede observar la diferencia en porcentajes en cada grupo, la subcategoría de activo obtuvo la mayoría de niños en ambos grupos, con 72% en el grupo control y 57% en el de comparación, en la subcategoría de impulsivo se obtuvo un 14% en el grupo control y un 29% en el grupo de comparación, y en la de pasivo se obtuvo un 14% para ambos grupos.

En relación a lo anterior se indago sobre la conducta del niño dentro de la escuela, para lo cual se hizo la relación de los niños de cada grupo que presentaban reportes escolares y los que no.

Sujeto de evaluación	Grupo control	Grupo de comparación
Niña uno	Reporte escolar	Reporte escolar
Niña dos	Sin reportes	Sin reportes
Niño tres	Reporte escolar	Reporte escolar
Niño cuatro	Sin reportes	Sin reportes
Niño cinco	Sin reportes	Sin reportes
Niño seis	Sin reportes	Reporte escolar
Niño siete	Sin reportes	Reporte escolar

Tabla 10. Relación de reportes escolares de ambos grupos.

En la tabla se observa una relación entre la conducta que mencionaron los tutores con los reportes recibidos de la escuela, los niños que se consideraban como impulsivos recibían reportes de mal comportamiento en la escuela y los niños que se consideraban pasivos recibían reportes de bajo rendimiento escolar. A los niños que se les consideró como activos, no presentaron reportes escolares, debido a que en esta categoría se incluyeron a los que manifestaban actitudes que además de ser participativas, respetaban las reglas.

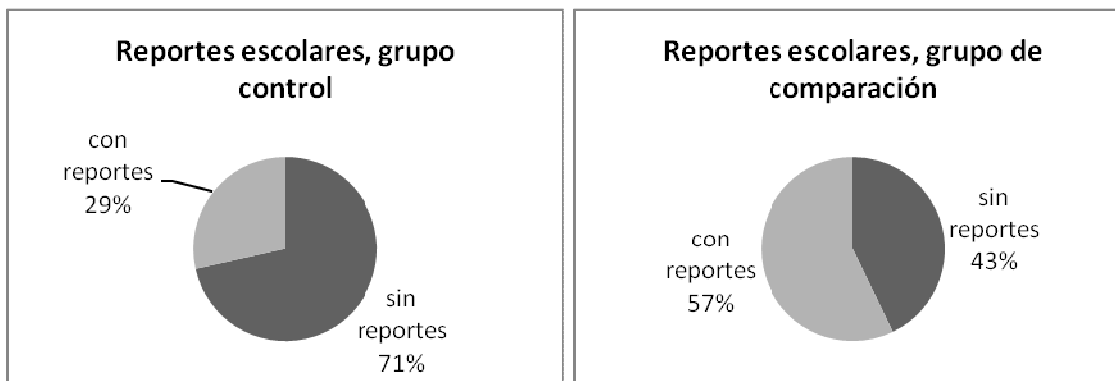


Fig. 10 Comparación de reportes escolares de ambos grupos

En la figura se identifican las diferencias de los reportes entre ambos grupos, en el control se obtuvieron quejas de tipo conductual de los profesores en el 29% de los niños es decir, en dos de siete niños, en el grupo de comparación se reportaron a 57%, es decir a cuatro de siete, y de los que no se dieron reportes de

ningún tipo fueron 71% en el grupo control que corresponde a cinco de siete, y en el grupo de comparación se obtuvo 43%, lo que corresponde a tres niños.

La conducta y el estado emocional se pueden reflejar y controlar mediante el juego, en éste, el niño puede desarrollar sus capacidades tanto físicas como intelectuales, por ello también se indagó sobre el tipo de juego que los niños ejecutaban, conformando tres categorías, según las características que se encontraban, a la primera se le denominó juegos físicos y en estos se integraron los juegos de carreritas, trepadas, de pelota y de armar y desarmar juguetes; para el juego de roles simples se incluyeron los juegos que contenían las actividades cotidianas como la comidita, la casita, a la mamá y el papá; y para los juegos de roles desplegados se incluyeron aquellos que incluían actividades que indicaban mayor imaginación por la dificultad de acceder constantemente a éstas de forma directa, en éstos se incluyó la escuelita, al doctor, a los fantasmas, la peluquería y a los policías. Estos fueron los que mencionaron los tutores, por ello pueden existir más que no fueron considerados.

Sujeto de evaluación	Grupo control	Grupo de comparación
Niña uno	Roles simples	Roles simples
Niña dos	Roles desplegados	Roles desplegados
Niño tres	Roles desplegados	Juegos físicos
Niño cuatro	Roles desplegados	Juegos físicos
Niño cinco	Roles desplegados	Roles simples
Niño seis	Roles desplegados	Juegos físicos
Niño siete	Roles simples	Roles desplegados

Fig. 11 Comparación del juego entre grupos

En la tabla se puede observar una mayoría de roles desplegados en el grupo control y una mayoría de juegos físicos para el grupo de comparación, como minoría se obtuvieron los roles simples, con dos de siete en el grupo control igual que el de comparación, y por último como juegos físicos solo se obtuvieron en el grupo de comparación con una registro de tres de siete.

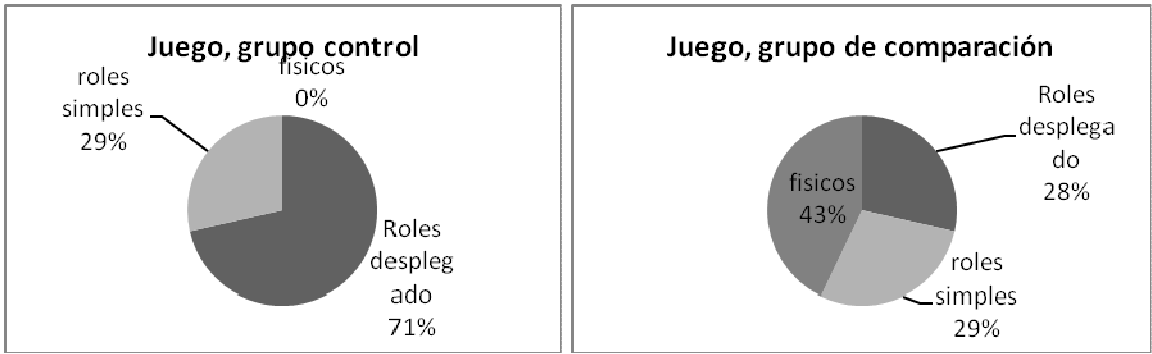


Fig. 11 Juego en ambos grupos

Al igual que en la tabla, en el gráfico se observa la mayoría de 71% de roles desplegados en el grupo control y 28% en el grupo de comparación, 29% de roles simples en el control igual que el de comparación, y no se describieron niños con características de juegos físicos en el control y 43% en el de comparación.

Para entender la calidad de juego se les preguntó a los tutores sobre los compañeros de juego de los niños, de las respuestas obtenidas se realizó la siguiente tabla:

Sujeto de evaluación	Grupo control	Grupo de comparación
Niña uno	Mamá, papá y hermano	Niñas
Niña dos	Mamá	Niños y niñas
Niño tres	Vecinos y amigos de la escuela	Niños
Niño cuatro	Mamá	Niños
Niño cinco	Hermana y mamá	Niños
Niño seis	Primos, hermano o amigos de escuela	Niñas
Niño siete	Primos o hermano	Niños

Tabla 12. Compañeros de juego

En la tabla se puede observar una variedad entre los compañeros de ambos grupos, por un lado en el de comparación, los niños frecuentemente interactúan con sus compañeros de estancia y solo hacen preferencias entre niños o niñas, y en el grupo control de igual manera existe una frecuencia con su familia nuclear como compañeros, pero ésta se enriquece con sus amigos de la escuela, primos y

vecinos. Además en los casos donde tienen la posibilidad de jugar con compañeros mayores que ellos, en el juego se pueden incluir elementos de mayor riqueza.

Los resultados obtenidos durante la evaluación, muestran una diferencia importante entre el grupo de comparación y el grupo control, los de éste último resolvieron la tarea en el plano lógico-verbal el cual es el plano más alto de la prueba, y por otro lado, el de comparación lo resolvió en el plano material u objetal, esto indica el primer nivel de la prueba. Esto parece estar en relación con el estado afectivo-emocional, pues los niños del grupo de comparación mencionaron algunos indicadores emocionales en sus respuestas, a pesar de presentarse un problema aparentemente abstracto.

Según los datos proporcionados en la entrevista, se encuentran diferencias importantes entre los grupos, en primer lugar, la conformación del entorno físico en el que se desenvuelven los niños del grupo control es suficiente para satisfacer sus necesidades básicas de alimentación, vestido, hogar y cuidados personales, al igual que la institución cumple con los niños del grupo de comparación, sin embargo, en los últimos además cuentan con cuidados médicos, psicológico y educativos que tal vez los que viven con su familia los atiendan superficialmente. En el punto del estado afectivo-emocional se percibe una diferencia pequeña, con un niño se muestra características impulsivas en el grupo de comparación, más que en el control; y en el conductual que está muy relacionado, la diferencia es muy parecida, pues en ambos predomina la conducta activa, debido a que la edad en la que se encuentran se caracteriza por conductas de este tipo.

En el caso del juego de roles se encontró una diferencia importante, pues en el grupo control existe un predominancia del juego desplegado de roles y en el grupo de comparación en el juego físico, éste es un principal indicador del desarrollo físico y psicológico que se tomará en cuenta en el siguiente punto.

3.2 Discusión

De acuerdo al enfoque abordado, además de evaluar la zona de desarrollo actual (ZDA) se evaluó la zona de desarrollo próximo (ZDP), con ello, se obtuvo una mejoría en el desempeño de la mayoría de los niños con la base orientadora de la acción (Solovieva, 2002). Con esto, el grupo control alcanzó la consolidación del plano lógico-verbal para resolver la tarea y el único caso que se encontraba en el nivel de imágenes concretas, después de la BOA, pudo alcanzar el plano lógico-verbal. Por otro lado, el grupo de comparación, donde la mayoría resolvió la primera tarea en el plano material-objetal, alcanzó el plano de imágenes concretas para la segunda tarea, mejorando su rendimiento, lo que indica que cuando un adulto orienta la actividad del niño durante la tarea el niño mejora su rendimiento (Vigotsky, 1931).

El nivel de solución en los planos que utiliza el niño, es una herramienta para identificar las áreas de desarrollo que se están consolidando, estos niveles proporcionan una base para conocer el desarrollo y ejecutar una intervención adecuada para potencializar su desarrollo (Vigotsky, 1984; Quintanar y Solovieva, 2006; Talizina, 2008).

Para el análisis de las relaciones que tiene el plano de desarrollo intelectual y la situación de institucionalización, la teoría considera algunos aspectos necesarios para el desarrollo, entre ellos está un entorno que garantice un desarrollo adecuado (Leontiev, 2005b) este debe favorecer el cumplimiento de las exigencias sociales para el niño, entonces, estará conformado por un entorno físico y psicológico que garantice el desarrollo óptimo será necesario que tenga una interacción social activa, es decir, que el niño pueda relacionarse con las actividades que conforman la cultura en la que vive (Sardá, Quintanar y Solovieva, 2003); convivir activamente y constantemente con personas mayores ya sean niños o adultos para ampliar la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1984; Solovieva, 2002). La convivencia que los niños de Casa Cuna tienen con los adultos no permite el adecuado desarrollo de la zona de desarrollo potencial ya que solo se cubren las necesidades básicas y no tiene un papel activo social, en contraposición con los niños que viven un entorno familiar, quienes poseen

interacción directa con hermanos mayores y padres, cumplen con labores dentro del hogar, además, de complementarse con la interacción frecuente con otros entornos sociales como fiestas infantiles y religiosas, compras del hogar, asistencia a eventos públicos, entre otros. A pesar de que ambos grupos asisten a actividades recreativas similares, el grupo de comparación lo realiza de manera sistematizada, controlada e impuesta, a diferencia del control, quienes dentro de esas actividades se incluyen acciones que implican una exigencia mayor al niño, tales como la elección de los lugares a visitar, las acciones necesarias para asistir a los lugares y una diversidad de lugares, lo que implicaría por un lado, una creación de motivos, impulsando el desarrollo y por el otro un sistema de actividades más diverso.

El juego desplegado de roles también ayudará a potencializar el desarrollo debido al análisis de las situaciones y las representaciones mentales que se forman en el niño durante esta actividad (Elkonin, 1981; Salmina y Filimonova, 2001; Ramírez, 2010), éste cubre en primer lugar el entorno social inmediato, y posteriormente los entornos más alejados. En el caso de los niños de Casa Cuna Tlalpan, sus actividades se limitan a cubrir sus necesidades básicas, por lo que su juego se enfoca solamente en eso, no hay un despliegue de roles en comparación con el grupo control, quienes tienen acceso a actividades más complejas en la vida cotidiana y lo representan en el juego.

El juego dirigido por adultos en CCT, se presenta en sesiones terapéuticas individuales entre periodos prolongados, esto implementa un motivo pero no fomenta el desarrollo intelectual debido a que este juego no se establece con sus pares. Es difícil establecer una figura estable de apego con quien se puedan cubrir sus necesidades afectivas, lo cual (Merani, 1977; Zaporozhets, 1977; Vigotsky, 1995; Leontiev, 1993, 2001; Solovieva, 2007) se traduce en una baja de motivos para dirigir la conducta a un objetivo.

Siguiendo con esta misma línea de ideas, los adultos que se encuentran en CCT tienen una necesidad laboral al estar en ese lugar, lo que reduce el apego con los niños porque su función tiene otros objetivos, ésta solo se da de manera cuidador-cuidado lo que a su vez provoca una baja de motivos y por lo tanto una

actividad empobrecida, a diferencia de los niños que viven en una familia, quienes cuentan con un nivel afectivo-emocional más estable.

Los niños del grupo control los cuales tenían una estimulación mayor que los institucionalizados mostraron facilidad para seguir instrucciones del adulto, entender las instrucciones y realizar la actividad, como se contaba con el entorno familiar que cubría sus necesidades afectivas y la interacción con el entorno, las demás actividades eran fácilmente desarrolladas (Venguer, 1981; Davidov, 1988; García, 2005).

Lo anterior es importante, pues la etapa preescolar es la básica para el desarrollo de la persona, ya que en ésta se desarrolla el lenguaje, la personalidad, regulación de la propia actividad, las representaciones mentales que componen un desarrollo intelectual en el plano lógico-verbal. Estas características son necesarias para su adecuada inclusión a la educación escolar básica (Salmina y Filimonova, 2001, Ortíz y Chavez, 2008; Talizina, 2008) de la misma forma, la teoría propone actividades que ayudaran al desarrollo psicológico del niño, en esta edad la correspondiente es el juego desplegado de roles (Zaporozhets 1977; Elkonin, 1981; Vigotsky, 1984; Salmina y Filimonova, 2001; García, 2005; Ramírez, 2010) pues éste se integra por la participación activa del lenguaje en la interacción con sus compañeros, subordina su conducta a las reglas del juego, desarrolla la actividad intelectual para la solución de problemas que se presenten.

Por otro lado, a través de este estudio se puede establecer una relación con las investigaciones que mencionaban sobre el bajo desarrollo del niño de casa cuna, como el caso de Escobar y Pérez (2006) quienes observaron una diferencia conductual entre niños de albergues y de niños que se encuentran en un entorno familiar, presentándose mayor agresividad en los primeros. El presente estudio encontró la misma relación, aunque se sostiene que estas diferencias se deben a un desfase en las etapas anteriores del desarrollo, pues si estas estuvieran consolidadas, se podría desarrollar la regulación de la conducta en la etapa preescolar, con la interrelación entre niño, adulto y compañeros de estancia mediante el juego desplegado de roles, se puede alcanzar el desarrollo

correspondiente a la edad, siempre y cuando esta intervención se haga constante (Elkonin, 1981).

Pérez y Reyes (2005) también mencionan efectos que pueden tener el entorno institucionalizado sobre el desarrollo, además de considerar los aspectos afectivo-emocionales y conductuales similares a las que reportan Escobar y Pérez (2006) reportan una baja socialización con niños de su misma edad o con adultos fuera de la institución, atribuyendo estas causas a la baja interacción entre niños y cuidadoras, quienes son los adultos con los que pasan mayor tiempo. Estos factores correlacionados se asemejan a los obtenidos en el presente estudio, sin embargo en este, además de considerar las relaciones con adultos y niños, también se le da importancia a las insuficientes actividades en común que permita el óptimo desarrollo.

En general se puede decir que los puntos anteriores referentes a la socialización, la esfera afectiva-emocional y la conducta también son considerados, sin embargo estos factores en el presente trabajo son indicadores de un desarrollo escaso provocado por la baja interacción socio-cultural, las actividades reducidas dentro de la institución y una relación insuficiente con adultos.

3.3 Conclusiones

Los resultados obtenidos en la evaluación del desarrollo intelectual indicaron que la mayoría de los niños del grupo de comparación se encuentran en el nivel material-concreto pero accediendo al nivel de imágenes concretas con ayuda del adulto, a diferencia del grupo control que se ubica en el lógico-verbal.

Existen diferencias entre ambos grupos, pues los de casa cuna poseen un desarrollo intelectual concreto, esto nos indica que necesitan una ayuda más desplegada para la resolución de las tareas. El niño del grupo control, posee un desarrollo intelectual en el plano lógico-verbal, es decir más abstracto y con esto las ayudas del adulto son mínimas para la solución de la tarea. El nivel de desarrollo intelectual, puede ser potencializando, ambos grupos demuestran que aumentan su capacidad intelectual con la ayuda del adulto.

Además de poder evaluar los planos de desarrollo intelectual y establecer un nivel para la solución de problemas el cual es denominado “zona de de desarrollo actual”, la evaluación a través de este enfoque no es una categorización, sino que establece un nivel alcanzable por el niño el cual es identificado en la ejecución de la segunda tarea, donde la mayoría de los niños alcanzaban niveles más altos, la mayoría de los niños institucionalizados alcanzaron el nivel de imágenes-concretas después de la presentación de la BOA, lo que indica que con la interrelación del adulto y el niño en la solución de un problema, el niño puede alcanzar un nivel más alto de desarrollo y en la medida en que las ayudas se vayan proporcionando constantemente, el nivel se consolidará para alcanzar el nivel más alto para tareas más complejas, (Vigotsky, 1981; Salmina y Filimonova, 2001; Solovieva, Lázaro, Quintanar, 2008; Talizina, 2008).

Los sistemas de actividad de ambos grupos son cualitativamente diferentes, siendo el grupo de casa cuna más reducido, aspecto que influye en el desarrollo intelectual. El grupo control se encuentra inmerso en más actividades y más variadas, además de que tiene una interacción social activa.

La investigación proporcionó factores que influyen en el desarrollo limitado del preescolar institucionalizado, como la falta de una regulación del adulto debido a la escasa población adulta que interactúa con los niños.

La teoría utilizada para analizar y evaluar los factores que influyen en el desarrollo intelectual de los niños institucionalizados, resultó ser efectiva y con ello también propone una intervención que puede ser utilizada para establecer un nivel de desarrollo normal en los niños institucionalizados, mediante el fomento del juego desplegado de roles, la lectura y análisis de cuentos, así como la actividad gráfica, baile, construcción modelos con cubos (García, 2005; Salmina y Filimonova, 2007; Solovieva, 2010; Ramírez, 2010). Esto proporciona al psicólogo herramientas tanto clínicas como educativas para la intervención en el desarrollo de este tipo de niños.

A partir de este estudio se pueden hacer nuevas investigaciones en cuanto a la intervención con grupos vulnerables, a través de programas que incluyan las actividades mencionadas e incluir aspectos de los demás procesos psicológicos.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, A. (1998). *Patios abiertos y patios cerrados. Psicología cultural de las instituciones*. España: Marcombo.

Behen, M.; Muzik, O.; Saporta, A.; Wilson, B.; Pai, D.; Hua, J. (2009) Anormal fronto-striatal connectivity in children with histories of early deprivation: A diffusion tensor imaging study. *National Institute of Health* 3(3), 292–297.

Bernedo, I.; Fuentes, M.; Fernández, M. y Bersabé, R. (2007) Percepción de las estrategias de socialización parentales en familias adoptivas y no adoptivas. *Psicothema*. 19(004) 597-602.

Bettelheim, B. (1969) *Los niños del sueño*. México: Siglo XXI

Burlingahm, D. y Freud, A. (1977) *Niños sin familia*. 5ª. Edición. España: Paideia.

Bustamante, M. (1978) El desarrollo psicológico del niño según la psicología soviética. En: *Revista Latinoamericana de psicología*. 10(003), 411-422.

Davidov, V. (1988) *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Investigación psicológica teórica y experimental*. Moscú: Progreso.

De Vargas, E. (2006) La situación de la enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interrelación y el profesor. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(4), 1- 11.

DIF (2010). *Políticas. Programas de atención a familias vulnerables*. Recuperado en 2010 de: <http://dif.sip.gob.mx/>

Elkonin, D. (1980) *Psicología del juego* España: Pablo del Río.

Escobar, M. y Pérez, T. (2006). *Modificaciones de la percepción familiar en niños institucionalizados provenientes de Casa Cuna del dif y niños provenientes de albergues temporales de la PGJ*. (Tesis de licenciatura) Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. México

Escotto, A. (2004) *Ensayos sobre la psicología materialista. Psicología, historia y neurociencias*. 2ª edición. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Fernández, J. (1992) Evaluación de programas residenciales de servicios sociales para la infancia. Situación actual y aportaciones de los enfoques psicofisiológicos. En: *Psicothema*, 4 (2), 531-542.

Flor, M. (2008) *El juego, recurso importante para el desarrollo intelectual y emocional en los niños*. Ecuador: Plan amanecer.

Freud, A. y Burlingham, D. (1965) *La guerra y los niños*. Argentina: Psicología de hoy.

García, M. (2005). *El uso de las actividades de juego y cuento para el desarrollo de neoformaciones en niños preescolares*. (Tesis de Maestría) Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México.

Galperin, P. (1979) *Introducción a la psicología. Un enfoque dialéctico*. España: Plano del río.

Gessell, A. (1992) *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño. Evaluación y manejo del desarrollo neuropsicológico normal y anormal del niño pequeño y el preescolar*. México: Paídos.

González, C.; Solovieva, Y & Quintanar, L. (2009). La actividad de juego temático de roles en la formación del pensamiento reflexivo. En: *Magis*. 2(3), 173-190.

González, F. (2000) *Investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*. México: Thomson.

González, F. (2007) *Investigación cualitativa y subjetividad. Procesos de construcción de la información*. India: Mc Graw Hill.

González, K. (2011) *Los niños en instituciones residenciales: aproximaciones teóricas desde la psicología del desarrollo*. (Tesis de licenciatura) Universidad Nacional Autónoma de México: México.

Grajales, T. (2010) *Diseños de investigación*. Recuperado en 2010 de:

<http://tgrajales.net/invesdiseños.pdf>

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006) *Metodología de la investigación*. 4ª ed. México: Mc Graw Hill.

Huizinga, J. (2007) *Homo ludens*. España: Alianza.

INEGI (2004) *Niños en situación de vulnerabilidad* recuperado en 2011 de:

[http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/soc/sis/sisept/default.aspx?t=m
soc12&s=est&c=1890](http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/soc/sis/sisept/default.aspx?t=m
soc12&s=est&c=1890)

Ivic, I. (1999) Lev Sminovich Vygotsky. *UNESCO* 24(3-4), 773-799.

Jiménez, M.; López, C.; Jiménez, A.; González, J y Gómez, M. (1986); Valoración de la agresividad en niños institucionalizados mediante el test proyectivo P. N. En: *Anales de Psicología*. 3, 3-19

Juárez, F. (2001). *Evaluación de educadoras en la aplicación de un programa integral para la educación del niño preescolar infantil*. (Reporte laboral). Facultad de psicología, Universidad Nacional Autónoma de México: México.

Lázaro, A. (1995) Radiografía del juego en el marco escolar Psicomotricidad. En: *revista de Estudios y Experiencias*. 3(51), 7-22.

Leontiev, A. (1993) *Actividad, conciencia y personalidad* 1ª. edición México: Cartago.

Leontiev, A. N. (2005). The Genesis of Activity. *Journal of Russian and East European Psychology*. 43(4), 58-71 .

Leontiev, D. A. (2005b). Aproximación a la teoría de la actividad: Vigotsky en el presente. *Eclecta* 9 y 10(3), 29-39.

Cámara de diputados de los Estados Unidos Mexicanos (2007) *Ley de asistencia social*, recuperado en diciembre 2010 de:

<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/270.pdf>

Mack, R. (1980) *Sociología y vida social*. España: UTEHA.

Matute, E.; Rosselli, M.; Ardila, A. y Ostrosky-Solís, F. (2007). *Evaluación Neuropsicológica Infantil- ENI*. México: Manual Moderno.

Medina, S. (2007) *Taller de desarrollo psicológico infantil para padres e hijos en edad preescolar en el Centro de Educación Preescolar Zaragoza*. (Tesis de licenciatura). Facultad de Estudios Superiores Zaragoza: México.

Merani, A. (1977) *Psicología y psicopedagogía*. México: Grijalbo.

Montero, M. (2006) *Hacer para transformar: el método en la psicología comunitaria*. México: Paidós.

Nardone, G.; Giannotti, E. y Rocchi, R. (2003) *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. España: Herder.

Ortiz, G. & Chávez, S. (2008) *Teoría de la actividad en la enseñanza*. *Revista caminos abiertos*. Revista de la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 095 Azcapozalco. 1(1).

Paimes, T. (1977) *Los niños de la guerra*. España: Bruguera.

Palacios y Sánchez, (1996) Niños adoptados y no adoptados un estudio comparativo. En: *Anuario de psicología*. 71, 63-85

Pentti, R. (2007) *Estudio comparativo*. Recuperado en el 2011 de: <http://www.uiah.fi/projekti/metodi/272.htm>

Pérez, P. (2005) *Entorno afectivo de los niños de casa cuna como fuente principal de su desarrollo* México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Pérez, E. y Reyes, J. (2005) *Niños abandonados en la casa cuna Tlalpan*. (Tesis de licenciatura en sociología). Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa: México.

Quintanar, L. y Solovieva, Y. (2000) *La discapacidad infantil desde la perspectiva neuropsicológica*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Quintanar, L. y Solovieva, Y. (2003) *Pruebas de evaluación infantil*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Quintanar, L. y Solovieva, Y. (2006) Métodos de corrección neuropsicológica en preescolares mexicanos con tda. En: *Revista de Psicología General*. 4(11) 6-15.

Quintanar, L. (2009) *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas.

Rockwell, E. (2000) Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. En: *Revista de la Universidad San Marcos*. 5(009).

Rubinstein, J. L. (1974) *Principios de psicología general*. México: Grijalbo

Ramírez, Y. (2010) *Efectos de un programa de análisis de cuentos para el desarrollo del lenguaje en niños preescolares bilingües (náhuatl-español)*. (Tesis de maestría). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla: México.

Salgado, F. (2006) *¿Y quién me entiende a mí? El papel de la educación informal en los niños menores de 5 años dentro la casa hogar y las conductas más frecuentes ante su orfandad.* (Tesis de Licenciatura Facultad de Filosofía y Letras). Universidad Nacional Autónoma de México: México.

Salmina N. G. & Filimonova O. G. (2001) *Diagnóstico y corrección de la actividad voluntaria en la edad preescolar y escolar.* México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Sardá, N.; Quintanar, L. y Solovieva, Y. (2003) *La formación de las imágenes de los objetos en niños con condiciones de extrema pobreza.* México: Cuadernos

Smirnov, A. (1960) *Psicología.* México: Grijalbo.

Sociedad Mexicana de Psicología (2007) *Código ético del psicólogo.* México: Trillas.

Solovieva, Y.; Quintanar, L.; Lázaro, E. (2002) *Evaluación neuropsicológica de escolares rurales y urbanos desde la aproximación de Luria.* México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Solovieva, Y. (2004) *El desarrollo intelectual y su evaluación. Una aproximación histórico-cultural.* México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Solovieva, Y. (2007) *Características de la edad preescolar.* J. E. Azcoaga y Cols. Código fonológico y aprendizaje escolar. Buenos Aires, código.: 89-102 Maestría en diagnóstico y rehabilitación neurológica: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Solovieva, Y.; Lázaro, E.; Quintanar L. (2008) Mecanismos de los lóbulos frontales en niños preescolares con déficit de atención y niños normales. En: *Acta neurológica.* 24, 64-75.

Solovieva, Y. (2010) *La zona de desarrollo próximo como método para el diagnóstico del desarrollo intelectual. Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica.* México: Manual Moderno.

Spitz, (1985) *El primer año de vida.* México: Grijalbo.

Talizina, N. (2000) *Manual de Psicología Pedagógica.* México: Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Talizina, N. (2008) *Mecanismos psicológicos de la generalización*. Rusia: Universidad Estatal de Moscú "M. V. Lomonosov".

UNED (2010) *Diseños de Investigación Avanzados*. Recuperado de 2010 de: <http://www.uned.es/psico-doctoradointeruniversitario/>

United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF), (2007) Niños y niñas si la atención de sus progenitores. Protección infantil contra el abuso y la violencia. Recuperado de:

http://www.unicef.org/spanish/protection/index_orphans.html

Venguer, L. (1981) *Regularidades fundamentales del desarrollo psíquico. Temas de Psicología preescolar*. Cuba: Pueblo y Educación.

Vygotski, L. (1982) *Obras escogidas* Tomo 2. España: Aprendizaje visor.

Vygotski, L. (1982) *Obras escogidas* Tomo 4. España: Aprendizaje visor.

Vigotsky, L. (1984) Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. En: *Aprendizaje y desarrollo*. 27(28), 105-116.

Vigotsky L.S. (1995) *Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Obras psicológicas Escogidas. Tomo 3*. España: Visor.

Vygotski, L. (2001) *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Ediciones Coyoacán.

Vygotski, L. (2003) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica.

Wallon, H (1974) *La evolución psicológica del niño*. México: Grijalbo

Wertsch, J. (1988) *Vygotski y la formación social de la mente*. México: Paidós.

Wechsler, D. (1981) *WPPSI-Español. Escala de inteligencia para los niveles preescolar y primario*. México: Manual Moderno.

Zaporozhets, A.V. (1977) El desarrollo del pensamiento lógico en los niños de edad pre-escolar. En: *Soviet psychology* no. 4 (15).

Zuckerman, G. (2007) Child-Adult Interaction That Creates a Zone of Proximal Development. En: *Journal of Russian and East European Psychology*. 45(3), 43-69.

ANEXO 1
ENTREVISTA
ESTRUCTURADA



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ZARAGOZA



FECHA: _____

ENTREVISTA AL TUTOR

FICHA DE IDENTIDAD

- 1.- Nombre: _____
- 2.- ¿Cómo lo llaman en casa?: _____
- 3.- Edad: _____
- 4.- Sexo: _____
- 5.- Fecha de nacimiento: _____
- 6.- Domicilio: _____
- 7.- Escolaridad: _____

ANTECEDENTES FAMILIARES

Datos de:

	Padre	Madre
Nombre:		
Edad:		
Estado civil:		
Estado Gral. De Salud:		
Ocupación:		
Lugar de Trabajo:		
Horario de Trabajo:		
Nivel Económico:		
Escolaridad:		
Domicilio:		

HISTORIA SOCIOECONÓMICA

- 1.- Ingreso Mensual: _____
- 2.- Habita en casa: _____
- 3.- Tipo de construcción de la casa _____
- 4.- ¿Cuántas personas habitan en la casa? _____
- 5.- ¿Cuántas habitaciones tiene la casa? _____
- 6.- ¿Con qué servicios cuenta? _____
- 7.- Egresos mensuales _____

DESCRIPCIÓN DEL PACIENTE

- 1.- Motivo de la consulta: _____
- 2.- Persona que la remite: _____
- 3.- Fecha de aparición del problema: _____
- 4.- Evolución: _____
- 5.- Signos y síntomas: _____
 - a) Nivel Afectivo: Nervioso () Distraído () Sensible () Amable ()
Agresivo () Tímido () Ansioso () Otros _____
 - b) Nivel Verbal: Renuente al contestar () Silencioso () Explicativo ()
Verbalización excesiva () Tartamudez () Repetitivo ()
Otros: _____
 - c) Nivel Físico: Apariencia personal: _____
Malformaciones físicas: _____
Posturas inadecuadas: _____
Diestro () Zurdo ()

HISTORIA CLÍNICA

- 1.- ¿Qué enfermedades ha tenido? _____
- 2.- ¿Ha tenido temperatura mayor a 40 grados? _____
- 3.- ¿Ha tenido convulsiones? _____
- 4.- ¿Ha sufrido golpes en la cabeza? _____
- 5.- ¿Tiene o ha tenido problemas en:
Manchas: _____
Lenguaje: _____
Oído: _____
Vista: _____

DESARROLLO MOTOR

- 1.- Controla el cuello, sostiene la cabeza: _____ ¿A qué edad? _____
- 2.- ¿Su sonrisa fue espontánea?: _____ ¿A que edad? _____
- 3.- Juego manual: _____
- 4.- ¿A qué edad se sentó solo?: _____
- 5.- ¿A qué edad gateó?: _____
- 6.- ¿A qué edad se sostuvo en pie: _____ solo _____ con ayuda _____ Con apoyo
- 7.- ¿A qué edad dio sus primeros pasos?: _____
- 8.- ¿A qué edad sube y baja escaleras solo?: _____
- 9.- ¿A qué edad corrió?: _____
- 10.- ¿Puede comer solo?: _____ ¿Desde que edad?: _____
- 11.- Habilidad manual observada: _____
- 12.- ¿Tropieza o cae con frecuencia?: _____

LENGUAJE

- 1.- ¿A qué edad empezó a balbucear?: _____
- 2.- ¿A qué edad pronunció sus primeras palabras?: _____
- 3.- ¿A qué edad pronuncio sus primeras frases?: _____
- 4.- Calidad del lenguaje: Normal () Telegráfico jerga () Ecolalico ()

CONDUCTUAL

- 1.- Horario de sueño: _____
- 2.- ¿Con quién duerme el paciente?: _____
- 3.- ¿Necesita algo especial para dormirse?: _____
- 4.- ¿Se mueve, habla o llora mientras duerme?: _____
- 5.- ¿Despierta con frecuencia?: _____
- 6.- ¿Horario de alimentación?: _____
- 7.- ¿Forma de alimentación?: _____
- 8.- ¿Qué hace usted cuando no quiere comer?: _____
- 9.- ¿Acepta todo tipo de alimentos?: SI () NO ()
- 10.- ¿Tiene buen apetito en la actualidad? SI () NO ()
- 11.- ¿Se chupa el dedo?: SI () NO ()
- 12.- ¿Hay algo que le cause miedo niño?: _____

CONTROL DE ESFÍNTERES

- 1.- ¿A qué edad comenzó a avisar?: _____
- 2.- ¿Qué procedimiento se siguió para que avisará?:

- 3.- ¿Cómo se le corregía cuando no avisaba a tiempo?:

- 4.- ¿Moja actualmente la cama por las noches?: _____
- 5.- ¿Qué hace usted cuando esto sucede?:

- 6.- ¿Se toca o juega con sus genitales?: _____
- 7.- ¿Qué hace usted cuando esto sucede?:

HISTORIA ESCOLAR

- 1.- ¿Asiste al preescolar? SI () NO ()
- 2.- ¿A qué edad entró?: _____
- 3.- ¿Están ambos padres de acuerdo en que el niño asista a la escuela?

- 4.- ¿A perdido el niño algún año escolar?: SI () NO () ¿Cuál?: _____
- 5.- ¿Cuál ha sido la reacción de usted?: _____
- 6.- ¿Le gusta al niño ir a la escuela?: _____
- 7.- ¿Acostumbra realizar su tarea?: _____

8.- ¿Recibe quejas constantemente por parte del maestro?: () ¿De que tipo?

9.- ¿Cuál es su reacción ante esto?: _____

10.- ¿Cómo son las relaciones de su hijo con sus compañeros de escuela?: _____

11.- ¿Participa el niño en actividades colectivas dentro de la escuela?: _____

12.- ¿Se conoce alguna razón física que pueda disminuir su capacidad escolar?: _____

HISTORIA PRENATAL Y PERINATAL

1.- Número de embarazos anteriores al del paciente: _____

2.- ¿Se deseaba el embarazo?: _____

3.- ¿Fue del sexo deseado?: _____

4.- Duración del embarazo: _____

5.- Enfermedades durante el embarazo: _____

6.- Problemas emocionales durante el embarazo: _____

7.- Parto: Normal _____ Cesaría _____ Fórceps _____ Otros _____

8.- Condiciones del parto: Casa _____ Hospital _____ Otros _____

9.- ¿Lloro inmediatamente al nacer el paciente?: _____

10.- Lesiones observadas: _____

11.- ¿Cuidados adicionales? () Especifique: _____

12.- Tipo de alimentación: Pecho () Biberón () Otros _____

13.- ¿Rechazo el pecho materno?: _____

14.- ¿A qué edad ocurrió el destete?: _____

15.- ¿Qué problemas de alimentación tuvo?: Vómitos () Diarreas () Otros _____

AMBIENTE FAMILIAR

Personas que componen el grupo familiar.

Nombre	Parentesco	Sexo	Edad	Ocupación

1.- ¿Come el niño a la misma hora que toda la familia?: _____

2.- Lugar que se dispone para jugar: _____

3.- Juguete preferido: _____

4.- Lugar donde guarda sus juguetes: _____

5.- Juegos dramáticos preferidos: _____

6.- Compañeros de juegos: _____

7.- Espectáculos que frecuenta: _____

8.- Fiestas a las que asiste: _____

- 9.- Paseos que realiza, con quien: _____
- 10.- Conducta en el juego: _____
- 11.- Relación con otros niños: _____
- 12.- ¿Qué prendas se coloca el solo?: _____
- 13.- ¿Coopera al vestirse? _____ ¿Cómo? _____
- 14.- ¿Coopera al desvestirse? _____ ¿Cómo? _____
- 15.- Baño dependiente o independiente: _____

RELACIONES DE LOS PADRES CON EL NIÑO

- 1.- Tiempo que dedica cada uno al niño:

- 2.- Temas que con mayor frecuencia conversan con el niño:

- 3.- Actitud de los padres ante las travesuras de su hijo: Corporal _____
Amenazas _____ Encierro _____
- 4.- ¿Coopera el niño en los trabajos familiares? _____ ¿De que manera?

- 5.- ¿Le han proporcionado al niño información acerca de:
El origen de la vida? _____ ¿De la muerte? _____ ¿Del sexo? _____
- 6.- Premios y recompensas utilizados para estimular la conducta del niño

- 7.- ¿Usted considera que su hijo es:
Alegre () Nervioso () Activo () Retraído () Agresivo ()
- 8.- Fiestas que realiza la familia y a las cuales asiste o participa el niño:

- 9.- Descripción de un día completo de la vida del niño:

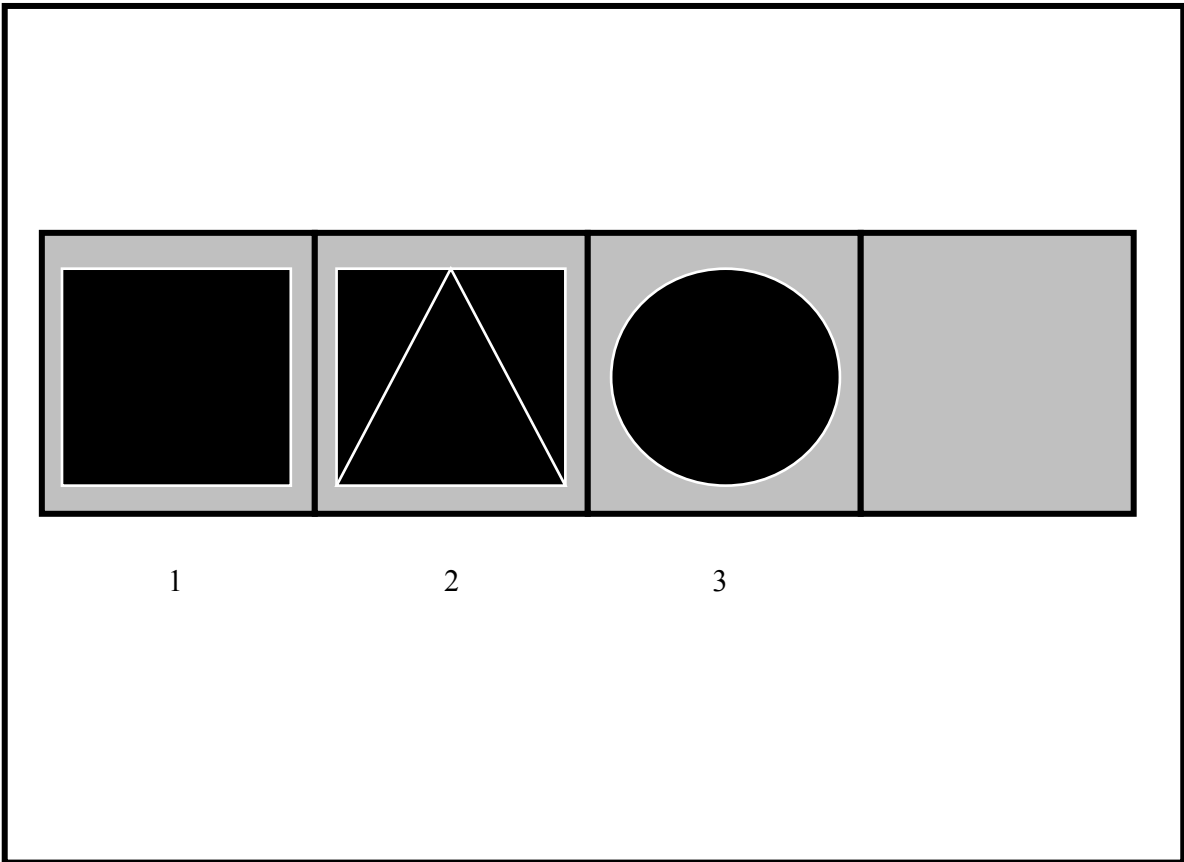
- 10.- ¿Tiene usted algún problema específico en el hogar con el niño?
Descríbalo con detalle:

- 11.- ¿Cuál considera usted que sea el problema más grande del niño?:
En la casa: _____
En la escuela: _____
En otros lugares: _____

Observaciones

Anexo dos

Tarea uno



Anexo tres

Tarea dos

(Tercero excluido)

