

UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA

UNIDAD IZTAPALAPA

✓ C.S.H.

MATERIA : SEMINARIO DE INVESTIGACION

✓ TEMA : COMPARACION DEL COCIENTE DE DESARRO
LLO, SEGUN LA ESCALA DE DENVER, DE--
UN GRUPO DE NIÑOS EN EDAD PREESCO--
LAR DE DOS INSTITUCIONES PUBLICAS -
DEL D.F.

PROFESOR : MIGUEL ANGEL AGUILAR

✓ ALUMNO : RAMIREZ GONZALEZ, JESUS N.

TURNO : MATUTINO

GRUPO : HK01

✓ Lic
Psicología Social

U. A. M. IZTAPALAPA BIBLIOTECA

✓ 1990

I N D I C E

INTRODUCCION	1
CAP. I ANTECEDENTES DE LA PSICOLOGIA EVOLUTIVA	19
1.- La Psicología Evolutiva Precientífica.	20
2.- La Psicología Evolutiva Científica.	
a) Nacimiento	26
b) Precursores	26
c) Freud	31
d) Representantes	41
CAP. II EL NIÑO PREESCOLAR	
1.- Desarrollo Psicosocial Según Erikson.	
a) Fase II. Sentido de la Autonomía	66
b) Fase III. Sentido de la Iniciativa	71
2.- Desarrollo Cognoscitivo Según Piaget.	77
a) Fase Preconceptual	80
b) Fase Intuitiva	83

3.- Desarrollo Psicosexual Según Freud.	
a) Fase Anal	98
b) Fase Fálica	102
4.- Desarrollo Conductual Según Gsell.	107
a) Tendencias del Crecimiento a los Dos Años	108
b) Tendencias del Crecimiento a los Tres Años	111
c) Tendencias del Crecimiento a los Cuatro Años	113
d) Características Conductuales del Niño de Cinco Años	116

CAP. III DESCRIPCION DE LAS INSTITUCIONES

1.- Centros de Desarrollo Infantil del IMSS.	
a) Ubicación	123
b) Estructura	124
c) Personal	128
2.- Centros de Desarrollo Infantil de la Delegación Alvaro Obregón.	
a) Ubicación	131

	b) Estructura	132
	c) Personal	138
CAP. IV	TEST DE VALORACION DEL DESARROLLO DE DENVER Y CARACTERISTICAS DEL PRESENTE ESTUDIO	
	1.- Características del Presente Estudio.	
	a) Tema	139
	b) Objetivos	139
	c) Problema	140
	d) Hipótesis	140
	e) Variables	140
	2.- Descripción del Test de Denver.	
	a) Características	142
	b) Material	143
	c) Procedimiento de Aplicación	147
	d) Interpretación de los Resultados	149
CAP. V	VALORACION DEL NIVEL DE DESARROLLO	
	- METODO	151
	- RESULTADOS	153
	- DISCUSION	160
BIBLIOGRAFIA		163

INTRODUCCION .

1.- Los requisitos de la ciencia .

La ciencia es un conocimiento organizado, "(...) de ninguna simple lista o catálogo de verdades se dirá nunca que -- constituye una ciencia". (Copi. 1982; p. 185). Por esto, es importante no sólo extraer, describir o explicar los procesos de la realidad, sino que además, organizarlos sistemáticamente como lo hace la ciencia. Ahora bien, para organizarlos, - es conveniente empezar, como Euclides, por definir los conceptos que serán empleados en ella .

El concepto debe poseer las propiedades de ser claro, -- preciso y distinto. Preciso, para que el que escribe diga -- exactamente lo que quería decir; claro, para que toda persona entienda lo que el que escribe quiere decir; y distinto, esto es, que posea características únicas, diferentes a las de --- otros conceptos /.

De Gortari (1969), opina que los conceptos son el resultado de la actividad científica, abstracciones de los procesos, de sus propiedades y sus relaciones "(...) la abstracción consiste en considerar sólomente un aspecto de la existencia, aislándolo y destacándolo con respecto a los otros aspectos (...)" . (p. 40). El fundamento de aquella es el hecho de que el todo es susceptible, aunque relativa y transitoriamente, de descomponerse en sus partes .

Por otra parte, el contenido del concepto es objetivo en la medida que refleja los aspectos y rasgos efectivamente --- existentes en los procesos; y sólo bajo la concordancia entre la realidad y el concepto, se dice si éste es o no verdadero.

La formulación de un concepto requiere de la capacidad - de saber abstraer los rasgos que son representativos del proceso y excluir aquellos que no le pertenecen y determinar las condiciones que deben satisfacer éstas para quedar incluido - dentro del concepto en cuestión. La definición establece con precisión los límites del concepto, distinguiendo su dominio - como clase separada de otros. Por lo tanto la definición debe servir para decidir inequívocamente, si un proceso o espécimen pertenece o no al concepto definido .

2.- Definición del concepto: Desarrollo .

Varios diccionarios (Enciclopedia Universal Ilustrada, - 1978; Diccionario de la Real Academia Española, 1985 y otros) definen la palabra desarrollo como la acción y efecto de desarrollar o desarrollarse. En donde desarrollar se define etimológicamente como una palabra compuesta por el prefijo 'Des', que aplicada a cualquier palabra denota el inverso de la misma; y el sufijo 'Arrollar', que significa poner en forma de - rrollo lo que antes la tenía plana y extendida. Así, desarrollar queda definida como: desencoger, desplegar lo que está-

en forma de rollo (arrollado). Desarrollo entonces, se define como la acción o efecto de desencoger, desplegar lo que está en forma de rollo .

Antiguamente se creía que los fenómenos que se observaban en los seres vivos a partir del primer momento de su existencia como huevo hasta el estado adulto, se reducían, aparte del crecimiento, a un despliegue (desenvolvimiento) de partes ya existentes. En un principio la teoría llamada de la preformación postulaba que el embrión contenía ya formados, no sólo todos los órganos del adulto en pequeño, sino también los de todos sus descendientes. En 1959 Wolff demostró que los órganos se forman en el embrión y no existen antes en el huevo o cigoto .

A pesar de esto quedó el uso de la palabra desarrollo, privada ya del sentido metafórico que le otorgaba la teoría de la preformación .

Debido a esto, hoy en día existe mucha confusión en la manera de aplicar este término. La mayoría de los autores consultados (Gesell, Valenzuela, Kempe, Peinado, Segatore, y otros), hablan de este término denominándolo algunas veces crecimiento, otras maduración y otras evolución. Esto lo pudimos observar al consultar textos de pediatría, medicina, paidología, psicología; y en menor grado en libros de biología, embriología, fisiología, etc.

La confusión aumenta cuando, al consultar los dicciona--

rios mencionados arriba, encontramos que esta palabra es usada en sentido figurado como ensanchar, acrecentar, incrementar, perfeccionarse, extender, ampliar, aumentar, mejorar, --realizar, desenvolver, transcurrir y tener lugar .

Por esto los médicos, pediatras, puericultistas, los medios de comunicación y en la sociedad en general, es frecuente escuchar el término que nos ocupa, para referirse al desarrollo de la memoria, desarrollo de una teoría, desarrollo empresarial, desarrollo de un juego de futbol, desarrollo de una película, desarrollo de una fórmula, desarrollo de una ecuación, desarrollo histórico, desarrollo de una sociedad; y también se le llama desarrollo a la distancia que recorre la bicicleta por cada vuelta de pedal (según todos los diccionarios consultados) .

3.- El concepto de desarrollo humano .

Según Amar (s.f.) y Segatore (1984), desarrollo es la serie de cambios experimentados por un ser vivo, que causan un aumento del grado de complejidad, durante su vida .

Evidentemente los autores se refieren al desarrollo, en sentido figurado, para denotar el despliegue de una serie de fenómenos que se dan a lo largo de la vida de los seres vivos, y en especial del ser humano .

Esta serie de fenómenos comienza según varios autores -- (Moore, 1978; Kimber, 1984; Gesell, 1972 y otros), cuando el espermatozoide, una vez que ha penetrado al óvulo, se fusiona con el núcleo de éste para constituir el huevo o cigoto el -- cual se divide, a través del proceso de bipartición, en dos -- células, después en cuatro, ocho y así sucesivamente, hasta -- dar origen a un nuevo ser humano .

El desarrollo del individuo, hasta antes de nacer, se divide en dos grandes períodos: el período embrionario, que va de la fecundación hasta los dos meses; y el período fetal que va del inicio de los tres meses hasta el nacimiento .

El primer período del desarrollo se inicia con el proceso denominado segmentación, que consiste, según Kimber (1984), en un número de divisiones mitóticas rápidas de las cuales resulta una producción de células cada vez más pequeñas llama--das blastómeros. La segmentación, afirma, no es un proceso -- de crecimiento, ya que no produce un aumento en el volumen -- protoplásmico, a pesar del incremento en el número de célu---las. El proceso culmina con la constitución de la mórula, la cual es una pequeña pelota hueca en el centro que se divide -- después en dos partes: el embrioblasto, que dá origen a los tejidos del embrión en si; y el trofoblasto que dá origen a -- la placenta .

Con el inicio del tercer mes, comienza también el período embrionario, el cual se caracteriza por un rápido crecimiento corporal; 23 cm. y 500 gr. en el cuarto mes y 50 cm. - con 3200 gr. al nacer .

Cuando el niño nace posee ya todos los órganos, aparatos y sistemas que constituyen, físicamente, su organismo; pero - el desarrollo no se detiene ahí, ahora se inician otros procesos que son tan importantes como estos para que el niño pueda sobrevivir. El recién nacido continúa, pues, su desarrollo, - el cual se detendrá únicamente con la muerte del individuo .

Tomando en cuenta lo expuesto arriba, pasaremos a precisar por qué consideramos conveniente que algunas ciencias como la pediatría, la medicina, la psicología, la puericultura, la biología y la mayoría de los diccionarios; modifiquen el uso indiferenciado que hacen de los términos evolución, perfeccionamiento, maduración y crecimiento como sinónimos de desarrollo .

CRECIMIENTO.- La palabra crecer significa etimológicamente "aumentar", (Dicc. Etimológico, 1984; p. 608). "(...) - se define como el aumento de peso y dimensiones de todo el organismo y sus partes; puede medirse en centímetros o kilogramos y depende del aumento de tamaño y/o número de células." - (Torrella, 1977; Segatore, 1984 y otros) .

El crecimiento, como vimos en el inciso 3 de esta introducción, es una parte importante del desarrollo del individuo, pero no es el desarrollo mismo. El crecimiento se inicia en la segunda o tercera semana de la vida embrionaria y termina alrededor de los 20-22 años después del nacimiento; en cambio el desarrollo se inicia con la fecundación y termina con la muerte del individuo. Finalmente el desarrollo es un proceso cualitativo, a diferencia del crecimiento, que es cuantitativo .

Por estas razones podemos considerar que es un error utilizar el término crecimiento en lugar de desarrollo. Quizás en un sentido figurado pudiéramos hablar del despliegue (desarrollo) del peso o estatura de un individuo, lo cual constituiría un error menos grave; pero en todo caso podríamos hablar de éstos como áreas que son parte del desarrollo y no como el proceso en sí, como veremos más adelante .

EVOLUCION.- Este término es definido como una transformación progresiva que "(...) supone un progreso en el proceso de adaptación del individuo al medio". Es la serie de cambios filigenéticos, en la estructura o en la conducta, en la esfera somática o psíquica, que sufre el organismo en términos de especie. En biología se usa para denotar la serie de transformaciones sucesivas que han sufrido los seres vivos. - (Peinado, 1974) .

En su origen esta palabra significaba "la acción de leer un volumen, para lo cual había que desenrollarlo (...)" (Enciclopedia Universal Ilustrada; 1978; T. 22; p. 1479). "Tiene - pues el mismo sentido metafórico, continúa la enciclopedia, - que la palabra desarrollo". Es impropia histórica y etimológicamente para significar las transformaciones del ser en el transcurso de su vida individual. La impropiedad se agrava - con la tendencia abusiva de hoy de emplearla para explicar el desarrollo ontogenético .

Estas razones nos apoyan al considerar que evolución no es un término adecuado para usarlo indistintamente como el -- término desarrollo, ya que aquél es usado hoy en día para explicar las transformaciones del hombre como especie, en un -- sentido filogenético; y éste es usado para explicar las transformaciones del individuo, "independientemente de la especie- (...)". (Amar, s.f.); en un sentido ontogenético .

PERFECCIONAMIENTO.- Esta palabra significa la acción de perfeccionar o perfeccionarse, en donde perfeccionar significa "acabar enteramente una obra dándoles el mayor grado de -- bondad o excelencia"(Dicc. Etimológico, 1984). También es una "(...) mejora para tratar de alcanzar la perfeccion". (Dicc.- Enciclopédico Larrousse, 1983) .

No podemos tomar el término perfeccionamiento indiferen-

ciadamente con el de desarrollo puesto que el desarrollo no siempre, como dice Mussen (1985), es una mejora o avance hacia la perfección de funciones; ya que, según este autor, --- existen también desarrollo de cualidades negativas como es el desarrollo de la delincuencia, el desarrollo de la criminalidad, desarrollo de tumores o del retraso mental, etc. Es innegable que algunas áreas del desarrollo si tienden a la perfección, a perfeccionarse, como podría ser el desarrollo de las cualidades psicomotrices, de la inteligencia, etc.; las cuales tienen un punto en donde alcanzan la mayor perfección posible y después decaen. Pero el proceso de desarrollo en su conjunto, no tiene un punto o clímax en donde alcance la perfección, simplemente el individuo se desarrolla durante toda su vida .

MADURACION.-- Las razones por las que perfeccionamiento no puede usarse para denotar los mismos procesos del desarrollo, son también válidas para explicar por que tampoco se puede usar el término maduración; ya que maduración se define como "el conjunto de fenómenos que se producen hasta que una -- fruta está madura" (Dicc. Enc. Larrousse, 1982). En biología se utiliza para denotar "el proceso mediante el cual se llega al estado de completo desarrollo". (Amar, s.f.). Madurez, -- por su parte, según Segatore (1984), es "(...) la cima más -- elevada de la curva parabólica de la vida humana en la que el

individuo alcanza la madurez física y psíquica". (sic.). (p.-831). Algunas áreas del desarrollo llegan a la madurez hacia los veinte-treinta años, pero el desarrollo no se frena ahí, sino que continúa a través de toda la vida .

4.- El concepto de desarrollo en la psicología evolutiva .

Veamos, finalmente, cual es el concepto de desarrollo -- desde la perspectiva de los teóricos de la psicología evolutiva .

Watson (1979), nos dice que desarrollo es "(...) la serie de cambios constante, ordenado y armónico que favorece la capacidad del organismo para adaptarse al ambiente. Si el esquema de cambio es de tal naturaleza que significa la pérdida de una función o menor capacidad para hacer frente al ambiente, el proceso se convierte en un crecimiento caótico, como es la producción de ciertos tumores; o un proceso de decadencia, como es el caso de la vejez". (p. 52). (el subrayado es nuestro) .

Es conveniente hacer algunas observaciones a esta definición: primero, Watson no menciona si está hablando del desarrollo humano o del desarrollo psicológico del individuo . --

Segundo, de su definición se desprende que usa el término crecimiento como sinónimo de desarrollo, lo cual, como ya vimos es incorrecto; y tercero, llámese desarrollo psíquico o desarrollo humano, la vejez debe ser incluida como parte del desarrollo del individuo, por lo que la definición dada es limitada, puesto que en este período del desarrollo no se favorece la capacidad del organismo para adaptarse al ambiente .

Por su parte Spitz (1981), propone que desarrollo "(...) es la aparición de formas de función y de conducta que son el resultado de intercambios entre el organismo de una parte y el medio, de la otra". (p.18) .

En su definición, este autor tampoco hace la distinción de que tipo o área del desarrollo se refiere; se desprende -- que está hablando del desarrollo del área psicológica del individuo puesto que menciona "(...) las formas de función y de conducta". En segundo lugar, habría que precisar más de qué tipo de intercambios entre el organismo y el medio habla, ya que cuando un adolescente está comiendo, también dá lugar a formas de función y de conducta, que también son el resultado de la interacción entre el organismo y el medio, pero a este hecho no lo podemos llamar desarrollo (Mussen, 1985) .

Mussen (1985), opina que la palabra desarrollo designa - "(...) las alteraciones de conducta o de rasgos que parecen -

seguir de manera ordenada, al menos durante un razonable espacio de tiempo. Por lo común estos cambios dan lugar a maneras nuevas y mejores de reaccionar, es decir a una conducta - que es más adaptativa, más sana, más compleja, que está más - altamente organizada o que es más estable, competente o eficiente". (p. 10) .

El mismo autor se contradice cuando observa más adelante que existen alteraciones de conducta que no dan lugar a maneras nuevas y mejores de reaccionar, tampoco son conductas más adaptativas, más sanas, más estables, competentes o eficientes; como lo son el desarrollo de malos hábitos, tumores; de la conducta delictuosa o de la enfermedad mental .

Por su parte Erikson, Gesell y Piaget, hablan (en el capítulo I de este trabajo) del desarrollo como un proceso de adaptación del individuo al medio .

Erikson dice que el desarrollo es un proceso evolutivo - que se funda en una secuencia de hechos biológicos, psicológicos y sociales experimentados universalmente, e implica un -- proceso autoterapéutico mediante el cual se curan las heridas provocadas por las crisis que le son inherentes. El desarrollo consiste en una serie de infancias que reclaman una variedad de subambientes de acuerdo con la etapa que el niño haya alcanzado y el ambiente vivido en etapas previas .

Por su parte Piaget opina que el desarrollo es un proceso de adaptación el cual es inherente, inalterable y evolutivo. Equivale al proceso madurativo de la inteligencia, pues ésta es una forma peculiar de adaptación .

Para Gesell el desarrollo es el proceso de formación de patrones por el cual se lleva a cabo la mutua adecuación entre organismo y medio .

Algunas objeciones que podríamos hacer a estos conceptos son: 1.- Erikson no aclara que el desarrollo psicosocial del que habla es distinto del desarrollo humano en general, como veremos en el siguiente apartado de esta introducción; por lo que habría que distinguir en su definición a que tipo de desarrollo se refiere. 2.- Gesell y Piaget hablan del desarrollo como formas adaptativas del individuo al ambiente, lo cual -- constituye cierto error como hemos visto en definiciones anteriores, pues el desarrollo no siempre tiende a formas más adaptativas .

A continuación proponemos una clasificación del concepto desarrollo, que creemos puede contribuir a precisar los conceptos que vimos en este inciso .

5.- Especulaciones sobre el concepto de desarrollo.

Basándonos, entonces, en que una ciencia para construirse como tal debe organizar y sistematizar sus conocimientos, para lo cual es una parte esencial definir los conceptos que serán empleados en ella; a continuación exponemos algunas --- ideas que tienen el objeto de organizar sistemáticamente los conocimientos expuestos en los apartados precedentes de esta introducción .

Primero.- Como ya vimos el término desarrollo significa, etimológicamente, la acción o efecto de desencoger, desple--- gar lo que está en forma de rollo (arrollado). Pero el uso actual del término es muy extenso, pudiendo distinguir tres grandes grupos: a) Su empleo en el sentido de crecimiento, b) en el sentido de perfeccionamiento o mejora y c) en el sentido de sucesión .

Segundo.- Existe un proceso o conjunto de fenómenos X, el cual tiene la característica de ser una sucesión, pues se siguen unos después de otros, y van desde un punto dado 'A', a otro 'B'. Logísticamente $\exists x / x = \{ \text{sucesión de fenómenos -- que ocurren de un punto 'A' a otro 'B' } \}$.

Por lo tanto propongo :

1.- Distinguir entre la definición etimológica de desarrollo y el uso que se le dá, en sentido figurado, en las ---

ciencias dedicadas al estudio del hombre (Ciencias biológicas y sociales) y en la sociedad en general .

2.- Que en las situaciones en que se ha empleado el término desarrollo adquiriendo el sentido de crecimiento, se emplee definitivamente la palabra crecimiento; pues como ya vimos, ambas tienen un significado distinto y es inadecuado emplearlas indiferenciadamente para referirse a los mismos fenómenos. Por ejemplo en frases como 'desarrollo empresarial', 'desarrollo corporal', etc.; es más adecuado decir crecimiento empresarial o expansión empresarial, o crecimiento corporal, etc.

Por otra parte, cuando desarrollo sea empleado en el sentido de mejora o perfeccionamiento, sería más conveniente usar estas dos palabras para denotar ese uso. Por ejemplo en frases como 'desarrollo muscular', 'desarrollo de la memoria', etc.; podríamos decir perfeccionamiento o mejora de la memoria, perfeccionamiento o mejora muscular, etc.

3.- Usar el término desarrollo exclusivamente en el sentido de sucesión, en lugar del sentido tan amplio que se le está dando. Por ejemplo, para referirnos al 'desarrollo de un período de la historia, entenderíamos que se habla de la sucesión de fenómenos que ocurrieron durante él; 'desarrollo de una película, para denotar la serie de acontecimientos -- que sucedieron en ella, etc. De esta forma desarrollo queda

definido como la sucesión de fenómenos que ocurre de un punto dado 'A', a otro 'B' .

4.- Así, podríamos distinguir entre lo que es el desarrollo en general y el desarrollo humano en especial, definiendo este último como la sucesión de fenómenos que ocurren en el individuo desde la fecundación hasta la muerte. Tomando en cuenta que el ser humano es un ser bio-psico-social, el desarrollo del hombre lo dividiríamos en tres grandes áreas: el área biológica del desarrollo, el área psicológica del desarrollo y el área social del desarrollo; y cada una de ellas en sus correspondientes sub-áreas .

5.- Distinguir entre lo que es desarrollo en general, -- desarrollo humano en particular y desarrollo psicológico en especial. Tomando este último como un área del desarrollo humano y definiéndolo como la sucesión de fenómenos de tipo acumulativo, que ocurren en el individuo desde la fecundación hasta la muerte .

Explicando con esto como el desarrollo es una sucesión de fenómenos, en donde un fenómeno (b) da origen a otro (c), y a la vez aquel (b) fué originado por uno inicial (a), el --

cual forma parte de él y éste a su vez pasa a formar parte del fenómeno al que dió origen (c); de ahí el carácter acumulativo que distingue los fenómenos que se suceden en el desarrollo .

Así pues, como lo explicamos al exponer las definiciones de distintos autores en el apartado anterior, el desarrollo -- psicológico no necesariamente tiende hacia una conducta más -- adaptativa, o más sana, ni se da únicamente a nivel conductual, etc.; lo cual queda eliminado con la definición que proponemos. Esta explica también porque no a todas las conductas se les puede llamar desarrollos, sino únicamente a aquellas que -- cumplen con la característica de ser acumulativas. Explica -- porque el desarrollo no es únicamente un avance hacia una conducta más compleja, ya que lo complejo no necesariamente es -- acumulativo; pues el avance hacia algo más complejo da lugar, -- en ocasiones, a formas nuevas y/o diferentes que no conservan -- ya los caracteres de la etapa anterior, que le dió origen. En cambio el carácter acumulativo supone la conservación de los -- rasgos de la etapa anterior, que diferencía a los fenómenos -- del desarrollo psicológico, y el avance por consecuencia hacia algo más complejo; esto es, lo acumulativo supone también lo -- complejo .

Esta definición abarca los desarrollos psicológicos de tipo 'negativo', como el desarrollo de la delincuencia, la enfermedad mental, etc.; ya que estos fenómenos cumplen con las características de nuestra definición .

6.- Finalmente propongo distinguir lo que es el desarrollo 'positivo' y el 'negativo'. En donde el desarrollo 'positivo' incluye aquellos tipos que llevan al individuo hacia conductas más adaptativas; y desarrollo 'negativo' a aquellos que llevan a conductas menos adaptativas .

Así, Desarrollo 'positivo' quedaría definido como la sucesión de fenómenos de tipo acumulativo que ocurren en el individuo desde la fecundación hasta la muerte y que lo llevan hacia conductas más adaptativas .

Desarrollo 'negativo' por su parte quedaría definido como la sucesión de fenómenos de tipo acumulativo que ocurren en el individuo desde la fecundación hasta la muerte y que lo llevan hacia conductas menos adaptativas .

CAPITULO I.- ANTECEDENTES DE LA PSICOLOGIA EVOLUTIVA .

Es importante aclarar por qué los antecedentes de la psicología evolutiva en particular y los de la psicología en general, los podemos dividir, como lo he hecho en este trabajo, en dos subtemas: la psicología precientífica y la psicología científica .

Las razones de esta división histórica de la psicología atañen a cuestiones de tipo metodológico. Según Caparrós --- (1980), "(...) lo que hace que la psicología sea "científica" no es que trate sobre los problemas psicológicos, que son su objeto de estudio, sino que los trate con métodos científicos basados en el experimento controlado y en los datos empíricos (...)" (p. 13). Esto es, hechos susceptibles de ser comprobados .

Es por esto que se relaciona el nacimiento de la psicología con la fundación del primer laboratorio de psicología experimental de Wilhem Wundt, en el año de 1879, en Leipzig, -- Alemania .

Anterior a esta fecha muchos filósofos habían especulado sobre distintos problemas filosóficos, pero no los habían tratado con rigor metodológico. Lo que hacen Wundt y los psicólogos de su época, es retomar los problemas heredados de la -

filosofía e intentar aclararlos a partir de datos proporcionados por los métodos experimentales de las otras ciencias .

Por esta razón se considera a la psicología científica - a aquella que se inició con la fundación del laboratorio de Wundt; y a la precientífica al pensamiento filosófico de carácter psicológico que se dió antes de 1879 .

1.- LA PSICOLOGIA EVOLUTIVA PRECIENTIFICA .

La forma en que se ha visto al niño en distintas épocas de la historia, tiene mucho que ver con los antecedentes de la psicología evolutiva científica. Al respecto Newman y Newman (1985) nos dice: "Lo que piensa un grupo cultural acerca de los niños determina la manera en que los adultos interactúan con ellos, el ambiente que se les diseñará y expectativas del comportamiento infantil". (p. 21) .

A continuación se presenta una breve recopilación de los distintos conceptos, que han tenido diversas sociedades en algunas épocas según lo presentan Newman y Newman (1985), Gesell (1981) y Reimplen (1977). Cabe aclarar que en muchos casos los autores citan a su vez escritos y autores de otras --

épocas, pero en muchas ocasiones no proporcionan las fechas de las publicaciones; cuando esto suceda haremos la anotación correspondiente .

EL NIÑO COMO PROPIEDAD .

Según Newman (1985) y Reimplen (1977), esta visión surgió entre las familias campesinas del siglo XVI y aún antes en la edad media; mientras teólogos y filósofos proponían una educación ideal para los niños, en la realidad se generaba la opinión de que el niño era una propiedad o un recurso económico. Así, en los primeros años de vida debía trabajar en los quehaceres domésticos de la familia y a los 10 años se le obligaba a abandonar su casa para trabajar como sirviente en casas de familias acomodadas o en los famosos talleres para aprendices, en donde se les obligaba a aprender un oficio y a trabajar en condiciones infrahumanas. En éstos, muchos niños morían por desnutrición, cansancio o a causa de los castigos y malos tratos a que eran sometidos .

Al respecto Gesell (1981), nos dice que en la Reforma (siglo XVI) se valoraba el trabajo infantil y al propio niño en la medida en que éste era capaz de contribuir en las necesidades vitales de los miembros de la familia. Dentro de una sociedad agrícola, los niños poseían un valor productivo de gran importancia .

Reimplen (1977), menciona que en este siglo, autores como Espinoza (s.f.), veía la existencia del niño como una desgracia; por su parte Pascal (s.f.), decía que la vida empezaba cuando la razón había alcanzado ya su desarrollo, esto es a los 20 años .

EL NIÑO COMO ADULTO PEQUEÑO .

Si bien los campesinos del siglo XVI veían al niño como propiedad, que les iba a reeditar bienes económicos; en las altas esferas de la sociedad, los niños eran vistos según --- Newman, como capaces de adoptar la misma conducta que los --- adultos, lo único que se obtenía con la edad es tamaño, físico. Esta visión se tenía en Inglaterra y Francia en los siglos XVI y XVII, ahí los niños participaban en la vida total de los adultos; dormían en las mismas habitaciones, trabajaban en los mismos lugares, vestían igual que los adultos e incluso tenían los mismos juegos .

Después de la Revolución Industrial, nos dice Gesell, el niño se convirtió en herramienta, ignorada su edad por el resto de la sociedad, alternaba entre la muerte temprana y la existencia como desecho humano, los pequeños no eran vistos de forma distinta que los adultos, sino únicamente en el sentido de considerarlos máquinas menos eficaces y menos durables .

EL NIÑO Y LA MALDAD INNATA .

Esta visión de la maldad del niño, apareció según Newman en el siglo XVIII con Edmund Burke (s.f.), según él, la naturaleza humana es mala y anárquica de por sí, y en ese sentido son necesarias las instituciones para instruir a la gente en la ética y garantizar así la conducta responsable; la meta -- principal de éstas, no era proporcionar conocimiento sino enseñar la decencia y las buenas costumbres. Esta idea llevó a malentender los impulsos del niño y creó una estructura educativa para corregir sus tendencias perniciosas .

EL NIÑO COMO TABULA RASA .

Debido a cambios políticos y sociales, según Gesell, algunos humanistas empezaron a poner freno a estas visiones y lucharon para crear leyes laborales en favor de madres e hijos, leyes de protección al pobre, educación gratuita y otras; se crearon casas de asistencia para niños huérfanos y hospitales de atención; y se empezó a diferenciar al niño del adulto .

La idea del niño como tabula rasa fue postulada por Jhon Locke en el siglo XVIII, según él, el niño es un pizarrón o tabula rasa, donde nada está escrito, y que por lo tanto éste -- no es malvado en sí, ni posee conocimientos innatos; éstos --

son proporcionados por la experiencia. Así, la educación, -- las escuelas, eran la posibilidad para que la sociedad les en señara la virtud y la sabiduría .

EL NIÑO Y LA BONDAD INNATA .

Según Newman, en el siglo XVII algunos autores empezaron a escribir sobre la población infantil, tal es el caso de --- Rosseau; para él la naturaleza del niño es básicamente buena, por lo tanto, la educación debía satisfacer sus necesidades y mejorar sus predisposiciones e intereses personales. Este au tor, como dice Reimplen (1977), le otorgó un valor propio a - la niñez y la juventud. Rosseau, divide el desarrollo en cu tro grados: de dos a doce años, de trece a quince, de dieci- séis a veinticuatro, y de veintiseis en adelante .

Según Reimplen, Rosseau, junto con el médico D. Tielman, son considerados como los iniciadores de la psicología del ni ño .

EL NIÑO COMO PERSONA EN DESARROLLO .

Existen antecedentes, según Newman (1985), de que ya Platón (s.f.), menciona en su libro La República, la idea del niño como un ser en desarrollo; sin embargo, esta idea reaparece hasta la época de Rosseau y sus escritos sobre la educación y el desarrollo del niño. Pronto sus ideas se extendieron en toda Europa y en el siglo XIX, se da una gran revolución social y científica en torno a este problema .

Así, observa Predrosa (1977), el concepto de niño ha cambiado y se ha ido modificando; hasta antes de este siglo, lo que se había hecho por el niño estaba orientado a su educa---ción, en consecuencia, afirma, los precursores de la psicología evolutiva han sido, principalmente, pedagogos; por ejemplo: Pestalozzi (1746-1827), J. F. Herbart (1772-1841), D. Tiedmann (1748-1803), F. Froebel (1782-1852) y posteriormente, en el siglo XIX, Darwin y sus conceptos sobre la evolu---ción .

En el siglo XX ha cobrado gran auge y se han dado las --aportaciones más importantes al campo de la psicología del desarrollo, con quienes fueron los herederos de estos importantes autores y, por lo tanto, de la psicología evolutiva científica .

2.- LA PSICOLOGIA EVOLUTIVA CIENTIFICA .

a).- NACIMIENTO .

La mayoría de los autores (Cairns y Ornstein; en Marchesi, 1985; Pedrosa, 1977; Gesell, 1981; y otros), coinciden en señalar el nacimiento de la psicología evolutiva científica, en el año de (1882), con la publicación de la obra de Wilhelm Preyer, titulada "El Alma del Niño" .

Cairns y Ornstein, señalan el inicio de la psicología -- del desarrollo, con la fecha de la fundación del laboratorio de Wundt, en Alemania, en 1879; sin embargo, agregan, más propiamente, esta rama de la psicología se inició con los estudios conductuales de Wulilheim Preyer. Muchos historiadores, dice Pedrosa, consideran a "El Alma del Niño" como el primer libro de paicología evolutiva .

b).- PRECURSORES .

Según Cairns y Ornstein (op. cit.), junto con W. Preyer, hubo otros autores que contribuyeron de manera muy importante con el desarrollo de la nueva ciencia; tal es el caso de - G. Stanley Hall, James Mark Baldwin, Alfred Binet y Sigmund - Freud; en el período que va de 1880 a 1912 .

Para Pedrosa, las aportaciones más importantes surgieron en los primeros años del siglo XX, en Francia, con Binet y Simón y la construcción de la más importante escala intelectual; por su parte, en Estados Unidos, J. B. Watson, trataba de aplicar sus experimentos con animales a la explicación de niños; - en Austria, Sigmund Freud (1856-1940), creaba la doctrina del psicoanálisis; su influencia decisiva sobre el desarrollo infantil, llegó con su hija Anna Freud (1930-1940) en Suiza. En otro lado Eduardo Claparede y la escuela de Ginebra, creador de la "Escuela Activa" y de la "Escuela Funcional", su influencia posterior llegó a su discípulo J. Piaget. En Alemania la escuela de Wurzburg con Külpe como principal representante, - defensor de el totalismo en el concepto de persona humana, la introspección y la experimentación; con posibilidad de ser llevada incluso a las zonas del psiquismo superior. Bühler, de la misma escuela, orientó la psicología evolutiva hacia el --- adolescente. Finalmente, como otro importante iniciador, S. - Hall, con sus trabajos sobre la adolescencia, seguido por autores como W. Stern y H. Rempelin .

WILHEIM PREYER .

Es considerado por Cairns y Ornstein, como uno de los -- precursores que más contribuyó con la psicología del desarrollo; nacido en Inglaterra, Preyer, es conocido por sus dos -- grandes trabajos sobre embriología conductual: "Specielle ---

Phisiologie des Embro", uno, y "Mind of the Child" (1882) sobre el desarrollo temprano de los niños, el otro .

Sus principales aportaciones fueron el haber creado un método de estudio del desarrollo infantil, consistente en la observacion y registro diario de las actividades del niño y cómo se van modificando, elaborando o extinguiendo. Este método lo aplicó al observar el desarrollo de su hijo y en él registró la risa, la actividad motriz y el desarrollo cognitivo del niño. Su método fué retomado por autores como Millicent Shinn y Arnot Gesell en los Estados Unidos .

Preyer no concebía al niño como una "tabula rasa" creía que el desarrollo estaba programado antes de nacer, por factores hereditarios .

G. STANLEY HALL .

Por su parte, G. Stanley Hall, "merece ser mencionado el primero, tanto desde la perspectiva de la psicología americana del desarrollo, como de la experimental" (C. y O.; en Marchi, 1985:27). Este autor fué el fundador del primer laboratorio de psicología experimental en América, en 1883, del cual surgieron A. Gesell y L. M. Terman. Este laboratorio fué una de sus principales aportaciones, junto con la influencia que-

tuvieron sus discípulos y sus estudios sobre la creación de los test mentales, el estudio de los niños y la educación --- preescolar .

JAMES MARK BALDWIN .

Doctor en filosofía, Baldwin, nació en Carolina del Sur en 1861. Muere a la edad de 72 años en París en el año de -- 1934. El postulaba que toda serie realmente genética era --- irreversible y que cada nuevo estadio o término de una serie-genética constituía un nuevo modo de presencia en lo que llamamos realidad. Sus mayores contribuciones las hizo a tres - áreas del desarrollo agrupadas de la siguiente manera: a).-- El desarrollo motor y cognitivo del niño, b).- El interaccionismo social, y c).- El desarrollo de la personalidad y la on togenia y filogenia de las funciones y de la conducta .

La observación de sus propios hijos le sirvió para desarrollar su teoría sobre el desarrollo cognitivo, basada en el pensamiento biológico de su época, sus estudios influyeron en el pensamiento de sus discípulos Piaget y Laurence Kohlberg.- También contribuyó en el campo de la teoría del desarrollo so cial y de la personalidad con conceptos como interacción so-- cial y reciprocidad; los procesos de imitación en el desarrollo de la personalidad y el contexto social. Además su teo--

ría del desarrollo social cognitivo, en el campo de la psicología social, fué, según Cairns y Ornstein, el primer trabajo en inglés que apareció con ese título; en donde expone una -- teoría evolutiva de la personalidad y de la organización social. Estos estudios ejercieron influencia sobre CH. Cooley, G. H. Mead, L. Cottrell y Robert R. Sears .

ALFRED BINET .

Por su parte, Alfred Binet, trabajó en una amplia gama de intereses, tales como la hipnosis, la conducta de los microorganismos, la teoría de la memoria y de la asociación de niños y adultos, etc. Pero sus contribuciones más importantes a la teoría evolutiva de la conducta, fueron el haber creado formas para valorar las facultades cognitivas y el análisis experimental del funcionamiento y crecimiento de estas áreas del desarrollo .

Sus estudios sobre desarrollo cognitivo, se basaron en experimentos acerca del aprendizaje y memoria infantil, donde destaca el papel de la construcción activa y la integración, en la memoria, de materiales significativos; así como las limitaciones del procedimiento de palabras y frases y su memorización .

De todos, la principal aportación a la psicología evolutiva fué el haber creado un método para la medición de la inteligencia, el cual está basado en pruebas que estimulan funciones complejas; en comparación con las que proponían autores contemporáneos a él, que eran pruebas que estimulan funciones simples. Su test cobró mucho auge y recibió a su vez algunas aportaciones importantes, principalmente en Estados Unidos por parte de Terman y Goddard, en 1916 .

c).- SIGMUND FREUD .

Freud nació en el año de 1856 en Freiberg, Ciudad Austriaca, hoy perteneciente a Checoslovaquia, con el nombre de Pribor. Según Caparrós (1980) y Lebovici (1986), fué hijo de un comerciante judío quien tuvo que emigrar a Viena debido a una mala racha en los negocios .

Después de obtener su título de médico y debido a dificultades económicas, acude a un hospital para prepararse y --trabajar, ahí se interesa por la neurología y la psiquiatría.

En 1885 obtiene una beca para estudiar en París, junto a Charcot, especialista en temas hipnóticos. El inicio histórico del psicoanálisis se ubica en 1895 con la publicación de los Estudios sobre la Histeria. En 1897 inicia su autoanáli-

sis. Mil novecientos es el año más importante de su carrera con la publicación de "La Interpretación de los Sueños". Sus primeros discípulos por ese entonces son Jung, Adler, Rank y Frenengzi .

En 1909 es invitado por Stanley Hall, a dictar conferencias en la Universidad de Clark. Finalmente muere en el año de 1939 .

Sigmund Freud no sólo es uno de los precursores, sino -- que es uno de los representantes actuales de la psicología -- evolutiva, por eso le hemos dedicado un inciso especial, entre los precursores y los representantes, puesto que él es -- parte esencial de la teoría del desarrollo por su importancia actual y sus contribuciones a la psicología en general .

Según Cairns y Ornstein, Freud ha tenido una influencia permanente en el pensamiento evolutivo por al menos 3 causas :

En primer lugar el compromiso con el postulado de que -- las adaptaciones en la madurez se comprenden adecuadamente en términos de la historia vital del individuo; en segundo, la -- presentación de la fijación y la regresión como mecanismos -- que influyen en la conducta y las funciones posteriores, el -- cual es análogo al concepto biológico de detención del desa-- rrollo; y en tercer lugar, el determinismo psicológico, en -- donde las acciones se comprenden mediante un análisis del pa-

sado biológico y conductual del individuo. Además ofreció --
directrices para la comprensión del análisis del contenido --
del desarrollo social .

A continuación exponemos brevemente su teoría sobre las-
etapas del desarrollo psicosexual .

CONCEPTO DE DESARROLLO EN FREUD .

Según Biehler (1986), Lebovici (1986) y otros, para ex--
plicar la conducta, Freud propuso que los seres humanos nacen
con una energía instintiva básica, la líbido, ésta se caracte-
riza por tener un fuerte componente sexual; en donde sexual -
incluye muchos tipos de sensaciones agradables, no sólo las -
que se refieren a los órganos genitales. Esta energía se mue-
ve y fluye constantemente y la forma en que se distribuye de-
termina la conducta del individuo; algunas veces se concentra
en una parte del cuerpo, otras está ligada a otra persona o a
un objeto o aveces se bloquea y se acumula. La clave para en-
tender la conducta, según Freud, consiste en determinar como-
se gasta la energía libidinal. Freud llegó a la conclusión -
de que esta energía se concentra a diferentes edades, en dife-
rentes partes del cuerpo, de donde derivó las etapas del desa-
rrollo psicosexual .

LA FASE ORAL .

Le llamó así al período comprendido entre el nacimiento y los dos años, porque el niño está especialmente preocupado por la alimentación, usa la boca para examinar los objetos y obtiene satisfacción de ello y de actividades tales como chuparse el dedo .

Según Lebovici (op. cit.), Freud describe la succión como una de las manifestaciones típicas de la sexualidad infantil, la prueba de esto es que la succión frecuentemente va acompañada de tirones rítmicos del lóbulo de la oreja o de tocamiento de otra persona, o bien de intentos de tocamiento de los genitales. El niño, así, pasa muchas veces de la succión a la masturbación. Esta primera manifestación de la sexualidad infantil tiene un carácter autoerótico y está ligada al desarrollo de una zona erógena en particular; los labios .

Freud asegura que la primera actividad del niño, por su importancia vital, es la succión del pecho de la madre; ella es la primera persona que le hace conocer el placer. Siendo la excitación producida por la leche, la causa de este placer primario .

Posteriormente, con la aparición de los dientes, la necesidad de encontrar la satisfacción sexual se separa de la necesidad de satisfacer el apetito y la alimentación no es ya exclusivamente succionada sino mascada. De esta forma el niño se independiza del mundo exterior, el cual todavía no domina .

La sensibilidad erógena de la zona labial está mas desarrollada en algunos niños, los cuales llegan a ser adultos amantes de los placeres labiales .

En esta etapa se manifiestan los tres caracteres esenciales de la sexualidad infantil :

- a).- Se desarrolla apoyándose en una función fisiológica esencial para la vida .
- b).- Todavía no conoce objetos sexuales.
- c).- Es autoerótica y su finalidad está determinada por la actividad rítmica de una zona erógena .

Posteriormente el placer oral no sólo va unido a la función nutritiva, sino que también tiene efecto al excitarse la-

mucosa oral, tegumento erógeno. Si bien el primer objetivo del erotismo oral lo constituye la excitación autoerótica, -- más adelante lo será la incorporación de objetos. El niño - incorpora los objetos para unirse a ellos y los introduce a la boca, ésto representa el eje constante de la identificación primitiva .

En la fase oral pueden distinguirse dos etapas: un estadio precoz de succión pre-ambivalente, en el que el niño - únicamente busca el placer de succionar; y otro posterior a la aparición de los dientes, en el que sólo desea morder los objetos. Este estadio denominado sádico-oral, es una acción de morder y devorar, que implica la destrucción del objeto .

FASE ANAL .

Durante la etapa anal, la cual se presenta alrededor de los 2 a 4 años, el niño está preocupado por dominar el entrenamiento higiénico (orina y heces). (Biebler, 1986). Se caracteriza por una organización de la libido que va unida a la evacuación y excitación de la mucosa anal (Ajuriaguerra, - 1983). Los primeros impulsos anales son autoeróticos, pero el placer que le supone el eliminar -como posteriormente la retención- adquieren un significado estrechamente relaciona-

do con la función defecatoria, la expulsión-retención y el - valor simbólico de las heces. El contenido intestinal desempeña el papel de cuerpo exitante al que el niño, al principio, considera como una parte de su cuerpo; después será un regalo que le sirve para probar su obediencia, y su obstinación al negarse. Posteriormente el regalo adquiere la significación de un niño que se engendra al comer y nace por el - intestino. El hecho de retener la masa fecal interviene como exitante masturbatorio de esta zona .

K. Abraham (en Lebovici, 1986), distingue dos períodos de esta fase; en el primero, el erotismo anal se manifiesta en la evacuación y el impulso sádico en la destrucción del - objeto. En el segundo, el erotismo anal va unido a la retención y el impulso sádico al control de su posesión .

FASE FALICA .

Esta fase aparece entre los 3 y 5 años, edad en la que - el niño presenta una gran curiosidad por las diferencias anatómicas entre los sexos, la procedencia de los niños y las actividades sexuales de los padres. En ella descubre que la manipulación de los genitales le proporciona una sensación de - placer. (Biebler, 1986) .

Por su parte Ajuriaguerra (1983), opina que en esta fase los órganos genitales se convierten en la zona erógena -- principal, en donde la tensión se descarga mediante la masturbación genital acompañada de imágenes. En esta fase se vive el complejo de edipo, el cual está formado por la suma de deseos amorosos y hostiles del niño hacia sus progenitores; se le presenta al niño como un 'conflicto' entre sus -- tendencias libidinales más o menos generalizadas, tendientes a poseer a la madre en exclusiva y la culpabilidad que siente al desear la desaparición del padre, su rival para conseguirlo; pero el angustioso temor a la castración le hace renunciar a esta posesión. La llamada forma negativa del complejo de edipo, implica la atracción hacia el progenitor del mismo sexo y el odio por celos al de sexo contrario. En la niña la evolución hacia el padre se va abriendo camino por -- las decepciones en la relación con la madre, fundamentalmente por la carencia de pene; el deseo de tener un pene es --- reemplazado por el de tener un hijo del padre .

EL PERIODO DE LATENCIA ..

Según Biebler (1986), Freud llegó a la conclusión de que la libido no se centra en ninguna parte del cuerpo entre los-

6 años y la pubertad. A esta etapa se le llama período de -- latencia, ya que no constituye una fase en sí del desarrollo psicosexual. Este se detiene o sufre una regresión temporal, producto de la imposibilidad del niño de realizar el doble de de seo amoroso de la etapa anterior. En el período de latencia-- se da, además, la resolución del complejo de edipo .

Mientras el complejo de edipo es resuelto, los mecanis-- mos de identificación y el rechazo se presentan muy activos;- el resultado, es una identificación del niño con el progeni-- tor del mismo sexo como forma de no perder su objetivo edípi-- co. La ventaja que obtiene de ésto, es que desplaza los afec-- tos hacia nuevos objetivos y tiene lugar un juego de defensas contra los afectos anteriores. El rechazo de los impulsos se-- xuales entra en un terreno 'neutro', no conflictivo, que favo-- rece las adquisiciones educativas y desarrolla los intereses-- cognitivos .

FASE GENITAL . .

El desarrollo psicosexual llega a su culminación en la -- adolescencia con la fase genital, en donde el impulso sexual, que hasta este momento había sido autoerótico, descubre el --

objeto sexual, para lo cual cooperan todos los impulsos parciales y se subordinan las zonas erógenas a una primacía de la zona genital .

Durante este período el ego lucha contra los impulsos - y tienden a reaparecer las tendencias rechazadas, esto es, - aparecen las luchas contra antiguas catexis, contra los padres como objeto de amor para escapar del objeto de dependencia. Tanto en este período como en la adolescencia, el ser humano se encuentra ante la gran tarea de desligarse de sus padres y una vez que lo logra, deja de ser niño para convertirse en un miembro más de la sociedad .

d).- REPRESENTANTES DE LA PSICOLOGIA
EVOLUTIVA CIENTIFICA .

La mayoría de los autores (Newman y Newman, 1985; Reim--
plen, 1977; Pedrosa, 1977, y otros), están de acuerdo en que--
una de las teorías más importantes en este momento, en el ---
área de la psicología evolutiva, es sin duda la teoría del de-
sarrollo cognoscitivo de Jean Piaget; sin embargo, no todos -
están de acuerdo en nombrar a otros representantes importan--
tes. Por ejemplo, Newman opina que además de Piaget, son re-
presentantes importantes Freud y Erikson. Por su parte Pedro
sa dice que además de Piaget son autores destacados A. Gesell
y Wallon .

Debido a las características de espacio y tiempo del pre-
sente trabajo, hemos elegido cuatro teorías para exponerlas -
aquí como las más representativas de la teorización que sobre
desarrollo se ha elaborado; sin que por ésto creámos que las-
no expuestas sean menos importantes. Desde luego incluiremos
la teoría del desarrollo cognoscitivo de J. Piaget, la teoría
del desarrollo de A. Gesell, la teoría del desarrollo psicoso-
cial de Erikson y la teoría del desarrollo psicosexual de S.-
Freud .

ERIK H. ERIKSON .

Nació, según Maier (1984), en Francfort, Alemania en el año de 1902; sin embargo adoptó la ciudadanía norteamericana en 1934. Erikson adquirió su entrenamiento psicoanalítico - dirigido por Anna Freud y August Aichhorn en el Instituto -- Psicoanalítico de Viena, éstas enseñanzas fueron su único -- curso académico formal .

En 1933 fué invitado a dar una conferencia en Boston, - en donde contrajo matrimonio con una norteamericana, de ahí- que haya decidido adoptar la ciudadanía de ese País .

De 1936-1939 trabajó en tres problemas fundamentales -- del desarrollo del yo: primero, trató de establecer cómo se manifiestan los conceptos de las modalidades sociales en la conducta espacial lúdica de los niños; segundo, en el desa-- rrollo del yo como un continuo; y tercero, algunas investiga-- ciones antropológicas acerca del hombre en el tiempo y el es-- pacio .

De 1939 a 1944, sus estudios abarcaron tres áreas prin- cipales: a) diferencias sexuales en la construcción de los- juegos infantiles, b) resolución de conflictos en las dife-- rentes fases de los ciclos vitales del hombre y c) estudios- antropológico-culturales sobre problemas de desarrollo infan- til .

En 1950, se le catalogó como uno de los principales expositores de la psicología del yo, en Estados Unidos. Sus ideas acerca de una personalidad sana representaron una nueva teoría del desarrollo infantil .

No obstante haber elevado a una nueva categoría al pensamiento psicoanalítico, es uno de los principales interpretes del pensamiento freudiano. Sin embargo, la elaboración de este autor se distingue de la de Freud en tres puntos :

Primero, porque destaca la importancia del yo, a diferencia del psicoanálisis que destaca la del ello; así, él dice que la función del yo trasciende las fases del desarrollo sexual postuladas por Freud y le dá una gran importancia a la experiencia. Además reelabora las fases orgánicas de Freud quitándoles muchas conotaciones biosexuales y le asigna una importancia mayor a los procesos de socialización .

En segundo lugar, reemplaza la matriz freudiana niño-madre-padre, por una nueva formulación más dinámica que opera entre los integrantes de la familia y su realidad socio-cultural (Herencia histórico-cultural de la familia) .

En tercer lugar, Erikson, a diferencia de Freud, que dedicó sus trabajos a la etiología del desarrollo psicológico, se dedica a estudiar la solución exitosa de las crisis del desarrollo .

Los datos de sus investigaciones los obtuvo por medio - de las técnicas y métodos psicoanalíticos, en ellos presta - especial atención al inconsciente y el preconscious; supone que un estudio de la desviación grave de la personalidad, -- puede aportar indicios para la comprensión del desarrollo -- normal .

También, como lo hizo Freud, sus muestras se componen - de casos clínicos, interesándose más por los datos cualitativos que por los cuantitativos. Su modelo es una fusión de - psicoanálisis, desarrollo infantil, historia, antropología - cultural y sus propias elaboraciones psicoanalíticas (Maier, 1984) .

CONCEPTO DE DESARROLLO EN ERIKSON.

Para Erikson, según Maier (Op. cit.), el desarrollo "es un proceso evolutivo que se funda en una secuencia de hechos biológicos, psicológicos y sociales experimentado universalmente", (p. 35), e implica un proceso autoterapéutico mediante el cual se curan las heridas provocadas por las crisis -- que le son inherentes. Según el propio Erikson, el desarrollo "(...) consiste en una serie de infancias que reclaman -- una variedad de subambientes de acuerdo con la etapa que el niño haya alcanzado y el ambiente vivido en las etapas previas", (Erikson, citado en Maier, op. cit., p. 35) .

Como ya mencionamos, Erikson basó su teoría en los escritos Freudianos, así, las primeras etapas del desarrollo -- en su teoría están basadas en las etapas del desarrollo psicosexual de Freud; no obstante, a diferencia de éste, para -- aquel, las etapas están en continuo movimiento, de tal forma que un hombre nunca tiene una personalidad sino que ésta --- siempre se encuentra en desarrollo .

Por lo que hace a las fases, cada una se distingue por sus propias características, por su relación, a la vez, con las fases anteriores y posteriores y por el papel que desempeñan en el plan total de desarrollo, el cual sigue un curso en zig-zag de una fase a otra .

Para él, el desarrollo es un continuo en el que cada fa
se: 1).- Tiene un dilema o problema fundamental, el cual de
be afrontar y dominar el individuo, a este estado de cosas -
subyace una crisis; así, a medida que se resuelve cada problema
el individuo puede pasar a la fase siguiente. 2).- Cada -
fase tiene la misma jerarquía, encontrando su solución en la
fase siguiente y su antecedente en las anteriores. 3).- Ca-
da fase ofrece la posibilidad de dar nuevas soluciones a proble
mas ya planteados, debido a que en cada una se conservan-
las adquisiciones de las anteriores y se abren, a la vez, --
nuevas conjugaciones y, por lo tanto, nuevas posibilidades -
de solución. 4).- Cada fase se puede concebir como una cri-
sis vertical que culmina con una solución psicosocial individu
al, y una horizontal que exige resolver satisfactoriamente,
desde un punto de vista personal y social, el problema de --
las fuerzas motivacionales. 5).- En cada fase se reúnen dos
fuerzas contrarias que exigen una solución conjunta o sínte-
sis. La solución eficaz de los conflictos de cada fase pro-
voca un movimiento ascendente en la escala de madurez .

En su conjunto, las etapas de desarrollo introducen una
serie de cargas sociales intensivas que constituyen el calendar
io del yo y reflejan la estructura de las instituciones -
que le corresponden, abarcando así una serie de cargas institu
idas a lo largo de toda la vida .

Según Erikson (en Maier, op. cit.), para que una persona pase de una fase a otra, debe estar preparada biológica, psicológica y socialmente; y cuando su preparación individual coincida con la social, estará entonces en condiciones de pasar a la siguiente fase .

Existen a su vez, tres variables que intervienen en el desarrollo: las leyes internas, que, como los procesos biológicos, son irreversibles; las influencias culturales, que especifican el índice deseable de desarrollo del propio individuo; y el modo particular de manejar su propio desarrollo a reclamo de la sociedad .

El retraso o el fracaso del desarrollo despoja al individuo de su posible supremacía y amenaza toda la secuencia . La regresión temporaria en cualquiera de las diferentes áreas del desarrollo, es considerada por Erikson, como un subproducto del proceso .

Erikson describe ocho etapas epigenéticas del desarrollo; la infancia, la niñez y la adolescencia abarcan las primeras cinco fases, las restantes corresponden a la edad adulta .

En la fase uno, el individuo adquiere un sentido de la confianza básica, el mismo tiempo que se supera un sentido -

de la desconfianza básica; en la dos, se adquiere un sentido de la autonomía, al mismo tiempo que se combate contra un -- sentido de la duda y la vergüenza; en la tres, se adquiere -- un sentido de la iniciativa y se supera un sentido de la culpa; en la cuatro, se adquiere un sentido de la industria y -- se rechaza un sentido de la inferioridad; en la cinco, se adquiere un sentido de la identidad, al mismo tiempo que se supera un sentido de la difusión de la identidad; en la seis, -- se adquiere un sentido de la intimidad y de la solidaridad y se evita un sentido del aislamiento; en la siete, se adquiere un sentido de la generatividad y se evita un sentido de -- la absorción en sí mismo; y finalmente en la ocho se adquiere un sentido de la integridad y se evita un sentido de la -- desesperación .

JEAN PIAGET .

Según Mussen, Conger y Kagan (1985), Piaget es "el teórico que hasta la fecha ha llevado a cabo el intento más --- atrevido de formular una teoría del desarrollo cognosciti--- vo" (p. 275). Richmond (1974), dice acerca de él, que se le conoce como psicólogo infantil; además de ser zoólogo, matemático y filósofo, es, por encima de todo, epistemólogo gené tico .

Nació en Neuchatel, Suiza, en 1896, dice Maier (1984),- realizó sus estudios en ciencias naturales en la Universi--- dad de su Estado natal, los cuales culminaron con su tesis - doctoral titulada "Los Moluscos de Vallis" .

De 1909 a 1921, realizó investigaciones psicológicas de carácter clínico en el laboratorio experimental de Alfred Bi net, situado en la Universidad de Zurich; durante los siguien tes treinta años se dedicó a la investigación del desarrollo intelectual de los niños, usando una metodología que combina las técnicas psicoanalíticas con los procedimientos de la in vestigación experimental. A lo largo de su estancia en Zu--- rich, asistió a conferencias de Pfister, Jung y Freud, los - cuales lo familiarizaron con el psicoanálisis y sus métodos.

Las investigaciones que realizó durante el período que - va de 1921 a 1925 fueron la base de cinco publicaciones que - aparecieron de 1924 a 1932: Concepción de la causalidad en - el niño, La Concepción del Mundo en el Niño, Juicio y Razón - en el Niño, Lenguaje y Pensamiento en el Niño y El Juicio Mo- ral en el Niño (la traducción es nuestra); las cuales dieron - a conocer su nombre en los centros universitarios de Europa y Estados Unidos .

El nacimiento de sus tres hijos de 1925 a 1931 lo puso - en contacto permanente con individuos en desarrollo, ante lo - cual planteó y llevó a cabo observaciones detalladas sobre - la conducta de manipulación de los niños; concluyendo que los procesos perceptuales no son independientes, sino que son ope- raciones íntimamente interrelacionadas; y que el desarrollo - intelectual se realizaba en forma diferente en la concepción - de los objetos, del espacio, de la causalidad y del tiempo. - En este período sus principales publicaciones fueron La Cons- trucción de la Realidad en el Niño, El origen de la Inteligen- cia en el Niño y El Juego, Los Sueños y la Imitación en la Ni- ñez. (La traducción es nuestra) .

CONCEPTO DE DESARROLLO EN PIAGET .

Varios autores (Pedrosa, 1977; Richmond, 1974; Maier, - 1984 y otros), opinan que para Piaget, el desarrollo es un - proceso de adaptación, el cual es inherente, inalterable y - evolutivo; es el resultado del equilibrio entre la asimila-- ción y la acomodación siendo la inteligencia una forma pecu-- liar de adaptación, por lo que el desarrollo equivale a un - proceso madurativo de la inteligencia, la cual avanza desde - un estadio sensomotriz, hasta un estadio final de la capaci-- dad lógica. Durante todo el camino existente entre estas -- dos etapas, la estructura (propiedad organizadora) y el con-- tenido de la inteligencia cambia, pero no la función intelec-- tiva la cual es idéntica siempre; como todas las funciones - del comportamiento, lo cual da la idea del autor de un desa-- rrollo regular, definible y secuencial .

Piaget divide la secuencia del desarrollo en períodos - y estadios cuya duración depende de criterios cronológicos - de edad; únicamente como guías en el sentido de términos me-- dios. No le interesa dar un trato estadístico, lo que impor-- ta es la pauta y la secuencia del desarrollo. Así, habrá ni-- ños que no alcanzan el final de la secuencia y niños que la - alcanzarán antes o después que otros .

Piaget divide los procesos de la cognición, según Maier (op. cit.), en tres modalidades: I.- La inteligencia sensoriomotriz, II.- Inteligencia representativa mediante operaciones concretas y III.- Inteligencia representativa mediante operaciones formales. La primera va, en general, de los cero a los dos años; la segunda, período de preparación para el pensamiento conceptual, va de los dos a los once-doce años; y la tercera, la fase de pensamiento cognoscitivo, de los once-doce años en adelante .

La primera modalidad corresponde a la fase sensoriomotriz que contiene seis estadios; la segunda se divide en tres fases que son: la preconceptual, con un estadio, la del pensamiento intuitivo, con dos y la operacional concreta con dos; y la tercera que corresponde a la fase operacional formal con dos estadios. A continuación se reproduce un cuadro donde se resume el continuo del desarrollo cognoscitivo según este autor .

MODALIDAD DE LA INTELIGENCIA	FASES	ESTADIOS	EDAD	
I. Inteligencia sensoriomotriz	Fase sensoriomotriz	1.- Uso de reflejos .	0-1 mes	
		2.- Primeros hábitos y reacciones circulares primarias.	1-4.5 mss.	
		3.- Coordinación de la visión y la prensión, relaciones circulares secundarias .	4.5-9 mss.	
		4.- Coordinación de esquemas secundarios y su aplicación a nuevas situaciones .	9-12 mss.	
		5.- Diferenciación de esquemas de acción mediante las reacciones circulares terciarias .	12-18 mss.	
		6.- Primera internalización de esquemas y solución de algunos problemas por deducción .	18-24 mss.	
II. Inteligencia representativa mediante operaciones concretas .	Fase preconceptual	1.- Aparición de la función simbólica y comienzo de acciones internalizadas acompañadas de representación .	2-4 años	
		Fase del pensamiento intuitivo	2.- Organizaciones representacionales basadas tanto en configuraciones estáticas como en la asimilación de la propia acción .	4-5.5 años.
			3.- Regulaciones representacionales articuladas .	5.5-7 años.
	Fase operacional concreta .	1.- Operaciones simples .	7-9 años	
		2.- Sistemas totales .	9-11 años	
	III. Inteligencia representativa mediante operaciones formales .	Fase operacional formal	1.- Lógica hipotético-deductiva y operaciones combinatorias .	11-14 años.
2.- Estructura de 'reticulado' y el grupo de cuatro transformaciones .			14 años en adelante .	

Tomado de Maier (1984, p. 166) .

Cada fase está definida como la conformación de pautas - homogéneas del estilo de vida de un individuo en el curso de ese período; sirven como puntos de referencia para comprender la secuencia del desarrollo. Cada fase refleja, por lo tanto, una gama de pautas de organización que se manifiestan en una secuencia definida dentro de un período de edad aproximado. El cumplimiento de una fase de lugar a un equilibrio --- transitorio, así como al comienzo de un desequilibrio que corresponde a una nueva fase .

El ritmo de desarrollo de un individuo tiende a coincidir con los límites que Piaget pone a cada fase o estadio; -- sin embargo lo que a él le importa es el orden de sucesión de las fases, el cual es siempre el mismo y no está sujeto a criterios de edad .

El concepto de Piaget del desarrollo se puede resumir, - según Maier (1984), de la siguiente manera :

Primero, existe una continuidad absoluta en los procesos de desarrollo, el cual responde a un proceso continuo de generaciones y de diferenciaciones; esta continuidad se obtiene - mediante una sucesión constante de los procesos .

Segundo, cada fase implica una repetición de procesos --

del nivel anterior, bajo una forma de organización diferente. Las pautas anteriores de conducta son experimentadas como inferiores y se convierten en parte del nuevo nivel superior .

Tercero, las diferencias en la pauta de organización --- crea una jerarquía de experiencias y acciones; alcanzando cada individuo diferentes niveles en una jerarquía; aunque en cada individuo existe la posibilidad de alcanzar todos los de sarrollos, no todos llegan a realizarlos .

Cuarto, en cualquier estadio se pueden presentar modos de pensar característicos de estadios previos y en ocasiones, el niño puede retroceder a modos de pensar característicos de edades inferiores .

Finalmente Piaget dice que todos los aspectos maduros de la conducta, tienen su origen en la conducta infantil, y se desenvuelven a lo largo de todas pautas de desarrollo, las -- cuales se encuentran interrelacionadas y son interdependien-- tes; la integración final y total de todas ellas, da como resultado la madurez .

ARNOLD GESELL .

Gesell empezó su carrera como embriólogo en la Universidad de Yale, Estados Unidos. Dedicó la mayor parte de su vida a hacer estudios extremadamente detallados del desarrollo infantil, aunque éstos se basaban prácticamente en la observación mediante cámara cinematográfica de las conductas infantiles .

En 1954, analizando la ontogénesis de la conducta infantil, llegó a la conclusión de que el crecimiento produce una organización progresiva de las formas de conducta. En 1955, apareció la descripción más difundida de las etapas del desarrollo en Child Behavior de Frances Ilg y Louise Ames .

A pesar de la gran importancia que tiene el test de evaluación del nivel del desarrollo de Gesell, poco es lo que -- hablan los textos de psicología evolutiva sobre él y su trayectoria. Esto se debe quizás a que su teorización sobre el desarrollo humano tuvo mayor repercusión en otras ciencias como la embriología y la pediatría. Desafortunadamente dice -- Biehler (1986) los estudios que realizó sobre la conducta, no fueron tratados con rigor metodológico, lo que impide que --- otros investigadores puedan complementar y ampliar su obra .

CONCEPTO DE DESARROLLO EN GESELL .

Según Gesell (1985), el desarrollo es "(...) el proceso de formación de patrones, por el cual se lleva a cabo progresivamente la mutua adecuación entre organismo y medio (...)" (p. 47). Este, según el autor, es un proceso unitario, en él intervienen factores genéticos de constitución individual y de secuencia de maduración innata; así como factores ambientales que van desde el hogar y la escuela, hasta el marco cultural total .

Considera que el hombre en su proceso de desarrollo, recorre todas las etapas de la evolución filogenética, en un proceso condensado que se inicia en el lactante, continúa con el niño y el adolescente y llega a su fin con el adulto. No la considera como una recapitulación minuciosa de la evolución racial, pero si revela ciertas etapas y secuencias profundamente arraigadas, las cuales culminan cuando el individuo alcanza la madurez .

Otorga gran importancia a los aspectos innatos, hereditarios, del organismo, como determinantes del desarrollo; -- pues el individuo al nacer ya posee su cuota completa de células nerviosas, las cuales, posteriormente, prosiguen únicamente su organización y la formación de patrones de conducta. Considera el desarrollo como una función de la estructura física, la composición corporal, sus células nerviosas, -

su cerebro, sus músculos, su mente y su personalidad; mente - y cuerpo, medio y experiencia se combinan de algún modo por medio de fuerzas evolutivas profundas que dan como resultado un individuo único .

Para poder observar la sucesión del desarrollo, Gesell - considera siete etapas en las que explora las tendencias de - la conducta; "(...) estas siete etapas corresponden a las siete edades del hombre, según Shakespeare, sin incluir las de - la senectud" (p.1959) : 1).- Etapa de embrión, que va de cero a las ocho semanas de la concepción. 2).- Etapa de feto,- de ocho a cuarenta semanas. 3).- Infancia, del nacimiento a los dos años, con diez niveles cronológicos sucesivos (2, 16, 28, 40, 52 y 80 semanas). 4).- Edad preescolar, de dos a cinco años, con cuatro niveles cronológicos (2, 3, 4, 5 años). - 5).- Niñez, de cinco a doce años, con seis niveles que van de los seis a los doce años. 6).- Adolescencia, de los doce a los veinte-veinticuatro años; desarrolló únicamente los niveles de 13, 14, 15, 16 años. 7).- Madurez adulta .

En los niveles que van de cero a cinco años, observa las tendencias de la conducta en cuatro áreas: 1).- El desarrollo motor; 2).- conducta adaptativa; 3).- Desarrollo del lenguaje y 4).- conducta personal social .

En los niveles que van de cinco a diez años, observa las tendencias de la conducta en diez áreas (nótese que aquí vuelve a incluir el nivel de cinco años): 1.- Características motoras; 2.- Higiene personal; 3.- Expresión emocional; 4.- Temores y sueños; 5.- Personalidad y sexo; 6.- Relaciones interpersonales; 7.- Juegos y pasatiempos; 8.- Vida escolar; 9.- Sentido ético; 10.- Panorama filosófico .

En los niveles que van de los diez a los dieciseis años, observa los rasgos conductuales en nueve áreas (en este grupo incluye nuevamente los diez años): 1.- Sistema de acción total; 2.- Cuidado personal y rutina; 3.- Emociones; 4.- El yo en crecimiento; 5.- Relaciones interpersonales; 6.- Actividades e intereses; 7.- Vida escolar; 8.- Sentido ético; 9.- Visión filosófica .

Cada una de las siete etapas, constituye un ciclo que se repite, en esencia, a lo largo de todo el desarrollo. Cree que cada niño presenta una serie de conductas y formas de crecimiento a lo largo de todas las etapas. Por ejemplo, la secuencia del desarrollo que se presenta a los dos años es -- muy parecida con la que se presenta a los cinco y diez años; -- la que se observa a los dos años y medio, tres y tres y medio, es muy parecida a la secuencia de los cinco y medio, --- seis y seis y medio; y a la de los diez y medio, once y ---- once y medio. En cada nivel la habilidad es muy distinta, -

pero la forma de adaptarse al mundo, dice, parece seguir un mismo trayecto .

En la edad que va de los cero a los dos años, los ciclos se repiten con una gran velocidad y a medida que el individuo crece la velocidad de repetición de los ciclos disminuye .

Compara el desarrollo, en sus conjuntos, con un complicado tejido o trenza, en la que gran cantidad de hilos se entrelazan para formar distintos tipos de conducta; constituyéndose, el proceso, en una sucesión extremadamente compleja. A pesar de que el principio que los gobierna, afirma, es fácilmente comprensible .

Plantea que la constitución del hombre obedece a un eje de simetría en lo que se refiere a sus órganos (ojos, manos, cerebro, etc.) y a sus emociones; el cual involucra una gran cantidad de dualismo que exige regulación y modulación .

En toda la trayectoria del desarrollo existen alternativas contradictorias que tienen su origen en la cultura, ésta incide y canaliza, pero no genera las tendencias y la progresión de aquél; el problema del desarrollo, consiste en colocar a los opuestos bajo un control efectivo y bien contrarrestado, dinámico, que canaliza las tensiones y conflictos dobles de tal modo que el individuo alcance integración, elec-

ción y dirección; y esto lo logra mediante un mecanismo de -
entretrejimiento recíproco, el cual caracteriza todos los as-
pectos estructurales y funcionales del desarrollo .

Metafóricamente compara la sucesión del desarrollo con-
un equilibrista, quien, para mantener el equilibrio se balan-
cea hacia la derecha e izquierda en una sucesión rápida. --
Así, el individuo atraviesa sucesivamente fases, caracterís-
ticas de diversas tendencias de la conducta; extroversión en
punto, introversión en el siguiente y equilibrio relativo en
otro, etc; el terreno ganado se consolida durante los perío-
dos de equilibrio relativo; las etapas de equilibrio son se-
guidas por otras de desequilibrio, las cuales, al ser supera-
das por el organismo, lo hacen avanzar poco a poco hacia la
madurez. El ciclo se mueve hacia adelante en el tiempo y el
espacio; las etapas consolidatorias (de equilibrio), se des-
tacan a medida que se van repitiendo en intervalos progresi-
vos, como si el ciclo recorriera una trayectoria en espiral.

Con el fin de analizar la secuencia de los cambios expe-
rimentados por la conducta, los cuales se rigen, como ya se
planteó, por patrones de tiempo individuales, primordialmen-
te internos; Gesell relaciona los niveles de desarrollo con-
la edad cronológica, aunque, dice, las unidades de este pa-
trón de medida no coinciden en modo alguno con el tiempo evo-

lutivo, esto es, con la duración de las etapas interiores del crecimiento; por ejemplo, las conductas características de -- los ocho años no comienzan exactamente cuando el niño cumple esta edad, ni tampoco terminan las presentadas en la etapa anterior .

En cuanto a las unidades de medida, estas cambian de --- acuerdo con la edad del individuo; por ejemplo, cuando se trata de niños en edad lactante, se puede hablar en función de -- días, semanas y, después, de meses; y en el caso de preesco--lares se puede hablar en función de trimestres y después de -- semestres, etc.

Si bien no es posible medir un año evolutivo con preci-- sión, como lo hacemos con el año cronológico, si se puede, dice, mediante métodos de comparación, rastrear las tendencias-- evolutivas durante varios años y establecer cuales son las -- más características de cada período .

CAPITULO II.- EL NIÑO PREESCOLAR .

La mayoría de los autores (Piaget; en Mussen, 1972; Gesell, 1975; y otros), coinciden en caracterizar al niño en edad preescolar dese aproximadamente los dos hasta los seis años .

Esta edad se corresponde con algunas etapas de las teorías del desarrollo de los autores más importantes de la psicología evolutiva mencionados en el Capítulo I: Freud, Erikson, Piaget y Gesell .

En la teoría del desarrollo psicosexual de Freud, esta edad abarca las fases anal y genital; en la teoría cognoscitiva de Jean Piaget, abarca las dos fases del período preoperatorio o de preparación para las operaciones formales: la fase preconceptual y la fase del pensamiento intuitivo; en la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson, abarca la segunda fase, de adquisición de un sentido de autonomía, y la tercera fase, de adquisición de un sentido de iniciativa; finalmente en la teoría del desarrollo conductual de Gesell, este período abarca el desarrollo del niño de 2-5 años. El cuadro de la página siguiente muestra esquemáticamente la sucesión de las etapas del desarrollo de la edad preescolar en la teoría de estos cuatro autores .

EDAD AÑOS	ERIKSON	PIAGET	GESELL	FREUD
0	Fase I: Sentido de la	Fase sensoriomotriz	Gesell plantea -	Fase oral .
1	confianza bá-		un continuo del-	
2	sica .		desarrollo por -	
3	Fase II: Sentido de la	Fase preconceptual	edades, en lo --	Fase anal .
4	autonomía .		que el llama la-	
5	Fase III: Sentido de la	Fase del pensamien-	psicología evolu	Fase fálica .
6	iniciativa .	to intuitivo .	tiva de 0-16 ---	pe-
7			años y cada fase	rio
8			del desarrollo -	do
9	Fase IV: Sentido de la	Fase de las opera--	corresponde a un	de
10	industria .	ciones concretas .	año de edad cro-	de
11			nológica. En ca	laten
12			da año trabaja 4	cia
13	Fase V: Sentido de la	Fase de las opera--	les: psicomoo---	Fase genital .
14	identidad .	ciones formales .	triz, adaptati--	
15			va, personal-so-	
16			cial y lengua---	
17	Fase VI: Sentido de la		je .	
18	identidad .			
19	Fase VII: Sentido de la	No existen investi-		
20	generatividad.	gaciones de Piaget.		
	Fase VIII: Sentido de la			
	integridad .			

El propósito de este capítulo es exponer brevemente las fases teóricas correspondientes con la edad preescolar (2-6-años aproximadamente), desde el punto de vista de los representantes actuales de la psicología evolutiva presentados en el capítulo anterior, con el fin de obtener una idea global del niño en estas cuatro áreas del desarrollo .

1.- DESARROLLO PSICOSOCIAL SEGUN ERIKSON .

Como hemos visto, Erikson concibe el desarrollo como -- una serie de fases por las que pasa el individuo, en donde -- las fases II y III coinciden con la edad del niño preesco--- lar, ya que la fase dos va de los 2 a los 4 años aproximada- mente y la fase III va de los 4 a los 8 años .

En la fase II el niño adquiere un sentido de la autono- mía al mismo tiempo que combate contra un sentido de la ver- güenza y de la duda, esto es realiza su voluntad; en la III, adquiere un sentido de la iniciativa y supera un sentido de- la culpa, empieza la realización de la finalidad .

Veamos en detalle cada una de estas fases .

a).- FASE II: ADQUISICION DE UN SENTIDO DE LA AUTONOMIA AL- MISMO TIEMPO QUE SE COMBATE CONTRA UN SENTIDO DE LA DU- DA Y LA VERGUENA: REALIZA- CION DE LA VOLUNTAD .

En esta fase, dice Erikson (en Maier, 1984) a medida que aumenta la confianza del niño en su madre, en su medio y en -

su modo de vida, empieza a descubrir que la conducta que desarrolla es la suya propia; así, realiza un sentido de la -- autonomía, esto es, realiza su voluntad .

Sin embargo, al mismo tiempo, la dependencia de los --- cuidados maternos crea un sentido de duda respecto a su capa cidad y su libertad para afirmar su autonomía y existir como unidad independiente; la duda se acentúa a causa de cierta - vergüenza despertada por la rebelión instintiva contra su de pendencia anterior que le agradaba mucho y por el temor de - sobrepasar sus propios límites o los del ambiente, la resolu ción de esta contradicción constituye la tarea fundamental - de la segunda fase .

Para resolverla el niño se enfrenta a una lucha en don- de experimenta un impulso interior a demostrar su propia vo- luntad y su movilidad muscular, al mismo tiempo que se niega intrínsecamente a experimentar con sus cualidades potencia-- les .

En esta edad, el niño sufre una aceleración de la madu- ración, sus movimientos y su movilidad ya no son actividades que se realizan por sí mismas sino más bien los medios para- comprender nuevos intentos de actividad. El control muscu-- lar refinado y mejorado le ayuda a mejorar sus funciones ---

eliminadoras, adquiriendo capacidad para controlar sus esfínteres anales y uretrales; así, la zona anal se convierte en centro de los esfuerzos físicos, sociales y psicológicos. La madurez física se correlaciona con el aumento de la energía libidinosa y con la canalización de esta energía a través de las formas de expresión del ello, el yo y el superyrudimentario; siendo los impulsos del ello el origen del deseo y la negación de la autonomía. El aumento de la impulsividad del ello coincide con el crecimiento del yo, creándose así un equilibrio que está en constante fluctuación, el cual se ve influido a su vez por la aparición de procesos superyoicos; los cuales se acentúan a medida que el niño aumenta y utiliza su autonomía .

El desarrollo adecuado del yo, es, en esencia, el que determina el crecimiento sano, ya que le permite al niño tener conciencia de sí mismo e integrar de esta forma la experiencia de la autonomía .

Muchos de los contactos psicosociales de este período se centran en la modalidad de retener y soltar, el niño se preocupa por las actividades ligadas con las percepciones de retención y liberación, lo cual se convierte en acciones de ambigüedad y ambivalencia, que originan un conflicto interior por el deseo experimentado de retornar a las antiguas situaciones de dependencia, en oposición al deseo de ensayar la propia iniciativa .

El proceso de eliminación pone de manifiesto también en el niño, una nueva zona erógena que había permanecido en estado latente, por lo tanto esta zona se asocia con la lucha por la autonomía. La educación esfinteriana le proporciona un tema y una idea general acerca de la autorregulación, frente a la regulación por otros; las experiencias adquiridas bajo esta educación, lo llevan a tener una mayor autonomía, a la vez que se subordina a la dirección de los adultos .

El niño transfiere el significado de esta lucha a otras áreas de su vida y tiende a considerar las actividades asociadas a ella como si fuera posible retenerlas o como si fuera necesario expulsarlas, evitarlas, o limpiarlas; muchas de sus actividades giran en torno a la recolección, al atesoramiento y a la acumulación, mientras que otras giran alrededor de la eliminación y el desorden .

Por otra parte, el juego en esta fase tiene gran importancia ya que mediante él, el niño aprende la relación existente entre el amor y el odio, la cooperación y la terquedad; y la libertad de la autoexpresión y su represión .

El sentido de autonomía y orgullo proviene de un sentido de autocontrol sin pérdida de la autoestima y el sentimiento de duda y vergüenza deriva de un sentido de impoten-

cia muscular y anal, de pérdida de autocontrol y del excesivo control por parte del progenitor .

En esta segunda fase, la relación con el progenitor varía respecto de la primera, en donde la madre y el niño se esfuerzan por establecer una confianza mutua y enfrentan juntos las nuevas situaciones; y en ésta el niño transgrede esa confianza mutua y trata de afirmar su autonomía, se empeña en hacerlo todo solo; caminar, vestirse, etc. Por lo tanto el papel de los progenitores es muy importante aquí, ya que el manejo que hagan del niño para darle independencia, se expresará en su sentido de la tolerancia y seguridad en sí mismo. Ellos son los responsables de establecer los límites adecuados al potencial del niño, de ello depende la afirmación de la capacidad de manejo y autocontrol o un sentido cada vez más acentuado de duda y vergüenza .

Su sentido de la confianza o desconfianza, se extiende hacia otras personas de la familia de acuerdo con el grado de autonomía segura que pueda establecer con cada uno. También el medio social, tiene mucha importancia para la comprensión de su sentido de autonomía o en sus dudas acerca de éste; para el niño su conducta no es intrínsecamente buena o mala, los valores dependen de la definición cultural asigna-

da a los impulsos naturales. Erikson dice (en Maier 1984),- finalmente, que todas las pautas de crianza provocan cierto-sentimiento de duda y vergüenza; lo que varía de una cultura a otra, o de una familia a otra, es simplemente a qué conductas se les asignan valores positivos o negativos .

b).- FASE III.- ADQUISICION DE UN SENTIDO DE LA INICIATIVA Y - SUPERACION DE UN SENTIDO DE-CULPA: REALIZACION DE LA FINALIDAD .

Según Erikson (en Maier, 1984) el tema fundamental de - esta fase consiste en resolver el antagonismo existente en--tre la iniciativa y la culpa; derivada ésta última del sentimiento de vivir con excesiva o muy escasa intensidad, en comparación con los esfuerzos interiores. Este sentimiento ge-neralmente abarca los años preescolares y el Jardín de Ni---ños .

La lucha que se desprende de este antagonismo proviene--del sentido de iniciativa que permea la vida del niño cuando

su medio social, en esta edad, lo incita a desarrollar una actividad y alcanzar una finalidad; se le pide que asuma la responsabilidad de sí mismo y de lo que engloba su mundo --- (sus juguetes, sus animales domésticos, etc.); pero el sentido de autonomía alcanzado choca con el de los otros miembros de la sociedad, lo que le crea un sentido de culpa y el correspondiente deseo de evitar todo aquello que choque con el impulso hacia la continuación de su iniciativa investigadora .

Desde el punto de vista de la maduración, el niño ha -- asimilado la capacidad de alcanzar, tomar, retener; ahora es ta asimilando la de caminar, correr, brincar, etc.; desde el punto de vista del lenguaje, en esta fase formula preguntas que le permiten comprender muchos misterios, esto hace que - su campo de actividad e imaginación se acreciente .

En esta fase el niño manifiesta su disposición a afron-- tar conscientemente sus impulsos; la conciencia del niño asu me cada vez más las funciones de apoyo y control de los adul tos significativos de su medio. Así, el superyo se organiza a partir de voces externas que aparecen como las voces inte- riores de la conciencia del niño, esta organización proviene del superyo de los padres, los cuales, transmiten a través - de él los gustos, los criterios de clase, así como las carac

terísticas y tradiciones culturales de la sociedad; por lo tanto el niño incorpora a su conciencia lo que sus progenitores son realmente como personas .

A pesar de los fuertes impulsos del ello y de las funciones integradoras del superyo, el yo determina las realizaciones fundamentales del desarrollo; ya que los procesos del yo reflejan las capacidades conductuales del niño y están dirigidas hacia una existencia intencional y un sentido de autoidentidad que reemplazan el de egocentricidad de la fase anterior .

Según Erikson el desarrollo psicológico de esta fase se centra alrededor de dos tareas principales: Primero, el ello, el yo y el superyo, encuentran un equilibrio mutuo, de tal forma que el niño pueda convertirse en una unidad psicológica integrada, una personalidad por derecho propio. Segundo, el niño empieza a notar diferencias sexuales entre las personas de su medio, lo cual afecta los impulsos del ello, en contradicción con los reclamos de su sociedad; esto es los requerimientos de su yo y los criterios sociales de su familia rivalizan frecuentemente con los impulsos del ello .

La relación con los demás, característica de esta fase, le permite al niño verse así mismo como hombre o como mujer,

al mismo tiempo esta interacción le provee sentimientos de culpa; frecuentemente tiene miedo de haberse sobrepasado en sus derechos, además pone constantemente en tela de juicio su roll sexual. Por ésto experimenta momentos en los que se origina el temor al peligro y momentos en los que experimenta un sentimiento de culpa .

Erikson señala que la identificación con el roll sexual no se debe directamente a la resolución del complejo de edipo, más bien es producto del descubrimiento que hace el niño en esta edad de que él importa en el contexto de un grupo familiar y cuando puede expresar su afecto intencional; ya que esto le permite orientar su amor hacia su madre, porque es ella quien le ha dado los mayores cuidados, pero al mismo tiempo la sociedad lo induce a desplazar su identificación hacia el padre, a quien le es fácil admirar porque representa los símbolos de masculinidad que su cultura valora como deseables y admirables. Por su parte en las niñas la relación edípica con el padre es romántica, pero sigue identificada con la madre, que representa en forma condensada sus propios esfuerzos hacia la feminidad .

La relación edípica se da más por una relación de proximidad con el padre o la madre, que por manifestaciones incestuosas. Así el progenitor del mismo sexo se convierte en modelo superyóico, desempeñando el papel como factor fundamental de identificación .

Los niños de ambos sexos desarrollan un gran interés -- por lo genitales, la ausencia de órganos visibles en las niñas crea muchas inquietudes; principalmente imaginan que algo les ha pasado a los genitales femeninos y que también puede sucederle a los masculinos, esto despierta, además de un sentimiento de culpa, muchos miedos e incertidumbres . Las fantasías y los sentimientos eróticos se centran en los genitales que constituyen la zona erógena fundamental de esta fase .

Por lo expuesto arriba, la modalidad esencial del niño en este momento es la intrusión; el impulso hacia adelante - en el espacio, el tiempo, las nuevas áreas del conocimiento y la vida de los individuos. La intrusión refleja el deseo sexual fundamental del niño, que se expresa en las actividades motrices intensas, en las preguntas verbales características de esta fase, en sus actividades y en sus relaciones sociales. A medida que se resuelven sus tendencias edípicas su preocupación sexual se desplaza hacia el juego creador .

Por su parte en las niñas la modalidad sexual básica es la recepción; provocar, atraer, seducir, excitar; que se reflejan también en sus actividades y sus relaciones sociales .

El juego en esta fase presenta un carácter autoterapéu-

tico pues el niño lo utiliza para expresar y resolver sus con
flictos; juega con otros niños sus crisis individuales y mu--
tuas. A veces el sentido de la realidad desarrollada en esta-
fase resulta inconveniente ya que el niño atribuye un carác--
ter prohibido a sus fantasías lúdicas, originándole un sentimi
ento de culpa .

Esta fase de desarrollo coloca la relación niño-progeni-
tor como una relación de competencia; el niño que experimenta
con éxito su autonomía puede renunciar a la posesión románti-
ca del progenitor; y el que no, necesita aferrarse a él para-
sentirse seguro de sí mismo como individuo .

En esta edad, dice Erikson (en Maier, 1984), el niño po-
ne a prueba su nueva independencia, adquiere gradualmente ---
ciertas compenetraciones con las instituciones, las oportuni-
dades y los roles que le permitirán una participación respon-
sable como adulto. Un sentido de la realización compensa rá-
pidamente la mayor parte de la culpa y el fracaso. Los pa---
dres siguen representando el papel de freno del niño, ya que-
el yo incompleto y el superyo inmaduro del niño necesitan apo
yo y control .

2.- DESARROLLO COGNOSCITIVO SEGUN PIAGET.

Durante la primera modalidad de la inteligencia postulada por Piaget, la sensoriomotriz (0-2 años), el niño sólo se interesa por el ambiente inmediato, coordina movimientos y percepciones para lograr objetivos a corto plazo; pero no puede considerar acciones futuras o actuar para alcanzar una meta distante en el tiempo y el espacio .

En cambio la segunda modalidad, la inteligencia representativa mediante operaciones concretas (2-11 años), se caracteriza por la posibilidad de representación, esto es la posibilidad de reemplazar un objeto por su representación simbólica; que le permite al niño adquirir el lenguaje, el juego simbólico e imitar conductas con el modelo ausente .

Esta segunda modalidad la divide Piaget (según Maier, - 1984) en dos etapas: 1.- La etapa preoperacional (2-7) y 2.- La etapa de las operaciones concretas (7-11 años). La etapa preoperacional la divide en dos fases: a).- La fase preconceptual y b).- La fase del pensamiento intuitivo; la cual a su vez se divide en 2 estadios: el estadio de las intuiciones simples (4-5 años) y el de las intuiciones articuladas (5-7 años) .

ETAPA PREOPERACIONAL .

Varios autores (Richmond, 1971; Maier, 1984, y otros), opinan que esta fase se caracteriza porque en ella el niño presenta cinco manifestaciones cognitivas peculiares: a) yuxtaposición, b) sincretismo, c) egocentrismo, d) centración y d) reversibilidad .

La Yuxtaposición, es el fenómeno, según el cual, el niño es incapaz de hacer un relato o de una explicación como todo un coherente y tiene la tendencia a descomponer el todo en una serie de fragmentos, entre los que no existen conexiones causales, temporales, ni relaciones lógicas .

El Sincretismo, es la tendencia espontánea de los niños a percibir visiones globales y esquemas subjetivos; de encontrar analogías entre objetos y sucesos sin que haya un análisis previo. Es un razonamiento no deductivo que pasa directamente por un acto intuitivo de una premisa a la conclusión .

El Egocentrismo, esto es, la confusión del yo y del no-yo; en la que el niño toma su percepción inmediata como absoluta y no se adapta al punto de vista de los demás, remitiéndolo todo a sí mismo .

La Centración, que consiste en seleccionar y atender un sólo aspecto de la realidad, siendo incapaz de coordinar diferentes perspectivas y/o compensar varias dimensiones de un objeto determinado; como la altura y el ancho, puesto de manifiesto en el famoso ejemplo del recipiente alto y el ancho que contienen agua y en el que el niño dice siempre que el recipiente alto tiene más agua que el ancho .

La Irreversibilidad, esto es, el hecho de que no se ha descubierto todavía la operación inversa como operación, ni la operación de reciprocidad, el niño es incapaz de ejecutar una acción en los dos sentidos del recorrido, conociendo que se trata de la misma acción .

a).- FASE DEL PENSAMIENTO
PRECONCEPTUAL .

Según Maier (1984), Mussen (1982) y otros, esta fase comienza a los dos años y termina alrededor de los cuatro. En relación con otras, ésta es una de las fases menos estudiadas por Piaget, por lo que el material existente es ambiguo y limitado. Se caracteriza por ser un período de transición entre las pautas de conducta dedicadas a la autosatisfacción y la conducta rudimentariamente socializada. Durante esta fase el niño construye símbolos, utiliza el lenguaje y realiza juegos de simulacro; adquiere su función simbólica y comienza a distinguir entre significante (palabras e imágenes) y cosas significadas (significados o acontecimientos perceptualmente ausentes) .

JUEGO .

Según Maier (1984), Marchesi (1985) y otros, en esta etapa el juego ocupa la mayoría de las horas del día para el niño, esta actividad le sirve para consolidar y ampliar sus adquisiciones anteriores, el juego se convierte en un gran instrumento adaptativo; poniendo énfasis en el cómo y el por qué, el niño transforma sus experiencias del mundo, en juego.

A través de él, el niño representa o utiliza tareas de la vida real; mientras que para el adulto es sólo fantasía, para el niño el juego posee todos los elementos de la realidad .- Su mundo es juego, mediante él se abre camino en la vida; el juego simbólico y la representación lúdica de los hechos reales ponen al niño en contacto con los problemas y los objetos de la vida cotidiana, desenvolviéndose cada vez más hasta la experiencia real con su mundo social .

En este período, dice Beard (1971). cuando el niño no puede comprender inmediatamente una experiencia, la asimila a la fantasía sin acomodarla, o acomoda su actividad o su representación a modelos, mediante la imitación, el dibujo, -- etc., sin asimilarlos en seguida .

Piaget, opina, ve el papel del juego como algo más que una preparación para las actividades del adulto, según este autor, para Piaget, el niño reproduce en el juego lo que le impresiona, evoca lo que ha logrado o lo capacita para que forme más plenamente parte de su ambiente. Mediante él, el niño forma una amplia red de medios que permiten al yo asimilar la totalidad de la realidad, integrarla a fin de volver a vivirla, dominarla o compensarla .

El juego, según Maier (1984), que implica lenguaje e -- imitación conduce a la comunicación con el mundo exterior y a un proceso de socialización gradual .

IMITACION .

Según Maier (1984), la imitación que el niño hace de -- los otros y la imitación simbólica, son, en general, proce-- sos espontáneos durante este período, él imita todo lo que - percibe, aunque no le preocupa la exactitud; para él es im-- portante tener un modelo al cual pueda imitar; frecuentemen-- te se le puede ver incorporando la secuencia de acciones del modelo elegido. La imitación le ofrece gran cantidad de nue-- vos símbolos de objetos que enriquecen su repertorio de con-- ductas .

El proceso de desplazamiento de la atención de sí mismo a otros y luego de vuelta a sí mismo le ayuda a refinar su - imitación, reproduciendo cada vez mejor la secuencia de ac-- ción del modelo .

En esta fase en especial, su interés y su conciencia se centran en los objetos y los actos de su mundo ambiental, -- viéndose obligado a evaluar y reevaluar la percepción que tie-- ne del medio. Esto es, según Piaget, el resultado de los -- procesos psicológicos de la acomodación y disposición del ni-- ño, en áreas de su propio desarrollo, de renunciar a una par-- te de su subjetividad; lo cual le permite formular una per-- cepción más exacta y un uso más representativo del lenguaje.

La falta o el grave retraso en el juego, el lenguaje o la conducta imitativa, deja al niño en su mundo autista y lo vuelve menos sensible a las influencias de su medio .

Tanto los esquemas simbólicos como los imitativos, dice Beard (1971) y Mandolini (1974), revelan una evolución en la asimilación que se produce; siendo los segundos, en gran parte, inconscientes, ya que el niño simula movimientos e ideas de otras personas sin darse cuenta de que lo hace. Desde el punto de vista social ésta es una conducta egocéntrica, en la cual confunde el "Yo" con el "No Yo" y su propia actividad con la de otras personas. Por ejemplo adopta la conducta y los gestos del padre y no reconoce tal adopción o puede dibujar copiando rasgos del otro dibujo de un compañero, pero niega que lo copia y cuando se le dice inmediatamente que es lo que debe hacer, en corto plazo piensa que se le ocurrió a él .

LENGUAJE .

Así como el juego, el lenguaje también, opina Maier --- (1984), es un vehículo del desarrollo. El niño utiliza el lenguaje para expresar su propia experiencia, repite pala---

bras y las asocia con objetos visibles o acciones percibidas. En este sentido no puede comprender que la frase 'la sopa está caliente' es aplicable a todas las sopas, pues él habla de su sopa y sólo este significado le atribuye a la frase. También como en el juego el niño experimenta el lenguaje desde un punto de vista egocéntrico .

El paso necesario para que pueda aprender a generalizar y comprender conceptos objetivos, consiste en expresar verbalmente sus deseos, experiencias o pensamientos sin necesidad de recurrir a la acción. Esto se manifiesta cuando acepta -- progresivamente al lenguaje como transmisor de significados, -- vertiendo en palabras el símbolo mental. La comunicación mediante el lenguaje verbal o no verbal establece un vínculo entre el pensamiento y la palabra; el lenguaje puede ser posible en la medida que el niño renuncia al mundo autista y a su respuesta primaria de autoimitación .

Por su parte Richmond (1971), Mandolini (1974) y otros, opinan que el lenguaje aumenta sensiblemente a partir de la aparición del pensamiento simbólico en la fase sensoriomotriz, hecho que atribuye Piaget, dice Richmond, a la aparición de la función simbólica, "(...) considerando que las palabras -- son símbolos". (p. 31) .

En la fase sensoriomotriz, la palabra únicamente traduce la organización de esquemas sensoriomotrices de la acción basada en la figuración; en esta fase preconceptual, las palabras dejan de ser un simple acompañamiento de la acción y pasan a ser usadas en la reconstrucción de una acción pasada, ofreciendo así un principio de representación; la palabra comienza a funcionar como signo, ya no es simplemente una parte; sino que evoca la acción .

A pesar de este avance, el lenguaje como sistema simbólico conceptual está fuera del alcance del niño en esta fase; los símbolos de que dispone para su manipulación mental, expresados en el lenguaje, son preconceptos; esto es, el intermedio entre el símbolo imaginado y el concepto propiamente dicho. Así, el preconcepto se caracteriza por la ausencia de inclusión de los elementos en un todo y la identificación directa de los elementos parciales entre sí, sin la intervención del todo .

PENSAMIENTO Y RAZON .

El pensamiento y la razón en esta fase, son totalmente egocéntricos, existe un predominio de la autoreferencia (Maier, 1984; Mandolini, 1974; y otros). Ambos procesos se desarrollan automáticamente en el niño a medida que se involucra en diversas situaciones, sin embargo no logra asociar -- los hechos con su significado real .

Con una serie de experiencias secuenciales el niño se -- basa en su idea de proximidad, esto es, todo lo que ocurre -- en la proximidad de una cosa tiene relación con ello; así -- él piensa que un hecho seguido de otro debe tener relación -- causal, de esta forma comienza a pensar en términos de relaciones y establece su propio criterio de causa y efecto .

En esta fase el niño ordena sus conceptos de espacio y -- de relaciones espaciales mediante su experiencia subjetiva, -- para él la vida es lógica dentro de su propio marco de referencia. Piaget, dice Maier, destaca dos fenómenos característicos de esta fase: 1.- Los hechos se razonan y se juz-- gan por su apariencia exterior; el proceso queda únicamente -- en un nivel reflexivo de internalización y simbolización que permite el razonamiento, pero se origina en el nivel sensorio motor, antes del pensamiento interior y el desarrollo del --

lenguaje y se basa totalmente en juicios subjetivos; el niño preferirá un vaso pequeño lleno hasta el tope que un vaso -- grande a la mitad; es decir, las comparaciones son puramente visuales. 2.- El niño no percibe simultáneamente el aspecto cuantitativo y el cualitativo o una relación conectiva entre las relaciones de calidad y cantidad; tiene a realizar sus - experiencias en uno de estos dos aspectos. Tampoco ha alcan- zado el punto en el que puede fusionar conceptos de objetos, espacio y causalidad en interrelación con el concepto del -- tiempo .

En esta fase presenta la tendencia del niño a atribuir- vida a los objetos, lo cual indica que en su razonamiento ya no considera que todos los actos emanan de él mismo; así --- otorga a otras personas u objetos un poder exagerado sobre - el universo. En esencia, sin embargo, el niño refleja su in- capacidad para diferenciar entre sus propios actos y los del objeto .

El razonamiento menos lógico y por lo tanto, el que me- nos probabilidades tiene de dar resultados, es el razonamien- to analógico; el cual, a diferencia del razonamiento inducti- vo, que va de lo general a lo particular y del razonamiento- deductivo que va de lo particular a lo general, es precisa-- mente el que utiliza el niño y va de lo particular a lo par-

•

ticular; a este razonamiento lo denomina Piaget Transducción. Este tipo de razonamiento se mantiene en el niño hasta que -- aparece el pensamiento operativo (8-9 años aproximadamente).-- Las características del razonamiento analógico o transducción son la yuxtaposición, el sincretismo, el realismo y el artificialismo (Mandolini, 1974, p. 116); las cuales describimos al principio de esta fase y precisamente a estas características se deben sus conceptos de espacio, tiempo, causalidad y objeto .

b).- FASE DEL PENSAMIENTO INTUITIVO .

La mayoría de los autores (Maier, 1984; Mussen, 1985, -- Richmond, 1971 y otros), opinan que esta fase se caracteriza principalmente por el aumento del interés social que rodea al niño preescolar; así el contacto frecuente con otras personas disminuye la egocentricidad y aumenta la participación social. En este segundo período de transición el niño comienza a utilizar palabras para expresar su pensamiento, coordinando sus propias versiones subjetivas y egocéntricas del mundo, -- con el mundo que lo rodea .

JUEGO .

El juego refleja gran parte del desarrollo intelectual-evolutivo de estos primeros años de la niñez, adquiriendo un carácter evidentemente social; en él, el niño utiliza ahora una imaginación simbólica más amplia. (Maier, 1984) .

Según este autor, los juegos consisten básicamente en encontrar objetos que faltan, por ejemplo las escondidillas o los juegos de adivinanzas; asimismo aparecen auténticos -- juegos de imaginación que indican que el niño ha alcanzado un nuevo nivel de pensamiento organizativo; ahora puede pensar con referencia a otros .

Las disciplinas sociales, como las reglas colectivas, reemplazan una por una a los símbolos lúdicos individuales y los juegos tradicionales reemplazan a los juegos espontáneos.

Debido al carácter social que empapa ahora los juegos de esta edad, las consideraciones y las reglas de carácter colectivo se convierten en una necesidad. Desde la edad -- preescolar en adelante se pone de manifiesto el desarrollo intelectual y social, en relación inversa con la distorsión simbólica y el juego lúdico. Por esto, en cuanto más adecuada sea la acomodación a la realidad, mayor será la oportunidad de adaptación sin apelar al juego .

Según Beard (1974), en esta fase, el niño utiliza cada vez menos la simulación y en vez de emplear una cosa para representar otra en la fantasía, comienza a imitar la realidad-- especialmente la relacionada con hechos familiares; juega al-- doctor, a la mamá y el papá, etc. Prefieren todavía ejerci-- tar su habilidad de seguir las reglas de los mismos, aunque -- no tienen conciencia de dichas reglas, pero las consideran -- absolutas; algunos las creen inmutables y otros, que han sido fijadas por una autoridad: padres, maestros, presidentes, etc.

IMITACION .

En la fase anterior, la imitación apareció como un fin -- en sí mismo y el niño la utilizó sin tener conciencia de los-- valores intrínsecos del modelo y la actividad y los objetivos se confundían; en esta (según Maier 1984), el niño tiene un -- conocimiento consciente de algunas de las pautas de relación-- con el mundo social, aquí tiende a imitar a otros con el fin-- de incorporar sus valores o el status que ellos representan;-- éstos, se generalizan en la medida que se van aprendiendo. -- Las reglas, las obligaciones morales y sus fuentes son conce--

bidas como una unidad; así como el hombre y los atributos de un objeto son inseparables de él, también lo son los valores y las reglas morales; en este sentido el padre y la obediencia que se le debe se perciben como una unidad, lo mismo sucede con las órdenes que se le dan y los objetos relacionados; por ejemplo, la orden "no toques las tijeras" se convierte en una cualidad de las tijeras .

El aumento de los contactos sociales junto con la imitación más exacta, determinan gradualmente nuevas comprensiones del mundo; se observa que las reglas de los adultos son flexibles y no de carácter absoluto, rígido; lo cual coloca al niño en conflicto porque no tiene formas de encontrar una solución sino hasta la etapa siguiente. En general la obediencia a los adultos continúa siendo el código moral para el niño de esta edad; ella significa todavía el "ser bueno", mientras que la desobediencia significa "ser malo"; para él todos los actos de los adultos son justos y mostrará su obediencia mediante un respeto unilateral y un sometimiento a la autoridad y el prestigio de los adultos .

El niño imita, a través del juego y la fantasía las reglas y los valores de sus mayores y se comporta en él, adoptando como propias las convenciones sociales de aquéllos. -- Así, en su juego y en su lenguaje se puede observar un senti

do de cooperación y responsabilidad pero en su pauta de pensamiento no existen tales conceptos, esto es son imitaciones de pautas de comportamiento de personas mayores, ya que la responsabilidad mutua y la solidaridad exceden sus posibilidades de comprensión .

Por esto el niño considera el carácter de una mentira por su valor aceptado en el grupo o en su familia, más que por el propósito intencional; no percibe las implicaciones que tiene el engañar a alguien, la obligación de no mentir está establecida por los adultos, una mentira es lo que no coincide con la verdad, independientemente de las intenciones del sujeto que miente .

Así en esta etapa el niño imita reglas, comportamientos y formas de ser de los adultos; lo mismo sucede cuando el niño pronuncia palabras desagradables, lo cual no podrá evitarse mientras él no se vea a sí mismo en un plano social similar al que ocupan otros y mientras no comprenda la necesidad de cooperación mutua que reemplazará el respeto restrictivo y unilateral dispensado a los adultos .

LENGUAJE .

El niño de 4 a 7 años, emplea cada vez con mayor frecuencia un lenguaje más apropiado, aunque todavía no comprende del todo el significado de lo que dice; por ejemplo, puede distinguir su brazo derecho del izquierdo pero no tiene la noción de los conceptos de 'derecha' e 'izquierda' .

En esta fase, el lenguaje cumple tres funciones ; según Richmon (1970), Beard (1971) y otros :

Primera, funciona como instrumento importante del pensamiento intuitivo y lo usa para reflexionar sobre un hecho. - De ahí la frecuente conversación del niño consigo mismo, --- piensa en voz alta .

Segundo, el lenguaje es en esencia un vehículo de comunicación egocéntrica y la asimilación es un proceso adaptativo más poderoso. El niño supone que todos piensan como él, - las discusiones con simplemente conflictos de afirmaciones - contrarias basadas en la imitación de discusiones que ha escuchado entre los padres o los hermanos. Cada niño defiende su punto de vista pero ninguno posee un conocimiento real de los fundamentos que lo sustentan; ellos lo defienden porque piensan que las palabras bastan para fundamentar su tesis. -

Tal es el poder que le otorga a los padres, por esto aveces llora porque alguien le dice tonto, piensa que al llamarlo - así lo convierten realmente en tonto .

Tercero, el lenguaje es un medio de comunicación social en el sentido acomodativo, es un medio para comprender el -- ambiente exterior y adaptarse a él; la conversación representa una extensión del pensamiento 'piensa en voz alta', sirve como excitación mutua para la acción más que como intercambio de mensajes e ideas .

Las interacciones sociales del niño durante estos años -- están en constante aumento y esto impulsa, según Richmond -- (1970), el desarrollo de los procesos intelectuales, ya que -- aquella requiere forzosamente de la comunicación, lo cual -- obliga al niño a tratar de expresar sus pensamientos y a dar sentido a los pensamientos de los demás. Esta comunicación, sin embargo, es difícil, debido principalmente al carácter -- egocéntrico que domina la vida del niño; no obstante el he-- cho de compartir materiales, tareas y experiencias de juego, provocan en el niño una forma comunitaria de pensamiento; -- siendo el lenguaje el instrumento principal de este intercam-- bio social. El niño se encuentra así inmerso en gran canti-- dad de palabras que definen y conciernen a sus conductas so-- ciales y sus actividades físicas .

PENSAMIENTO Y RAZON .

Durante esta fase, el niño actúa cada vez con mayor frecuencia según pautas consecuentes de razonamiento, exhibiendo así los primeros indicios reales de cognición. Lucha por encontrar un equilibrio más adecuado entre la asimilación y la acomodación; tratando de adaptar nuevas experiencias a sus pautas de pensamiento previas; el interés cada vez más acen-- tuado en los hechos que ocurren determina a su vez una mayor asimilación; los procesos asimilativos se erigen sobre las -- imágenes tempranas, frecuentemente más allá de los límites -- del conocimiento consciente del propio niño .

Para el niño es todavía difícil concebir dos ideas si--- multáneamente, hecho que puede asociarse con su incapacidad -- para relacionar las partes con el todo; si intentara pensar -- en términos del todo perdería de vista las partes y sus rela-- ciones, así esta fase se caracteriza porque en ella empieza a aprender la relación de las partes con el todo .

También en esta fase, como en la anterior, se juegan las experiencias de acuerdo con las apariencias exteriores y los-- resultados, no hay indicadores intrínsecos; el niño piensa -- únicamente en términos del hecho que está ocurriendo y cual--

quier experiencia es juzgada por su resultado final; sin embargo, su razonamiento da un salto de la premisa a la conclusión, intenta el razonamiento 'lógico', lo cual representa un paso en su desarrollo. Continúa, como en la fase anterior, relacionando todas las cosas que mantienen proximidad, pero ahora hace un agregado importante: elige un punto de referencia objetivo. En un sentido su razonamiento es transductivo, esto es, relaciona lo particular con lo particular, pero por otro lado su razonamiento también es sincrético, pasa intuitivamente de una premisa a una conclusión, lo cual constituye una contradicción en esta fase, sin embargo el niño no ve esta contradicción, razona esencialmente desde su propio punto de vista, en este sentido no puede atribuir leyes fijas a la causalidad, la representación visual y la experiencia personal le permiten percibir relaciones simples y establecer sus propios conceptos .

En cuanto a los objetos, es capaz de observar las calidades múltiples de forma, color, utilidad, etc; no obstante, percibe como absoluta cada cualidad o atributo; ve la noche como algo siempre negro y al héroe como un ser siempre valeroso. Su noción de evaluación abarca únicamente contrarios como 'mejor que' o 'peor que', para él únicamente existe lo que es totalmente bueno o totalmente malo y se muestra egocéntrico en su comprensión de lo que le gusta o desagrada .

Aunque tiene conciencia de cualidades y atributos no necesariamente tiene una comprensión de estos conceptos; así puede contar a esta edad del uno al diez, aunque no tiene todavía el concepto de número .

Al principio de la fase intuitiva, el niño atribuye vida a todo lo que se mueve, ya sea por movimiento propio o -- causado por la intervención de las personas como por ejemplo, rodar un aro; pero al final de ella, únicamente lo hace con aquellos objetos que se mueven por la acción de algún tipo de energía o que la pueden producir .

Durante esta fase, el niño tiene la idea, según Piaget, (en Maier, 1984), preconceptual de que sus pensamientos y su cuerpo constituyen una sola cosa; experimenta los pensamientos, las cosas y las personas como si estuvieran en un mismo plano, así puede decir banquito malo cuando tropieza con un banco o puede manifestar el mismo respeto a una persona y a un juguete .

3.- DESARROLLO PSICOSEXUAL SEGUN FREUD .

Como vimos en el Capitulo I, Freud propone que el indivduo atraviesa, a lo largo de su vida, por una serie de eta---pas de carácter psicosexual, a las que llamó fase oral, anal, fálica y genital. En donde la fase anal y genital corresponden, aproximadamente, con la edad que caracteriza al niño ---preescolar. A continuación exponemos con más detalle los procesos que abarcan estas dos fases del desarrollo del niño .

a).- FASE ANAL .

Los dos principios de los procesos psíquicos, el principio del placer y el principio de realidad, son manifestaciones de la función de adaptación del yo. El principio del placer tiende a la gratificación inmediata y como tal sirve al -ello; en cambio el principio de la realidad tiende a posponer la gratificación, para asegurarla posteriormente mediante los procesos del yo .

Varios autores (Alexander, 1979; Helene, 1975 y otros),-opinan que cuando el principio de la realidad comienza a to---mar el control de la conducta, el niño entra en la segunda fa

se del desarrollo psicosexual, la fase anal .

En esta fase, como vimos en el Capítulo I, el ano se -- convierte en la zona erógena principal y su doble función -- -retención y eliminación- se convierten en el centro del interés y en la fuente de placer .

En esta edad, 2 a 4 años, el niño empieza el aprendizaje del control de esfínteres, los padres son los encargados de proporcionarle el aprendizaje de los hábitos higiénicos . La eficacia de este tratamiento está determinada de una parte por la relación del niño con sus padres, siendo poco eficaz si la relación es ambivalente; de otra, por la regulación fisiológica. El momento adecuado para iniciar el entrenamiento es cuando las sensaciones uretrales y anales son -- lo bastante intensas para que el niño se dé cuenta de ellas, y cuando la cualidad placentera de esas sensaciones no ha si do gozada durante un período de tiempo demasiado largo, ya - que si se convierten en una fuente habitual de placer, el ni ño tendrá problemas para establecer control sobre ellas .

El entrenamiento de los hábitos higiénicos, es el primer esfuerzo consciente del yo para dominar impulsos del ello; - manifestados en esta fase por el deseo de ensuciar. Al niño le presenta la elección entre varias gratificaciones instin-

tivas: por un lado el elogio y la gratificación de la madre; por el otro la satisfacción que experimenta al ensuciar; se crea un conflicto instintivo .

Con su obediencia el niño consigue no solo aprobación externa, sino también satisfacción interna, manifestada en un sentimiento de dominio; cuando el sentimiento de dominio se convierte en un fin en sí mismo, la lucha pasa a la fase siguiente: el yo, que se ha fortalecido por la gratificación, trata de realizar un esfuerzo contra el impulso, sin la ayuda de la presencia física de la madre. Esto representa una nueva estructuración dentro del individuo; el niño se independiza en la medida en que su yo es capaz de enfrentarse con los impulsos del ello; pero también adquiere, con esto, la responsabilidad de seguir actuando así, lo cual produce un nuevo punto vulnerable: la angustia que le produce la amenaza de la irrupción de los impulsos del ello, aún en contra del control del yo. Se establece así un conflicto entre las prohibiciones (el superyo primario) y los impulsos del ello; de tal forma el niño empieza a controlar su conducta .

Si el entrenamiento se llevó a cabo con mucho rigor y castigo, el niño se revela contra las prohibiciones incorporadas y trata de devolver la hostilidad a la madre; que se manifiesta por una ambivalencia del niño hacia ella; esto crea un círculo

culo vicioso; aumenta el conflicto del niño con su ambiente, lo que hace que aumente consecuentemente el conflicto dentro de él mismo .

Si el entrenamiento fué desordenado, las funciones excretorias y sus productos se convierten en un valor de intercambio muy apreciado entre el niño y el ambiente con lenguaje de los órganos cargados de emociones. El niño salta de alegría cuando algo lo emociona profundamente o esconde su cara o se oculta si se siente avergonzado; en los primeros años el niño sólo se comunica con palabras cuando está tranquilo y atento, pero bajo influencia de las emociones se expresa con mímica. A esto se puede atribuir el lenguaje corporal de las funciones uretral y anal, concluyendo que el lenguaje de las emociones es primordialmente corporal .

El entrenamiento puede mantener al niño en una tensión temerosa que se repite varias veces al día, lo que puede causar una regresión que puede presentarse en repetidas ocasiones, por esta razón niños en otro tiempo felices y seguros, a veces se vuelven tensos y negativos y sufren accesos de llanto durante el largo período del entrenamiento, una vez que éste a concluído con éxito, disminuye la tensión y el niño queda libre para pasar a la siguiente fase .

b).- FASE FALICA .

La tercera fase del desarrollo psicosexual la denominó Freud, según varios autores (Alexander, 1979; Helene, 1975; y otros), fase fálica. Esta fase se caracteriza porque en ella se da el proceso denominado complejo de Edipo .

En esta edad, existe la suposición en el niño de que todas las personas poseen genitales masculinos. Los niños comienzan a centrar atención sobre sus genitales y empiezan a sentir sensaciones agradables en ellos. En el niño, ésta -- conducta se presenta más pronto que en las niñas, debido a -- que él puede ver sus genitales, exhibirlos y jugar con ellos mientras orina y puede tener por momentos sensaciones de --- erección .

También el desarrollo edípico en los niños es más dirécto y más simple que en las niñas. Se inicia con la manifestación del niño de una curiosidad sexual intensificada, que generalmente se dirige hacia la madre, convirtiéndose ésta -- en el primer objeto de amor de aquél. Esto origina un impulso a competir con el padre y ocupar su lugar, respecto a la madre. Debido a este impulso sexual el niño experimenta un sentimiento de culpa que se centra en el pene; por lo que -- tiene la fantasía de que el órgano que origina el placer le-

será mutilado, en señal de castigo por sus impulsos. El miedo a la castración se desarrolla con distinta intensidad, --- aunque nunca se haya proninciado la amenaza de castigo físico; y favorece la represión de las tendencias sexuales hacia la madre .

El miedo a la castración cambia la relación del niño con su padre poniendo de manifiesto una ambivalencia mutua: El niño tiene miedo y odia al padre, que se convierte en su rival; al mismo tiempo que lo quiere y aprecia como su protector fuera del área de conflicto. Debido a su sentimiento de culpa aumenta la dependencia respecto a su padre y trata de agradecerle e identificarse con él fuera de los asuntos sexuales, - lo idealiza .

El niño imagina que sus padres no ejercitan la sexualidad que tanto le prohíben, por lo que introyecta una imagen paterna sexual. Al internalizar la prohibición sexual, el niño puede responder a las normas de la sociedad; no por temor o represalias, sino porque la prohibición de los padres se ha convertido en parte de su propia personalidad; estableciéndose de este modo el superyo .

El desarrollo del complejo de Edipo en las niñas es más complicado y un poco más lento. Cuando termina la estimula--

ción de la fase anal, la energía sexual de la niña no encuentra fácilmente, como en el niño, un objeto corporal para descargarse por medio de él .

Según Alexander (1979), Freud supone que la primera respuesta fálica de la niña, es la curiosidad por los órganos genitales del otro sexo; ella cree que posee las mismas partes que el niño. Al darse cuenta que ambos sexos son anatómicamente diferentes, al menos en esta región, esto le produce un sentimiento de inferioridad, ya que tiene la impresión de que ella no tiene pene, y le crea un deseo muy grande de incorporarse el pene; de esta forma, la envidia del pene se convierte en el centro del complejo de castración femenina; la niña cree que el pene le ha sido mutilado .

La envidia del pene favorece la idea de incorporar el pene, de asirlo y poseerlo; la libido se dirige hacia el sexo masculino, creando un sentimiento de ambivalencia: se crea un conflicto instintivo entre su deseo de ser amada por su padre y las gratificaciones maternas a sus necesidades de dependencia. La fluctuación de esta ambivalencia, del tipo del ensayo y error, tiene un papel importante en el desarrollo posterior de la sexualidad. Cuando se presenta un regresión hacia una dependencia mayor, se puede alargar la conducta autoerótica de las fases anteriores, o la libido puede dirigirse hacia los genitales, estimulando la masturbación y probablemente --

nuevos conflictos. Por la repetición de estos procesos, la niña finalmente desarrolla el complejo de edipo; que pone -- las consecuentes tendencias instintivas en conflicto; el deseo de estar en lugar de la madre y ser amada por el padre; y el deseo de ser la hija y sentirse querida por la madre .

El desarrollo postedípico continúa en una de dos direcciones: la primera la competición con la madre, implica el temor al castigo, el miedo de perder el amor de la madre; la niña puede aceptar esto como una señal de alto y puede retroceder en su desarrollo para permanecer infantil pero segura en su situación de dependencia. El otro resultado puede ser que la niña, para estar segura en relación con su madre, trate de identificarse con el padre o con un hermano, lo que la salvaguarda contra sus deseos heterosexuales y la hace amable para la madre, como supone que lo son su padre o sus hermanos; lo que intensifica la envidia del pene y al mismo tiempo fija el desarrollo en un plano infantil; que será normal o anormal, dependiendo del número de fijaciones que presente la niña en esta etapa .

Existen otras actividades psicosexuales características de este período que indican las tendencias sexuales del mismo, las del yo contra los procesos psicodinámicos por los -- que el complejo de edipo es finalmente reprimido y liquidado:

1.- La curiosidad sexual. El deseo de conocer el aparato sexual y su funcionamiento, es un intento de dominio de los -- instintos, a través de la intelectualización. 2.- Teorías sexuales infantiles. Son intentos de resolver el enigma de las funciones procreadoras; aunque el niño conoce y es capaz de experimentar sensaciones a través de los genitales, el niño no puede imaginar sus funciones y aceptarlas emocionalmente; por lo que elabora sus propias teorías; por ejemplo que los niños nacen por la evacuación que la fecundación se efectúa por la boca, etc. 3.- Negación. Es una forma de defensa del yo hacia la represión de un impulso ajeno al yo. 4.- -- Concepto sádico de la sexualidad. El niño tiene la idea de que el contacto sexual es una actividad brutal, que pone en peligro la vida de uno de los padres (generalmente la madre); esto hace más intenso el miedo a sus propios impulsos sexuales, los inhibe o busca como solución la identificación con el sexo opuesto. 5.- La identificación con el sexo opuesto. Que es una defensa contra el gran temor a la castración .

4.- DESARROLLO CONDUCTUAL SEGUN GESELL .

Gesell (1985), hace un análisis conductual de las características del niño de 1-5 años en 4 áreas de la conducta: el área motriz, el área personal-social, la conducta adaptativa y el área del lenguaje. Consiera que el niño preescolar abarca las edades de dos a cinco años y analiza la secuencia de las pautas de conducta, según van apareciendo en el niño, en las cuatro áreas mencionadas. Para esto divide los períodos del desarrollo tomando como punto de partida lo que él denomina edades clave, las cuales están divididas de diferente forma a diferentes edades. Según Gesell (1987) las edades clave "(...) representan las etapas básicas de maduración a las cuales es posible referir la conducta observada para producir una estimación" (p. 51), en el diagnóstico del desarrollo. La descripción de cada edad clave proporciona una guía para identificar los modos de conducta y el significado evolutivo en función de pautas normales del desarrollo .

Así, las edades clave se toman a los 4, 16, 28 y 40 semanas; 18 meses y a partir de los dos años, cada año constituye una etapa evolutiva, hasta los 16 años .

Como vimos en el capítulo anterior cada edad clave la analiza en las 4 áreas de la conducta mencionadas arriba, pe-

ro a partir de los 6 años los criterios de análisis cambian, analizando en 10 áreas las edades de 6-10 años; y de 11-14 años en 9 .

Para dar una idea global del desarrollo conductual del niño preescolar, según Gesell (1985), expondremos en forma concentrada los períodos evolutivos que van de los dos a los cuatro años y describiremos con más detalle el período de cinco años por ser la edad con que vamos a trabajar en este estudio. Manejaremos el concepto que usa Gesell (1987) de 'tendencias del crecimiento' para los dos, tres y cuatro años y después describiremos las características del niño de cinco años .

a).- TENDENCIAS DEL CRECIMIENTO
A LOS DOS AÑOS .

Según Gesell (1987), los dos años, se puede considerar la entrada del niño a la edad preescolar. Siendo características de esta edad, en las diferentes áreas; la conservación de cierto tambaleo, de la etapa anterior, en la marcha y la -

gran cantidad de horas que pasa durmiendo, todavía, al día - (más de 12 horas); en esta edad comienza a hacer uso de las palabras para comunicarse y a manifestar un sentido rudimentario de la existencia de otras personas .

El niño de dos años está perfeccionando todavía los aspectos fundamentales de la locomoción y del control postural; le gusta correr pues con esto ejercita una habilidad nueva en esta edad; normalmente corre sin caerse pero no puede disminuir a placer la velocidad, detenerse súbitamente, o dar bien la vuelta en los ángulos muy agudos .

La coordinación manual fina sigue avanzando a ritmo firme, en consecuencia, puede edificar una torre de 6 cubos, a diferencia de los 18 meses, que levantaba una de tres. Su dominio de las relaciones espaciales depende de la organización de su sistema nervioso central, en especial, dice Gesell (1987), de los complicados sistemas musculares que accionan ojos, manos y dedos. El control elemental de la dimensión vertical se expresa en la capacidad del niño de hacer un trazo vertical con el lápiz y de levantar una torre de 6 cubos; la habilidad de ordenar tres cubos en línea denota un dominio comparable de la dimensión horizontal; en cuanto a las orientaciones de tipo oblicuo, todavía se encuentran muy lejos de su capacidad actual; lo cual recuerda, dice Gesell-

(op. cit.), que la percepción de formas se desarrolla en lenta graduación a causa de la extraordinaria delicadeza del -- equipo neuromotor necesario .

El problema evolutivo del niño de dos años recide en su necesidad de separar la percepción de detalles de su contexto masivo, para poder utilizarlos flexiblemente en su pensamiento adaptativo. De forma semejante enfrenta el mismo problema en relación con el lenguaje; hasta esta edad sus palabras han estado vinculadas con acciones específicas, por lo tanto debe desligar los vocablos de sus marcos primitivos, - de tal forma que pueda emplearlos libremente .

De igual forma que combina tres cubos en el espacio para formar un tren, une tres palabras para elaborar una ora--ción, lo que constituye un rasgo típico de los dos años. -- Oraciones más extensas y torres más elevadas aparecen en etapas posteriores .

El control de esfínteres requiere tiempo pero está muy--determinado socialmente por las exigencias de los padres; a-- pesar de que se mantiene seco por la noche, si se le lleva - al baño antes de dormir, es necesario que durante el día se-- tenga cuidado de llevarlo al baño en horas determinadas, --- pues todavía no tiene control absoluto sobre sus evacuacio--nes .

Su concepción de otras personas es extremadamente rudimentaria, puede gustarle que otros se encuentren cerca de -- él, siempre y cuando no lo estén tanto como para molestarlo o interferir. En esta edad se encuentra en el umbral mismo de lograr la disociación entre él y los otros .

b).- TENDENCIAS DEL CRECIMIENTO
A LOS TRES AÑOS .

El tercer año de vida es una edad nodal, pues marca una especie de culminación en el proceso de desarrollo inicial -- (Gesell, 1987). A esta edad el niño se lava y se lava y se seca las manos, se sirve su alimento con una cuchara sin derramar mucho, puede pasar la noche durmiendo sin mojar la cama y durante el día asume sus propias responsabilidades para cumplir con las funciones excretorias, aunque todavía no puede desabrochar perfectamente botones y hebillas .

A los tres años le atraen acontecimientos exteriores al hogar. Es un buen compañero y le gusta agradar a las personas, presta atención a las palabras que utiliza como instru--

mentos y convierte en frases. Su lenguaje se limita, en gran medida a situaciones concretas, aunque no se expresa verbalmente con generalizaciones y cuasiabstracciones como el niño de 5 años; formula preguntas retóricas que revelan su tendencia a proyectarse dentro de su ambiente cultural .

A esta edad el niño demuestra estar comprendiendo los -- requerimientos de la sociedad, desea mantenerse dentro de los límites apropiados y es actuando fuera de los límites, como -- aprende a estar dentro de ellos; éstos deben marcarse para -- que sepa cuales son .

En este período el niño ya domina los fundamentos de mar cha, carrera, esquive, lanzamiento, detención-reanudación y regreso; tiene un dominio práctico de los principios de la pa lanca, maneja la cuchara y sostiene un lápiz adaptativamente. Tiene un sentido elemental del orden, si se le dan cuatro cubos al azar, tiende a unirlos en un cuadrado perfecto; y es -- capaz de construir un puente si se le dan tres. A esta edad el niño personifica muchos de los rasgos conductuales que fun damentan su medio cultural; reconoce la existencia de otros y de 'lo otro'; sabe esperar su turno, coopera en el juego con otros niños; le gusta participar tanto en actividades colecti vas como en actividades sin compañía .

En esta etapa el niño está aprendiendo a disociar las pa

labras habladas de los correspondientes movimientos y posturas corporales; esto le permitirá, a su debido tiempo, emplear las palabras como vehículos para la comunicación de experiencias previas .

c).- TENDENCIAS DEL CRECIMIENTO
A LOS CUATRO AÑOS .

A la edad de cuatro años, según Gesell (1985), el niño corre con más facilidad, pudiendo alternar los ritmos del paso y es capaz de dar un salto sobre la marcha o parado, aunque no puede todavía saltar en un solo pie; no obstante puede mantener el equilibrio en un pie durante algun rato. Le gusta realizar pruebas motrices siempre y cuando no sean muy difíciles, sus nuevas proezas atléticas se basan en la independencia más acentuada de la musculatura de las piernas; también le proporciona placer las pruebas que le exigen una coordinación más fina; sus ademanes demuestran más refinamiento y precisión. En la manipulación de objetos pequeños, no demuestra la tendencia unilateral dominante que presenta con objetos grandes. El dominio motor de la dimensión oblicua es to-

davía imperfecto, sin embargo, imitando una demostración pue de doblar una hoja de papel haciendo un pliegue oblicuo .

En este período, el niño tiene capacidad de generalización y abstracción; y formula muchas y variadas preguntas -- con que acosa a los mayores, las cuales reflejan no tanto -- una sed de información, sino un gran impulso hacia la con---ceptualización de los múltiples estímulos de la naturaleza y de su mundo social .

En esta edad empieza a sentirse a sí mismo como uno solo entre muchos; también posee una conciencia de clase. Esta comprensión denota una actividad intuitiva fundamental que penetra toda su vida intelectual y eleva el nivel de su vida social, sin embargo sus procesos intelectuales son estrechos en alcance; su mentalidad es más activa que profunda, su ---pensamiento es de tipo consecutivo y combinativo, más que -- sintético: en vez de realizar un juicio comparativo sumario, efectúa dos juicios consecutivos .

Gesell (1985), considera que el preguntar es una forma-evolutiva de práctica de la mecánica del lenguaje . Los por qué y los cómo aparecen frecuentemente en las preguntas, pero las explicaciones no le interesan gran coas, lo que le in

teresa es observar la forma en que las respuestas se ajustan a sus propios sentimientos. Puede sostener largas conversaciones, así como contar una historia extensa, entremezclando ficción y realidad .

El niño de cuatro años presenta una combinación de independencia y sociabilidad. En la vida hogareña requiere cada vez menos cuidados y puede vestirse y desvestirse casi -- sin ayuda. Duerme ininterrumpidamente durante toda la noche sin tener que levantarse; en muchos casos ya no hace siesta durante el día. Puede ir al baño por sí mismo, le gusta ir cuando hay otros niños en él, para satisfacer la curiosidad natural por las partes del cuerpo de ambos sexos .

En el juego también se refleja una mezcla equilibrada de independencia y sociabilidad, realiza mayor cantidad de contactos sociales y pasa más tiempo con el grupo de juego. Las frases que usa están saturadas con el pronombre de primera persona, sin embargo, muchas pláticas tienen indudables implicaciones y contenidos sociales .

d).- CARACTERISTICAS CONDUCTUALES
DEL NIÑO DE 5 AÑOS .

MOTRICES .

El niño de 5 años posee mayor control de ~~la~~ actividad corporal general y un sentido del equilibrio más maduro que el de cuatro años. Brinca y salta sin dificultad. Se conduce con mayor seguridad. Se para sobre un solo pie y conserva el equilibrio en puntas de pie durante varios segundos .

La facilidad y economía de sus movimientos se hacen más notorias en su coordinación fina, puede tomar una docena de bolitas y dejarlas caer con habilidad dentro de un frasco, - en unos 20 segundos, con preferencia por una de las manos. - Por otra parte maneja bien el cepillo de dientes y el peine, además sabe lavarse la cara. Es muy activo debido a su mayor madurez motriz; maneja el lápiz con seguridad y decisión y es capaz de dibujar una figura reconocible de un hombre; - sus trazos rectos muestran un progreso en el dominio psicomotor de los ejes vertical hacia abajo, horizontal de izquierda a derecha y oblicuo. El vertical es más fácil y el oblicuo el más difícil .

Todas estas características nos dan la pauta de que el sistema neuromotor se encuentra muy adelantado en su evolución .

LENGUAJE .

El niño de cinco años habla sin articulación infantil,-- sus respuestas son más claras y ajustadas a lo que pregunta;-- sus preguntas son más escasas y serias, las cuales le sirven para informarse y no lo hace simplemente por razones sociales, éstas son perfectamente razonables. Como por ejemplo: ¿Cómo funciona esto?, ¿Quién lo hizo?, etc.; tiene verdaderos deseos de saber y les da más sentido .

Ve y escucha los detalles, es capaz de aislar una palabra y preguntar su significado, a diferencia de los cuatro -- años que reacciona a la frase entera .

En esencia el lenguaje ya está completo en estructura y forma, se expresa a través de frases correctas y terminadas, las cuales pueden ser complejas, subordinadas, hipotéticas y condicionales .

En término medio su vocabulario se compone de unas 2200

palabras, cuyo uso es más preciso y depurado .

El juego teatral a los cinco años se caracteriza por su gran cantidad de diálogos y comentarios prácticos relacionados con los acontecimientos cotidianos del trabajo, la cocina, el almacén, el transporte, etc., puede llegar incluso a dramatizar los fenómenos naturales, haciendo intervenir al sol, la luna, las estrellas, el viento, las nuves, etc., en donde el diálogo tiene un papel preponderante .

La preocupación por las situaciones colectivas en el -- grupo de juego reflejan un esfuerzo intelectual por comprender la organización social, pero mucho de lo que dice es, en esencia, una forma de monólogo colectivo y no está dirigido a las relaciones causales o lógicas. El verdadero intercambio de ideas es limitado, pues está en camino de aclarar el mundo donde vive, mediante el uso discriminatorio y analítico de las palabras; su pensamiento está atado a su propio -- ser que no puede suprimir su punto de vista ni siquiera provisionalmente, a fin de poder comprender por reciprocidad el punto de vista de los demás .

PERSONAL-SOCIAL .

A los cinco años el niño goza de una independencia y --

facultad relativas para bastarse a sí mismo, con un grado moderado de control externo, a esta edad el niño ya está lo bastante maduro para adaptarse a un tipo simple de cultura .

En la casa es obediente y puede confiarse en él; puede ir solo al baño, vestirse o cumplir con las obligaciones cotidianas; le gusta barrer, lavar y secar los platos; protege a los niños más pequeños y le gusta cuidar a los bebés .

Sabe decir su nombre y dirección. Su organización emotiva está limitada por su egocentrismo, además de que no conoce algunas emociones complejas, puesto que su organización es todavía muy simple, pero en situaciones menos complicadas, da muestras claras de rasgos y actitudes emocionales: seriedad, determinación, paciencia, tenacidad, cuidado, generosidad, sociabilidad, amistad, equilibrio, orgullo, satisfacción, etc. Tiene cierta capacidad para la amistad, juega en grupos de 2-5 compañeros, también juega con compañeros imaginarios. Durante las comidas habla mucho y se muestra muy sociable, de su lenguaje se desprenden algunas muestras de cordialidad y afecto .

Sus juguetes favoritos son el triciclo, el lápiz y las tijeras; le gusta ir de excursión y a veces realiza colecciones de objetos. En sus juegos prefiere aquellos de tipo aso

ciativo que de tipo solitario, los compañeros le atraen y -- gusta de empresas de conjunto, dedicándose a la construcción de casas, ranchos y ciudades enteras. Aunque todavía no a-- precia la coperación demuestra sensibilidad ante las situa-- ciones sociales.

Muestra gusto por cierto tipo de ropa, trata de impre-- sionar a sus sompañeros, empieza a darse cuenta de que és -- tos aveces hacen trampa en los juegos y el a su vez hace li-- geros engaños.

Posee un sentido elemental de la vergüenza y la hones-- tidad. Tiene mayor conciencia de las diferencias sexuales y-- culturales, es susceptible de ansiedades y temores; sin em-- bargo su vida tiende a cierta estabilidad emocional e inte-- lectual y a una buena adaptación.

Los rasgos característicos del niño de cinco años son - la seguridad en si mismo, la confianza en los demás y la con-- fõrmidad social .

CONDUCTA ADAPTATIVA .

El niño de cinco años resuelve problemas simples que im-

plican relaciones geométricas y espaciales; acomoda el movimiento a la percepción, ya no usa mucho el ensayo y error, -- puede realizar juicios prácticos respecto al orden de sucesión y orientación, es capaz de guardar sus juguetes en forma ordenada; cuando hace el dibujo de un hombre, éste muestra diferenciación en las partes y cierto aspecto de cosa afeminada, muestra un mejor acabado y puede realizar autocrítica de su trabajo.

En sus juegos le gusta terminar lo que empieza; puede contar hasta 10 objetos y es capaz de hacer algunas sumas -- simples.

Sabe decir su edad, el sentido del tiempo y la duración están más desarrollados, sigue la trama de un cuento y puede repetir una larga sucesión de hechos, comprende la diferencia entre ayer y mañana, es capaz de recordar lugares y hechos remotos .

En esta edad el niño se muestra más serio, lo que lo ha-

ce menos inclinado hacia las fantasías; siempre está listo y ansioso por conocer nuevas realidades. Cuando dibuja primero piensa lo que va a hacer y después sus trazos se encaminan hacia la consecución de lo pensado a diferencia del niño de cuatro años que cambia de idea a medida que hace los trazos.

A los cinco años la capacidad de atención del niño es mayor, no obstante sus juicios revelan todavía inmadurez en su pensamiento .

CAPITULO III. DESCRIPCION DE LAS INSTITUCIONES.

1.- CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL DEL IMSS.

a).- UBICACION.

El IMSS cuenta con cuatro centros de desarrollo --- infantil, en ellos se recibe a niños con una edad que va de 45 días a 6 años; el único requicito que se pide para que el niño ingrese, es que la mamá sea trabajadora de la institu-- ción.

Cada Centro está ubicado bien junto al lugar de tra-- bajo o bien junto a la casa del trabajador; dos de los Cen-- tros que visitamos se encuentran dentro de unidades habita-- cionales para trabajadores del IMSS y los otros dos se en--- cuentran cerca del Centro Médico Nacional, uno; y del Hospi-- tal Gabriel Mancera, el otro.

Existen otros centros que reciben a hijos de dere-- chohabientes y atención por parte del IMSS; en cambio los -- que reciben a hijos de trabajadores se encuentran, con res-- pecto a los anteriores, en mejores condiciones en cuanto a -- personal, instalaciones y ubicación. Los Centros en los que-- se realizó la investigación son los siguientes:

- 1.- GUARDERIA # III. Ubicada junto al Hospital Gabriel Mancera, en la Colonia Del Valle
- 2.- GUARDERIA # V. Ubicada dentro de la Unidad Habitacional Santa Fé.
- 3.- GUARDERIA # VI. Ubicada dentro de la Unidad Habitacional Independencia.
- 4.- GUARDERIA # VII. Ubicada junto al Centro Médico Nacional, en la Colonia de los Doctores.

b).- ESTRUCTURA.

Los CENDIS del IMSS no presentan una estructura uniforme; algunos son de una planta y otros de dos, o son más chicos que otros; no obstante todos tienen un número similar de áreas. En general se puede observar que están organizados de acuerdo al tipo de servicios que prestan: servicios educativos, médicos, dietológicos, intendentes, servicios de vigilancia y servicios administrativos. Cada servicio cuenta con algunas áreas y cada área con sus respectivas salas.

SERVICIOS EDUCATIVOS.

Los servicios educativos se encargan de supervisar los -

planes y programas de estudio principalmente en cuanto a su aplicación; pero también capacitan y orientan al personal respecto a como obtener el mejor beneficio en su aplicación .

Cuenta con las siguientes áreas y salas :

AREA DE LACTANTES.

- SALA DE LACTANTES A B
- SALA DE LACTANTES C

AREA MATERNAL.

- SALA MATERNAL A
- SALA MATERNAL B1 y B2
- SALA MATERNAL C1 y C2
- BAÑOS PARA EL AREA MATERNAL HOMBRES
- BAÑOS PARA EL AREA MATERNAL MUJERES
- COMPARTEN LA SALA DE USOS MULTIPLES CON EL AREA DE LACTANTES C

AREA PREESCOLAR.

- SALA PREESCOLAR A
- SALA PREESCOLAR B
- SALA PREESCOLAR C

- BAÑOS PARA PREESCOLAR HOMBRES
- BAÑOS PARA PREESCOLAR MUJERES
- COMPARTEN LA SALA DE USOS MULTIPLES CON EL AREA MATERNAL C

AREA PSICOPEDAGOGICA .

- SALA PSICOPEDAGOGICA
- SALA DE TRABAJO SOCIAL

SERVICIOS MEDICOS

Se encargan de vigilar la salud de los niños y el personal de la guardería. Se compone de las siguientes salas:

- CONSULTORIO MEDICO
- CONSULTORIO PSICOLOGICO

SERVICIOS DE DIETOLOGIA

Se encarga de la nutrición y la preparación de los nutrientes para los niños y el personal de la guardería. Se compone de las siguientes salas:

- COCINA

- COCINETA - COMEDOR PARA EL PERSONAL
- COMEDOR PARA NIÑOS

SERVICIOS DE INTENDENCIA

Se encarga del mantenimiento y aseo de las áreas físicas que componen la guardería. Consta de los siguientes espacios:

- CUARTO SEPTICO
- BODEGA
- BOILER Y DEPOSITO DE BASURA
- BAÑOS Y VESTIDORES HOMBRES
- BAÑOS Y VESTIDORES MUJERES

SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

Se encarga de la administración de recursos económicos y humanos y de la dirección general de la guardería. Sus áreas son:

- DIRECCION
- ADMINISTRACION
- AREA SECRETARIAL

SERVICIOS DE VIGILANCIA

Se encarga de proteger al personal, a los niños y a los padres de familia durante su estancia en la guardería. Consta de los siguientes espacios:

- CASETA DE VIGILANCIA
- FILTRO
- VESTIDORES

Además de estos espacios cada guardería cuenta con las siguientes áreas recreativas:

- PATIO DE RECREO
- PATIO DE JUEGOS
- JARDIN

c).- PERSONAL.

Cada guardería cuenta con el siguiente personal:

- 27 OFICIALES DE PUERICULTURA
- 2 TECNICOS DE PUERICULTURA
- 2 EDUCADORAS
- 1 AUXILIARES DE TRABAJO SOCIAL
- 1 PSICOLOGA
- 1 MEDICO GENERAL
- 2 ENFERMERAS
- 1 DIETISTA
- 1 OFICIAL DE SERVICIOS DE DIETOLOGIA
- 5 AUXILIARES DE DIETOLOGIA
- 2 AUXILIARES DE INTENDENCIA
- 5 AUXILIARES DE INTENDENCIA
- 4 VIGILANTES
- 1 DIRECTORA
- 1 ADMINISTRADOR
- 2 SECRETARIAS

El personal con categoría de ayudante tiene un nivel de estudios de primaria; los oficiales, de secundaria; los tecnicos y auxiliares (excepto intendentes, que tienen nivel - primaria), preparatoria; y el resto del personal tiene nivel licenciatura.

Las salas de lactantes A/B y lactantes C son atendidas por seis oficiales de puericultura cada una; las salas maternales y preescolares con tres cada una; el resto del personal (médico, psicólogo, educadora, etc.) da servicio a -- todas las salas.

2.- CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL DE LA DELEGACION
ALVARO OBREGON .

a).- Ubicación .

La Delegación Alvaro Obregón cuenta con ocho Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), distribuidos en la jurisdicción territorial de esta Entidad Gubernamental; excepto uno, que se encuentra dentro de un centro social, los restantes siete están ubicados dentro de otros tantos mercados. Cada CENDI toma su nombre del mercado en el cual está ubicado y en el caso del que está en el centro social, éste da origen al nombre de aquel. Así, los nombres de los CENDI son :

- 1.- CENDI Cristo Rey.
- 2.- CENDI Pino Suárez.
- 3.- CENDI Ma. G. de García Ruíz.
- 4.- CENDI 6 de Enero de 1915.
- 5.- CENDI Olivar del Conde .
- 6.- CENDI Tizapán.
- 7.- CENDI Melchor Musquiz.
- 8.- CENDI Tetelpan.

El CENDI Cristo Rey es el más cercano a la Delegación Política y el CENDI Tetelpan el más lejano .

La distribución de los Centros no obedece a alguna causa de tipo estratégico o de satisfacción de necesidades de alguna zona en especial; más bién obedece a la ocupación de espacios a los que no se les había asignado un uso específico o - cuyo uso original había dejado de ser funcional .

b).- Estructura .

Debido a que los espacios ocupados por los CENDI fueron diseñados originalmente con otros objetivos, cada uno presenta una estructura un tanto diferente en cuanto al número y la forma de los espacios que lo conforman. En general se puede observar que la mayoría de ellos cuenta con las siguientes -- áreas :

- 1.- Sala de lactantes.
- 2.- Sala maternal.
- 3.- Sala preescolar.
- 4.- Consultorio médico.
- 5.- Cocina.
- 6.- Baño.
- 7.- Patio.

Los CENDI Cristo Rey y Melchor Musquiz cuentan además -- con una oficina para la administradora, los restantes tienen únicamente un escritorio en donde la administradora desempeña sus funciones .

Por otra parte en Tetelpan la cocina no tiene un espacio propicio para el desempeño de las labores de la cocinera, sino que se encuentra ubicada dentro de una sala de usos múltiples, únicamente dividida por un mostrador .

Otra observación que podemos destacar es que el número de salas resulta insuficiente para el desempeño de las actividades, pues en la mayoría de los CENDI los niños comen, juegan y reciben sus actividades pedagógicas en el mismo salón de clases y en el caso de los niños del grupo maternal, incluso duermen en el mismo salón .

Finalmente es importante mencionar que en la mayoría de los Centros, las distintas salas apenas están divididas por paredes de madera, las cuales sirven como división territorial pero que no las aísla de los ruidos y sonidos que se producen en áreas contiguas .

AREA DE LACTANTES .

Esta área es la más reducida de cada CENDI, en ella se encuentran niños que tienen una edad que va de los 45 días a los 18 meses. Estas salas presentan medidas que oscilan entre los 2 M. de ancho por 6 M. de largo en el CENDI Melchor Musquiz y 4 M. de ancho por 6 M. de largo en el CENDI Olivardel Conde .

El mobiliario consta de un mínimo de seis y un máximo de nueve cunas en cada CENDI; además un estante, donde se guarda la ropa y los juguetes de los niños; una colchoneta o alfombra que sirve como lugar de juego para los niños que todavía no caminan; una mesa pequeña con dos a tres sillas; un espejo y un pasamanos pegado a ambas partes de la esquina del área de juego; y un soporte a manera de diván, que se utiliza para cambiar a los niños .

El material didáctico de esta área lo conforman básicamente juguetes, tales como sonajas, dados, cascabeles y juguetes colgados del techo a la altura de las cunas. Todo el material tiene ya varios años de uso .

AREA MATERNAL .

La sala maternal que generalmente es mayor que la del área de lactantes, pudiendo encontrar salas de 2 M. x 6 M. en el CENDI Melchor Musquiz y de 4 M. x 6M. en el CENDI Pino Suárez; en élla se encuentran niños con una edad entre el año -- siete meses y los tres años seis meses .

El mobiliario de esta sala consta de unas 4 a 6 mesas pequeñas con 5 sillas cada una; un armario o estante o librero en donde se guardan los juguetes, materiales y trabajos en general; algunos de ellos elaborados en clase .

El material didáctico consta de todo tipo de juguetes -- (dados, muñecas, caballos, trastes, coches, soldados, juguetes multiusos, etc.); revistas, periódico, plastilina, cartulina, rompecabezas y otros .

SALA PREESCOLAR .

Esta área generalmente es la más grande en cada CENDI,-- pudiendo encontrar salas de 6 M. x 6 M. como en Cristo Rey o de 4 M. x 4 M. como en Tetelpan .

El mobiliario consta generalmente de mesas y sillas pequeñas, dependiendo del número de niños. Existen Centros como el de Melchor Musquiz que cuentan con 9 mesas con 4 sillas cada una, y Centros como Cristo Rey, con 3 mesas de 4 sillas cada una. A parte de las mesas se cuenta con un estante o armario en donde se guardan los juguetes y el material didáctico .

Generalmente esta sala se encuentra en mejores condiciones que las restantes. El material didáctico es semejante al de la sala maternal, excepto que en esta sala algunos juguetes presentan mayor grado de dificultad, como es el caso de los rompecabezas, los juguetes para armar y por supuesto el uso que se le dá a los restantes materiales .

Debemos destacar que la asistente que se encarga de los niños de esta sala, generalmente es la más creativa del CENDI, la que ha demostrado mayor entendimiento del programa y mayor control sobre los niños .

CONSULTORIO MEDICO .

Generalmente es un espacio pequeño, adaptado para brindar atención médica a los niños. Cuatro de los ocho Centros cuentan con este espacio y los otros cuatro no lo tienen; en ellos el médico ausculta a los niños en el mismo salón o en algún área que en ese momento se encuentre desocupada. El espacio adaptado como consultorio tiene, en todos los Centros que lo presentan, unas medidas aproximadas de 2 M. x 3 M.

El mobiliario de cada consultorio se compone de una vitrina pequeña, en donde se guardan los medicamentos de primeros auxilios, y un diván o cama en donde el médico ausculta a los niños .

COCINA .

Excepto en Tetelpan, en donde la cocina se encuentra dentro de una sala de usos variados; en los restantes Centros el

espacio dedicado a la preparación de los alimentos mide 2.5 - M. x 5 M. y se encuentra en lugares especialmente adaptados - para ese fin .

El mobiliario se compone de una estufa de cuatro quemadores y horno, un fregadero, una mesa mediana y algunas alace--nas. El material está compuesto por todos aquellos elementos necesarios para la preparación de los alimentos, como son : - cucharas de distintos tamaños, cuchillos, cucharones, ollas - de distintos tamaños, cazuelas, etc.

BAÑOS .

La mayoría de los Centros cuenta con un baño para las niñas y uno para los niños, equipados con mobiliario diseñado - especialmente para su edad .

PATIO .

El patio es el área más grande de los CENDI, ocupa un espacio que varía entre los 3 M. x 9 M. en Ma. G. de García --- Ruíz y 5 M. x 8 M. en Cristo Rey. Ningún Centro tiene imple--mentos o juegos infantiles en esta área; algunos tienen un pe

queño espacio adaptado como jardinera y otros un espacio adaptado como chapoteadero, pero éste nunca se usa con ese fin .

c).- PERSONAL .

El personal que integra los CENDI también presenta ciertas variaciones, tanto de tipo individual como de conjunto .
Se conforma de los siguientes trabajadores :

- Una administradora .
- Una asistente educativa para-
el área de lactantes .
- Una asistente educativa para-
el área de maternal .
- Una asistente educativa para-
el área de preescolar .
- Una cocinera .
- Una intendente .

Además la oficina de CENDI cuenta con el llamado grupo técnico, que se compone de un doctor, una dentista y una psicóloga; los cuales atienden a los ocho Centros .

CAPITULO IV. TEST DE VALORACION DEL DESARROLLO DE DENVER
Y CARACTERISTICAS DEL PRESENTE ESTUDIO .

1.- CARACTERISTICAS DEL PRESENTE ESTUDIO .

a).- TEMA .

COMPARACION DEL COCIENTE DE DESARROLLO -
MEDIANTE LA ESCALA DE DENVER DE UN GRUPO
DE NIÑOS EN EDAD PREESCOLAR DE DOS INTI-
TUCIONES PUBLICAS DEL DISTRITO FEDERAL .

b).- OBJETIVOS .

OBJETIVO GENERAL .

Comparar el nivel de desarrollo de los niños que ais--
ten a los CENDIS del IMSS; y el de los que asisten a los CEN-
DIS de la Delagación Alvaro Obregón (D.A.O) .

OBJETIVOS ESPECIFICOS .

a).- Describir la estructura general de los Centros de
cada intitución .

b).- Establecer la cantidad de personal con que cuen--
tan los Centros de cada institución .

c).- Establecer si existe relación entre el número de
años de permanencia en el CENDI y el desarrollo -
alcanzado por los niños .

c).- PROBLEMA .

¿Qué cociente de desarrollo tiene un grupo de niños que asisten a los centros de desarrollo infantil del IMSS; y uno que asiste a los de la Delegación Alvaro Obregón? .

d).- HIPOTESIS .

Los niños que asisten a los CENDI del IMSS tienen un co ciente de desarrollo más alto, que el de los que asisten a los CENDI de la Delegación Alvaro Obregón .

e).- VARIABLES .

V. D. : COCIENTE DE DESARROLLO .

V. I. : TIPO DE INSTITUCION .

DEFINICION DE LAS VARIABLES .

COCIENTE DE DESARROLLO.- Es el número que resulta de -
dividir la edad de madurez en
tre la edad cronológica :

$$C.D.= \frac{\text{Edad de madurez}}{\text{Edad cronológica}}$$

TIPO DE INSTITUCION.- Centro de Desarrollo Infantil del IMSS o Centro de Desarrollo Infantil de la Delegación Alvaro Obregón .

OPERACIONALIZACION DE LAS VARIABLES . .

V. D. : Test de selectividad del desarrollo de -
Denver . .

V. I. : Niños que pertenecen al CENDI del IMSS o
niños que pertenecen a la Delegación Al-
varo Obregón .

2.- DESCRIPCION DEL TEST DE DENVER .

A).- CARACTERISTICAS .

La prueba selectiva del desarrollo de Denver, según varios autores (Atkin, 1986; Kempe, 1978 y otros), es un instrumento diseñado para describir retardos del desarrollo en la infancia y en los años preescolares. Fue elaborado por los doctores Frankenburg y Dodds en la ciudad de Denver, Estados Unidos y abarca las edades de cero a seis años. Se basa en la observación de lo que el niño puede hacer y en un informe dado por una prersona que conozca al niño .

Los indicadores de la prueba fueron seleccionados de -- otras pruebas más detalladas, como la de Gesell, y de pruebas más fáciles de aplicar y otras que requerían menos material. Los estudios de validación a que se le sometió muestran que las calificaciones que obtienen los niños en ésta, son similares a las que recibirían en pruebas más detalladas.

A diferencia de otras, la prueba de Denver, presenta la ventaja de ser muy sencilla y de rápida aplicación y manejo,

pues requiere de unos 20 minutos como máximo para llevarla a cabo y el material usado en ella es de uso común, sencillo y fácil de transportar .

B).- MATERIAL .

El material en esta prueba consta de una hoja de prueba, una hoja de instrucciones y los siguientes objetos :

- Madeja de estambre rojo
- Una caja de pasas
- Una sonaja de mango delgado
- Ocho cubos de 2.5 cm. de lado
- Una botella transparente con boca o abertura de 2 cm.
- Una campanita
- Una pelota de tenis
- Un lápiz .

- La Hoja de Prueba .

La hoja de prueba está dividida en dos partes: La parte superior, que contiene los datos personales del niño (nombre, fecha de nacimiento, etc.) y el área que contiene los 105 indicadores de la prueba. Esta se divide en 4 partes que corresponden a las cuatro áreas del desarrollo según Gesell: Personal-social, motor fino-adaptativo, lenguaje y motor grueso. - El área 'motor fino-adaptativo' usada en esta prueba, es igual al área denominada 'conducta adaptativa' en Gesell .

En los bordes izquierdo y derecho de la hoja aparece una escala de edad en meses (de 1-24 meses) y en años de (2 1/2 a 4 años) .

- Los Indicadores .

Los 105 indicadores de la prueba se encuentran cada uno dentro de una serie de barras distribuidas en toda la hoja. - Cada barra consta de una parte 'clara' y una parte 'sombreada'. Además dentro de la mayoría de las barras se incluye un número y/o una 'R' .

El límite izquierdo de la barra de cada indicador señala que el 25% de los niños presentan la conducta contenida en ella; la señal que aparece en el centro de la línea superior de la barra indica que el 50% de los niños la presentan; el límite izquierdo de la parte sombreada indica que el 75% de los niños presentan la conducta contenida en esa barra; finalmente el límite derecho de la parte sombreada muestra que el 90% de los niños presentan esa conducta al aplicarles la prueba. Los números corresponden a los reactivos de la hoja de instrucciones y la 'R' significa que ese indicador puede aprobarse preguntándole a la madre si el niño presenta la conducta indicada en él .

- Hoja de Instrucciones .

La hoja de instrucciones contiene 28 reactivos con distintas actividades para cada edad, las cuales deben ser aplicadas al niño, según aparezcan en la barra de los indicadores. Además en ella se indica la forma precisa en que se debe aplicar cada uno y como deben calificarse .

Por ejemplo un reactivo dice: "trate que el niño sonría, ya sea sonriéndole o hablándole o mediante ademanes. No debe tocarlo" .

PRUEBA DENVER DE SELECTIVIDAD DEL DESARROLLO

L = Leontina
S = Sabela

PORCENTAJE DE NIÑOS APROBADOS



Fecha

Nombre

Fecha de nacimiento

Hosp. No. de encuesta

PERSONAL-SOCIAL

MOTOR FINO ADAPTATIVO

LENGUAJE

MOTOR GRSO

Años 1 2 3 4 5 6

21/2 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100

100% para el niño

100% para el niño

Años 1 2 3 4 5 6

21/2 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100

100% para el niño

100% para el niño

PERSONAL-SOCIAL

MOTOR FINO ADAPTATIVO

LENGUAJE

MOTOR GRSO

1980 William K. Frankenburg, M.D. and Joseph B. Osofsky, Ph.D. University of Colorado Medical Center

Otro reactivo dice: Dígale al niño "dale el dado a mamá", "ponlo en la mesa", "ponlo en el suelo". Pasan dos de- tres .

En el primer ejemplo el niño aprueba el reactivo si son ríe; en el segundo aprueba si efectúa al menos dos de las 3-órdenes .

C).- PROCEDIMIENTO DE APLICACION .

- 1.- Primero se toman los datos personales del niño .
- 2.- Se coloca la hoja de prueba girándola noventa- grados, de tal forma que la parte que contiene los datos del niño quede del lado derecho .
- 3.- Se localiza la edad del niño en la escala de - edades superior e inferior de la hoja y se tra za una línea vertical (línea de edad) que una- ambos puntos, atravezando con ella las 4 áreas de la hoja de prueba .

4.- En el punto superior de esta línea se escribe la fecha de evaluación .

5.- Los reactivos de evaluación serán todos aquellos que sean atravesados o tocados en cualquiera de sus extremos por la línea de edad .

6.- Para cada una de las cuatro áreas se aplican los indicadores descritos en el inciso anterior .

7.- Se califica poniendo una letra en el extremo derecho de la barra del indicador, de acuerdo con los siguientes criterios :

a).- Si el niño aprueba el inciso se escribe una 'P' (pasa) .

b).- Si el niño no aprueba el inciso se escribe una 'F' (falla).

c).- Si el niño no quiere realizar la conducta del indicador pero existen evidencias de que si posee la habilidad, se escribe una 'R' (rechazo) .

D).- INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS .

Para obtener el cociente de desarrollo se divide el total de reactivos realizados entre el total de reactivos esperados y el resultado se multiplica por cien :

$$C D. = \frac{\# \text{ de reactivos realizados}}{\# \text{ de reactivos esperados}} \times 100$$

En Donde:

de reactivos esperados = todos aquellos que tocan la línea de edad (indicados en el inciso 5 del procedimiento de aplicación)

de reactivos realizados = únicamente aquellos que pasó el niño (marcados con 'P'), los que tienen 'F' ó 'R' no se toman en cuenta.

El número obtenido mediante esta operación nos indicará el porcentaje de desarrollo que ha alcanzado el niño en esa edad .

Los autores estiman que la media del puntaje que alcanza un niño en cada edad es de 75%, puntajes más altos nos indicarían que el nivel de desarrollo se encuentra arriba del que alcanza un niño típico en esa edad; puntajes más bajos nos indican un deficit del desarrollo con respecto al que alcanzan niños de la misma edad.

CAPITULO V. VALORACION DEL NIVEL DE DESARROLLO DE UN GRUPO DE NIÑOS EN EDAD PREESCOLAR DE DOS INSTITUCIONES PUBLICAS DEL DISTRITO FEDERAL.

METODO

SUJETOS

Los sujetos fueron 28 niños (12 niñas y 16 niños) de los Centros de Desarrollo Infantil del IMSS y 24 niños (8 niñas y 16 niños) de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDIS) de la Delegación Alvaro Obregón (D.A.O.); todos pertenecían a los grupos preescolares A, B ó C, con una edad entre los 4.0 y 6.0 años y tenían entre 3 y cinco años de haber ingresado al CENDI, esto es, su edad menos un año; todos pertenecían al turno matutino y permanecían un promedio de 8 horas diarias en la guardería.

PROCEDIMIENTO

Se pidió a la administradora de cada CENDI, en colaboración con las asistentes educativas de cada grupo, una lista de los niños que cumplieran con las características requeridas; su nombre, edad y fecha de ingreso. Después se pedía a-

la asistente del grupo que identificara a cada niño y lo invitara a pasar con el experimentador, a quien siempre debía llamar por su nombre, sin anteponer el adjetivo doctor ó maestro. Pasaba un niño cada vez.

Durante el trayecto y al llegar a la sala le decíamos al niño que íbamos a jugar, se platicaba con el un poco y - después se iniciaba la prueba; se le pedía su nombre, su edad y a continuación se le aplicaban los reactivos según el procedimiento descrito en las páginas 142 - 150 del capítulo cuatro. En todo el trayecto de la prueba se le decía que lo estaba haciendo muy bien, aunque fracasara en algún reactivo. Al terminar la prueba se le felicitaba y se le acompañaba al salón.

Todos los reactivos de las áreas motora fina, motora gruesa y lenguaje se le preguntaron o aplicaron directamente al niño; los del área personal-social se le preguntaron a la persona , generalmente la mamá, que pasaba por el niño a la hora de la salida.

Para aplicar la prueba generalmente se usó el salón de usos múltiples o en su defecto alguno de los salones de clases que se encontrara desocupado; procurando siempre que el niño no tuviera interrupciones.

RESULTADOS .

Los cocientes de desarrollo se clasificaron de acuerdo a la edad, sexo e institución a la que pertenecía cada niño. Para la variable edad se hicieron cuatro rangos : el primero abarca las edades de 4.0 años a 4 años 6.0 meses; el segundo de 4 años 6 meses un día a 5.0 años; el tercero de 5 años un día a 5 años 6.0 meses y el cuarto de 5 años 6 meses un día a 6.0 años. Para cada variable se hicieron pruebas de significancia usando como estadístico de prueba la 't' de student de comparación de medias.

EDAD

Primero se compararon los cuatro rangos de edad entre sí al interior de cada institución (intrainstitucionalmente) y después cada rango se comparó en las dos instituciones (interinstitucionalmente). Las tablas uno y dos muestran los resultados obtenidos.

La tabla uno nos muestra que únicamente en los rangos 2-3 y 3-4 de la Delegación Alvaro Obregón (D.A.O.) existe diferencia significativa. Esto significa que el nivel de desarrollo alcanzado por los niños del IMSS es proporcionalmente el mismo en cada rango de edad, mientras que el de los niños de la D.A.O. presentan una diferencia en el rango 3, el cual es más bajo que en los rangos 2 y 4. Por alguna circunstancia los niños de ésta delegación tienen una baja en su --

TABLA 1. COCIENTE DE DESARROLLO POR RANGO DE EDAD
INTRA INSTITUCIONALMENTE .

INTI- TUCION	COCIENTE EN %		n		S D		g.l	t	p
	rango 1	rango 2	rango 1	rango 2	rango 1	rango 2			
IMSS	64.5	68.0	12	5	17.35	11.79	15	-0.41	0.01
D.A.O	61.25	68.67	4	12	16.98	16.45	14	-0.78	0.01
	rango 2	rango 3	rango 2	rango 3	rango 2	rango 3			
IMSS	68.0	73.25	5	4	11.79	26.73	7	0.04	0.01
D.A.O	68.17	41.5	12	2	16.45	27.58	12	2.02	0.05
	rango 3	rango 4	rango 3	rango 4	rango 3	rango 4			
IMSS	73.25	72.14	4	7	26.73	9.0	9	0.10	0.01
D.A.O	41.5	80.17	2	6	27.58	16.71	6	-2.50	.025

desarrollo de los 5.0 a los 5.6 años; sin embargo de los 5.6- a los 6.0 años alcanzan el nivel más alto de todos los rangos (80.17%).

Posiblemente esta variación se deba a que en los CENDIS- de la D.A.O existe únicamente una sala preescolar en donde se encuentran niños de 4 hasta 6 años de edad, permaneciendo, en consecuencia, dos años en esa misma sala. Estas circunstancias originan que las actividades sean muy repetitivas de los 5.0 a los 5.6 años; pues en la primera mitad del año las asis

tentes se dedican a elaborar actividades principalmente para los niños de nuevo ingreso (4.0 años) y en la segunda centran su atención en los que van a salir hacia la primaria en el siguiente ciclo escolar (niños de 5.6 años en adelante.).

Por su parte en el IMSS existe una sala para preescolar A, una para preescolar B y una para preescolar C; y en cada una se realizan actividades específicas de acuerdo a la edad del niño, tal vez por esto el nivel de desarrollo es igual en cada rango.

TABLA 2. COCIENTE DE DESARROLLO POR RANGO DE EDAD INTERINSTITUCIONALMENTE .

EDAD	COCIENTE (%)		n		Desviación estandar		t	p
	IMSS	D.A.O	IMSS	D.A.O	IMSS	D.A.O		
RANGO 1	64.5	61.25	12	4	17.35	16.98	0.33	0.01
RANGO 2	68.0	68.67	5	12	17.79	16.45	-0.08	0.01
RANGO 3	73.25	41.5	4	2	26.73	27.58	1.36	0.2
RANGO 4	72.14	80.17	7	6	9.0	16,71	-1.10	0.2

grados de libertad = $n_1 + n_2 - 2$ para todos los casos.

Los resultados obtenidos en la tabla dos confirman las observaciones anteriores, en ella se puede ver como el desarrollo que alcanzan los niños del IMSS de 5.0 a 5.6 años de edad es mayor que el de los niños de la D.A.O ; y el que alcanzan de los 5.6 a los 6.0 años es menor que el de los niños de la D.A.O en esa misma edad, notandose un gran incremento en esta institución respecto a los niveles del rango - cuatro.

SEXO

A continuación se hicieron pruebas de significancia para las medias de ambas instituciones de acuerdo a la variable sexo. Los resultados se muestran en las tablas tres y cuatro.

**TABLA 3. COCIENTE DE DESARROLLO PROMEIO POR SEXO
INTRA INSTITUCIONALMENTE .**

SEXO	INSTITUCION		n		gl	t	p
	IMSS	D.A.O	IMSS	D.A.O			
MASCULINO	67.13	71.93	16	16	30	-0.57	0.01
FEMENINO	69.83	60.23	12	8	18	1.31	0.15

En la tabla 3 podemos ver que en general los niños de los grupos preescolares de ambas instituciones tienen un nivel de desarrollo semejante, en cuanto a las niñas se observa que en el IMSS el nivel de desarrollo es mayor que en la D.A.O. Por su parte la tabla 4 nos muestra que en general en el IMSS las niñas de los grupos preescolares tienen un desarrollo mayor que los niños y en la D.A.O los niños presentan un desarrollo mayor que las niñas.

TABLA 4. COCIENTE DE DESARROLLO PROMEDIO POR SEXO INTERINSTITUCIONALMENTE .

INSTI- TUCION	COCIENTE EN %		n		S ₁	t	p
	MASCULINO	FEMENINO	MASCULINO	FEMENINO			
IMSS	67.13	69.83	16	12	16	4.70	.0001
D.A.O	71.93	60.23	16	8	22	-1.01	0.02

Sabemos que las diferencias en el desarrollo que presenta cada sexo son debidas a las oportunidades de estimulación que cada niño tiene, pero es difícil saber a que se debe que éstas varíen; creemos que de alguna forma factores extraescolares como el nivel socioeconómico, la sobreprotección, el rol sexual y factores emocionales -como la culpa- de los padres, influyen en la obtención de estos resultados.

INSTITUCION

Se determinó la correlación existente entre la edad y el puntaje obtenido por los niños en cada institución (tabla-5) y se observó que existía una correlación de 0.23 a un nivel de significancia de 0.01; por lo que ésta es prácticamente nula.

TABLA 5. CORRELACION ENTRE EL COCIENTE DE DESARROLLO Y LA EDAD .

VARIABLE	INSTITUCION		n		p
	IMSS	D.A.O	IMSS	D.A.O	
EDAD					
PUNTAJE	r=0.23	r=0.23	28	24	0.01

Estos resultados nos indican que no existe relación entre el número de años de permanencia en el CENDI y el avance del desarrollo. Como era de esperarse por los resultados obtenidos en las tablas 1 y 2, pues en el análisis de los rangos, todos tenían un cociente de desarrollo similar.

Finalmente se compararon los promedios generales del cociente de desarrollo obtenidos en cada institución como lo muestra la tabla seis. Los resultados mostraron evidencia su

TABLA 6. PROMEDIO GENERAL DEL COCIENTE
DE DESARROLLO POR INSTITUCION.

INSTITUCION	x	n	t	p
IMSS	68.29	28	0.06	0.001
D.A.O	68.04	24		

ficiente que indica que los promedios del cociente de desarrollo en ambas instituciones son iguales.

Estos resultados también eran esperados, pues a pesar de que existen ciertas variaciones, sobretodos en la D.A.O., en donde el desarrollo muestra una baja muy grande en el rango tres (41.5%) y un gran aumento en el rango cuatro (81.17 por ciento); al tomar los promedios generales estas variaciones parecen compensarse unas a otras y en conjunto originan una igualdad.

Por otro lado es necesario destacar que el nivel de desarrollo de los niños de las dos instituciones es bajo. Lo mencionamos en el capítulo IV, el test establece como desarrollo normal un puntaje de 75% y el promedio que alcanzan las dos instituciones es de 68%; siendo la delegación Alvaro Obregón en donde se encuentra el promedio más bajo (41.5% pa

ra el rango tres), pero también el más alto (80% para el rango cuatro); en tanto que para el IMSS el promedio más bajo es de 64% y el más alto de 73% .

Posiblemente esta baja de deba a que el test fué estandarizado en población norteamericana, lo que podría demeritar un tanto los puntajes pero no las diferencias encontradas, es lógico suponer que éstas se mantienen independientemente de los valores de los puntajes. Sería enteresante estandarizar el test en población mexicana y observar si existe diferencia y en tal caso cómo es ésta.

DISCUSION

Al iniciar el estudio suponíamos que los niños que asisten a los CENDIS del IMSS, por contar con mejores instalaciones, material y personal más preparado que en la D.A.O, tendrían condiciones más propicias para alcanzar un mayor desarrollo; sin embargo mediante los resultados obtenidos podemos concluir que la calidad de las instalaciones y la cantidad del personal no son un factor decisivo para elevar el nivel de desarrollo de los niños que asisten a los CENDIS del IMSS.

Creemos que existen variables que influyen con más fuerza para que se produzca esta igualdad en el nivel de desarrollo, una de ellas puede ser el programa de actividades pedagógicas

gicas, ya que las dos instituciones usan el programa de trabajo de la S.E.P para grupos preescolares; sería interesante -- comparar, en estudios posteriores, CENDIS que usen un programa de trabajo distinto. Una segunda variable que puede estar influyendo es la experiencia de las asistentes educativas, -- creemos que la experiencia de ellas (la mayoría tiene más de 15 años en el puesto) está compensando las carencias que prevalecen en la D.A.O .

Otro aspecto a considerar es el tiempo que los niños dedican al juego libre en cada institución: a pesar de que las dos instituciones tienen un horario de actividades diarias -- muy parecido, pudimos observar algunas diferencias. Por una parte en el IMSS los tiempos y el apego al cumplimiento de las actividades es muy rígido y los niños están cuidados por lo -- menos por tres asistentes educativas quienes vigilan el orden en cada actividad; dedicando únicamente dos horas diarias a -- juegos libres, principalmente a la hora del recreo y después de comer. En cambio en la Delegación Alvaro Obregón, a pesar de que el horario prácticamente es el mismo, éste casi no lo cumplen las asistentes educativas debido principalmente a la -- carencia de personal; los niños juegan libremente casi desde que llegan hasta que salen del CENDI, sólomente dedican una -- hora rigurosa a las actividades pedagógicas y otra a la comi-

da. Posiblemente el hecho de que los niños tengan oportunidad de jugar durante tanto tiempo con niños de su misma edad propicia una diversidad enorme de estímulos que elevan el nivel de desarrollo, lo cual está compensando el nivel alcanzado mediante actividades pedagógicas en el IMSS.

Creemos que todas o algunas de estas variables están influyendo de tal forma que la resultante es un desarrollo parecido en las dos instituciones, por lo que sería interesante -retomarlas en estudios posteriores con el fin de determinar - el grado en el que cada una participa en el desarrollo de los niños de los Centros de Desarrollo Infantil.

B I B L I O G R A F I A

- Amar (s. f.): André Amar (et al.). La psicología moderna de la A a la Z, 2a. ed., Ediciones Mensajero, -- Bilbao.
- Ajuriaguerra (1983): J. de Ajuriaguerra (et al.). Manual de psiquiatría infantil, s. tr., Masson, México.
- Alexander (1979): F. Alexander, Helen Ross (directores) (et al.). Psiquiatría dinámica, Paidós, Buenos -- Aires, (4a. reimp.).
- Beard (1971): Ruth M. Beard. La psicología evolutiva de Piaget, tr. ing.: Ma. Celia de Eguibar, Kapeluz, (Biblioteca de cultura pedagógica; serie psicología pedagógica).
- Biehler (1986): Robert F. Biehler. Introducción al desarrollo del niño, tr. ing., María Ortiz, Diana, México.
- Bijou (1977): Sidney W. Bijou y Donal M. Baer. Psicología - del desarrollo infantil (Teoría empírica y sis

temática de la conducta), s. tr., Trillas, México.

Caparrós (1980): Antonio Caparrós. Historia de la Psicología, CEAC, Barcelona, (Biblioteca básica de psicología).

Copi (1977): Irving M. Copi. Introducción a la lógica, tr. ing.: Nestor Alberto Miguez, 22a. ed., EUDE - BA, Buenos Aires.

Copi (1982): Lógica simbólica, tr. ing.: Andrés Sistier Bouclier, CECSA, México.

Deval (s. f.): Juan Deval. Crecer y pensar (La construcción del conocimiento en la escuela), 3a. ed., Laia, Barcelona.

Enciclopedia (1978). Enciclopedia Universal Ilustrada, t. 18 la. parte, s. tr., Espasa-Calpe, Madrid, 70 - tomos.

García (1985): Vicente García de Diego. Diccionario etimológico español e hispano, 2a. ed., Espasa-Calpe, Madrid.

García (1982): Román García y Pelayo Gross. Diccionario enciclopédico Larousse ilustrado, t. 1., Larousse, México, (3 tomos).

Gesell (1972): Arnol Gesell y Catherine S. Amatruda. Embriología de la conducta (Los comienzos de la mente humana), prol.: Juan P. Garrahan, s. tr., Paidós, Buenos Aires, (Serie Gesell, 1).

Gesell (1985): El niño de 1 a 5 años, Paidós, Buenos Aires.

Gesell (1987): Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño (Evaluación y manejo del desarrollo neuropsicológico normal y anormal del niño pequeño y el preescolar), tr. ing.: Bernardo Serebrinski, Paidós, México, (Biblioteca de psicometría y psicodiagnóstico; serie mayor, v.1).

Helene (1975): Gratiot A. Helene y René Zazo (directores). Tratado de psicología del niño, t. 5, Morata, Madrid.

Hersh (1984): Richard Hersh (et al.). El crecimiento moral (de Piaget a Kohlberg), tr. ing.: Carmen Fernandez, Nurcea, Madrid.

Issaacs (1967): Nathan Issaacs. Nueva luz sobre la idea del número en el niño, s. tr., Paidós, Buenos Aires.

Kayne (1986): Kenneth Kayne. La vida mental y social del bebé, tr. ing.: David Rosenbaum, Paidós, Barcelona.

Kempe (1978): Henry C. Kempe (et al.). Diagnóstico y tratamiento pediátricos, 4a. ed., El Manual Moderno, México.

Lebovici (1986): S. Lebovici y Michel Soulé. El conocimiento del niño a través del psicoanálisis, F C E , México, (3a. reimp.).

Maier (1984): Henry W. Maier. Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears, tr. -- ing.: Anibal C. Leal, Amorrortu, Buenos Aires.

Mandolini (1974): Ricardo G. Mandolini Guardo. La psicología evolutiva de Piaget (Una introducción a la epistemología genética), Ciordia, Buenos Aires.

- Marchesi (1985): Alvaro Marchesi (comp.). (et al.). Psicología evolutiva, Alianza Editorial, Madrid, (Alianza psicología, 1), 3 tomos.
- Moore (1978): Keith L. Moore. Embriología, tr. ing.: Santiago Sapiña Renard, Interamericana, México.
- Morgan (1954): Clifford T. Morgan y Eliot Stellar. Psicología fisiológica, tr. ing.: Carmen Castro de Zubiri, 3a. ed., s. Ed., Madrid.
- Mussen (1985): Henry Paul Mussen (et al.). Desarrollo de la personalidad en el niño, 2a. ed., Trillas, - México, (3a. reimp.).
- Newman (1985): Barbara M. Newman y Philip R. Newman. Desarrollo del niño, Trillas, México.
- Pedrosa (1976): C. Pedrosa. La psicología evolutiva (Desarrollo del individuo normal por etapas), Ediciones Marova, Madrid.
- Peinado (1979): José Antable Peinado. Paidología (Psicología infantil), 12a. ed., Porrúa, México.
- Real Academia (1984): Real Academia Española. Diccionario de la lengua española, t. 1, 20a. ed., s. Ed., - Madrid.

- Remplein (1977): Heinz Remplein. Tratado de psicología evolutiva (El niño, el joven y el adolescente), -- tr. al.: Angel Aymat Otasolo, 5a. ed., Labor, Barcelona.
- Richmond (1974): P. G. Richmond. Introducción a Piaget, tr. ing.: Cristina Vizcaino, Fundamentos, Madrid.
- Segatore (1984): Luigi Segatore. Diccionario médico, prol. y tr.: Dr. Rafael Ruiz Lara, 3a. ed., Teidé, -- Barcelona, (3a. reimp.).
- Snell (1976): Richard S, Snell. Embriología médica, tr. ---- ing.: Dr. Santiago Sapiña Renard, 2a. ed., -- Interamericana, México.
- Spitz (1981): René A. Spitz. El primer año de vida del niño, s. tr., F C E, México, (7a, reimp.).
- Stromen (1982): Ellen A. Stromen.(et al.). Psicología del -- desarrollo, tr. ing.: Pedro Rivera Ramírez, - El Manual Moderno, México.
- Torrella (1977): Julio M. Torrella y Ordozgoiti. Pediatría, Méndez Orozco, México.

U.T.E.H.A. (1953): Unión Tipográfica Hispano Americana. Diccionario enciclopédico, t. 3, 2.ª Ed., México, 10 tomos.

Valenzuela (1984): Rogelio H. Valenzuela. Pediatría, 10a. - ed., Interamericana, México.

Watson (1979): Robert I. Watson. Psicología Infantil, s. tr. Aguilar Ediciones, Madrid, (Psicología y educación), (2a. reimp.).