

**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA
SEDE QUITO**

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN

CARRERA DE PEDAGOGÍA

MENCIÓN PARVULARIA

**Tesis previa a la obtención del Título de: LICENCIADA EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, MENCIÓN PARVULARIA**

**PRODUCTO EDUCATIVO
“PROGRAMA DE FORMACIÓN SOBRE ESTIMULACIÓN
PARA NIÑOS DE 2 Y 3 AÑOS DESTINADO A PADRES Y
MADRES DE FAMILIA”**

**AUTORA:
PAOLA PÁEZ GARCÍA**

**DIRECTORA:
DR. MYRIAM ARGÜELLO**

Quito, abril de 2010

ÍNDICE

TITULO DEL PROYECTO.....	8
DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	8
INDICADORES.....	14
EFFECTOS.....	15
CAPÍTULO 1.....	16
1.1 FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL DESARROLLO Y LA MADURACIÓN.....	16
1.1.1 DEFINICIÓN DE DESARROLLO.....	16
1.1.2 DEFINICIÓN DE MADURACIÓN.....	18
1.1.3. FACTORES.....	19
1.2 DEFINICIÓN DE INTELIGENCIA.....	21
1.3 TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE GARDNER.....	24
CAPÍTULO 2.....	28
2.1 TEORÍAS QUE SUSTENTAN EL DESARROLLO INFANTIL.....	28
2.1.1 TEORÍA DE PIAGET.....	28
2.1.2 TEORÍA DE WALLON.....	40
2.1.3 TEORÍA DE GESELL.....	45
2.1.4 TEORÍA DE ERIKSON.....	50
2.1.5 TEORÍA DE FREUD.....	59
CAPÍTULO 3.....	64
3.1 CARACTERÍSTICAS EVOLUTIVAS EN LOS NIÑOS/AS DE 2 A 3 AÑOS.....	6
4	
3.1.1 NIÑOS DE 2 AÑOS.....	64
DESARROLLO DE HABILIDADES POR ÁREA.....	67
ÁREA MOTORA.....	67

	ÁREA AFECTIVA – SOCIAL.....	69
	ÁREA INTELLECTUAL Y DE LENGUAJE.....	70
3.1.2	NIÑOS/AS DE	3
AÑOS.....	71	
	DESARROLLO DE HABILIDADES POR ÁREA.....	76
	ÁREA MOTORA.....	76
	ÁREA AFECTIVA – SOCIAL.....	77
	ÁREA INTELLECTUAL Y DE LENGUAJE.....	78
CAPÍTULO 4.....	80	
4.1 ESTIMULACIÓN TEMPRANA O PRECOZ.....	80	
4.1.1 DEFINICIÓN DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA O PRECOZ.....	80	
4.1.2 CARACTERÍSTICAS.....	84	
4.1.3 IMPORTANCIA.....	85	
4.2 ORÍGENES Y FUNDAMENTOS CIENTÍFICOS DE LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA O PRECOZ.....	85	
4.2.1 ORIGENES DE LA ESTIMULACION TEMPRANA.....	85	
4.2.2 FUNDAMENTOS CIENTÍFICOS.....	87	
4.2.2.1 PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO.....	87	
4.2.2.2 PSICOLOGÍA DE LA CONDUCTA.....	87	
4.2.2.3 FUNDAMENTO NEUROFISIOLÓGICO.....	88	
4.2.3 METODOLOGIA.....	89	
4.2.3.1 GENERALIDADES.....	89	
4.2.3.2 A QUIÉN VA DIRIGIDA LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA.....	90	
4.2.3.3 CUÁNDO SE APLICA.....	90	
4.2.3.4 PARA QUÉ SE APLICA.....	91	

4.2.3.5 DÓNDE SE APLICA.....	91
4.2.3.6 QUIÉN LA APLICA.....	92
4.2.3.7 CÓMO SE APLICA.....	92
CAPÍTULO 5	93
5.1 ROL DE LOS PADRES COMO MEDIADORES DESARROLLO.....	93
5.1.1 TEORÍAS RELACIONADAS CON LA MEDIACIÓN.....	93
5.1.1.1 TEORÍA SOCIO – CULTURAL DE VIGOTSKY...	93
5.1.1.2 TEORIA DE LA MODIFICABILIDAD COGNITIVA DE REUVERN FEUERSTEIN.....	95
5.1.2 PADRES COMO MEDIADORES DEL DESARROLLO.....	97
BIBLIOGRAFIA.....	101
ANEXOS.....	103
ANEXO 1: Instrumento de validación del Producto.....	104
ANEXO 2: Validación del Producto.....	105
ANEXO 3: Evaluación de los talleres por parte de las madres.....	106

TITULO DEL PROYECTO

Programa de formación sobre estimulación para niños de 2 y 3 años destinado a padres y madres de familia.

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Hace varios años la comunidad internacional se esfuerza por convocar a cada uno de los países para el desarrollo de programas de todo tipo con el fin de proteger a la niñez, mejorando su calidad de vida y así lograr alcanzar niveles cada vez más altos de desarrollo infantil.

Diferentes eventos de considerable importancia se han suscitado, como son la Declaración de los Derechos Humanos de la ONU (1948), la Convención de los Derechos del Niño (1989), la Cumbre en Favor de la Infancia (1990), así como numerosos simposios y encuentros regionales ven necesario que todos los países realicen programas que se encarguen de la atención de la infancia.

Muchos niños, alrededor del mundo entre las edades de 0 a 6 años, aun no van a la escuela y son los que más necesitan de los cuidados y la satisfacción de necesidades por parte de la familia, dichas necesidades van desde lo biológico hasta lo afectivo. Estos niños, por encontrarse en las edades más privilegiadas en cuanto a plasticidad cerebral, deberían contar con un medio social y cultural favorable, por lo tanto la familia, deberían conjuntamente con el educador trabajar para propiciar los espacios y medios adecuados para su estimulación.

En cuanto a nuestro País, varias instituciones encargadas de salvaguardar la educación y el bienestar de niños y niñas menores de 6 años, como por ejemplo, el Ministerio de Educación y Cultura, el Ministerio de Bienestar Social, el PRONEPE es un Programa del Ministerio de Educación (MEC) que contribuye al desarrollo integral de los niños y niñas, de 4 a 6 años, de los sectores más vulnerables del país expuestos a un riesgo pedagógico. El Programa llega con alternativas de Educación Preescolar, que favorecen al desarrollo de las capacidades básicas y la estructuración del conocimiento integral y significativo de niños y niñas, en los sectores más necesitados del país. El PRONEPE busca consolidarse como una institución de

educación preescolar alternativa, reconocida, con presencia a nivel nacional e internacional, potenciando la coparticipación institucional, de la empresa privada, de la comunidad, de la familia y sociedad civil en general; brindando educación de calidad a los sectores más pobres del país donde el Estado a través de la educación formal no cubre, con alternativas de educación preescolar y estimulación temprana; favoreciendo de esta manera el desarrollo de las capacidades básicas y la construcción de conocimiento integral y significativo de los niños y niñas. La asistencia técnica y pedagógica a centros infantiles del ORI e INNFA, es un trabajo coordinado, con el Programa Operación Rescate Infantil (ORI), y el Programa de Desarrollo Infantil (INNFA), busca complementar los servicios que brindan estas instituciones con el fin de dar una atención integral a los niños y niñas y prepararlos para su ingreso al segundo año de educación básica. El número de centros ORI o PDI atendidos depende de la disponibilidad de personal. Existe otro proyecto a cargo del INNFA, es El Programa Creciendo con Nuestros Hijos es una nueva modalidad de desarrollo integral para niñas y niños menores de 6 años, el Programa prepara sistemáticamente a sus familias, para que éstas realicen de manera permanente acciones educativas estimuladoras del desarrollo de sus hijos. Creciendo con Nuestros Hijos privilegia y promueve la participación de los barrios y comunidades en estos procesos. Un proyecto ejecutado por el MBS es la OPERACIÓN RESCATE INFANTIL - ORIEl que tiene como objetivo general del programa es contribuir al desarrollo integral de los niños/as menores de 6 años, mediante la participación y movilización social, la puesta en marcha de nuevas formas de coordinación interinstitucional y la canalización prioritaria de inversiones. Contempla tres componentes: 1.- Alimentación y nutrición 2.- Desarrollo psico-socio-afectivo 3.- Salud. Además existe PROGRAMA DE ATENCIÓN INTEGRAL A MENORES DE 6 AÑOS - “NUESTROS NIÑOS”, realizado por el MBS. Además, está el FODI (Fondo de desarrollo infantil), el Programa Nacional de Educación de la Sexualidad y el Amor, es una entidad del Ministerio de Educación y Cultura encargada de garantizar que se respeten los derechos de los niños(as), adolescentes y jóvenes en el sistema educativo formal y no formal, conforme lo manda la constitución política del Ecuador, ley general de educación, la ley de educación de la sexualidad y el amor, el código de la niñez y la adolescencia, la ley de la juventud, y otras leyes y reglamentos.

A continuación se evidencian dos cuadros estadísticos sobre la educación inicial de los últimos dos años, lo cual permite visualizar que existen muchos lugares en los que la atención a los/as niños/as menores de 6 años es escasa.

DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL

CUADRO GENERAL ESTADÍSTICO DICIEMBRE - 2007

Nº	PROVINCIA	J.I	CEI	CREI	ORI	INNF A	COOR	ATP	EPP	P. ADM	TOTAL PERSON AL	TOTAL NIÑOS-AS POR EDADES			TOTAL
												3-4 A	4-5 A	5-6 A	
1	AZUAY	0	9	1	0	0	1	0	8	1	10	58	242	0	300
2	BOLIVAR	13	45	0	0	0	1	3	24	2	30	236	420	320	976
3	CAÑAR	0	29	3	0	0	1	2	22	2	27	46	763	0	809
4	CARCHI	0	46	5	0	0	1	2	17	2	22	415	410	12	837
5	CHIMBORAZO	0	73	2	2	3	1	4	38	2	45	497	949	364	1810
6	COTOPAXI	0	45	0	0	0	1	3	35	2	41	521	910	0	1431
7	EL ORO	6	52	4	0	0	1	3	27	1	32	489	1031	120	1640
8	ESMERALDAS	0	67	16	0	0	1	6	53	1	61	1129	1412	0	2541
9	GALAPAGOS	0	8	1	0	0	1	1	8	0	10	18	169	51	238
10	GUAYAS	4	107	2	0	0	1	7	70	2	80	1336	2913	117	4366
11	IMBABURA	0	34	1	0	0	1	4	28	2	35	457	492	0	949
12	LOJA	0	18	0	0	0	1	2	18	1	22	270	445	0	715
13	LOS RIOS	0	44	1	0	0	1	4	38	2	45	357	996	0	1353
14	MANABI	0	96	16	0	0	1	7	67	1	76	861	1276	526	2663
15	MORONA	0	12	0	0	0	1	2	12	1	16	130	187	16	333
16	NAPO	0	32	1	0	0	1	2	12	1	16	324	245	11	580
17	ORELLANA	0	31	0	0	0	1	1	13	1	16	363	287	54	704
18	PASTAZA	0	24	0	0	0	1	2	16	1	20	220	275	34	529
19	PICHINCHA	0	82	15	0	0	1	8	54	2	65	638	1753	2	2393
20	SUCUMBIOS	0	31	2	0	0	1	2	21	1	25	331	470	4	805
21	TUNGURAHUA	0	30	5	0	0	1	2	12	2	17	278	533	0	811
22	ZAMORA CH.	0	28	11	0	0	1	2	26	1	30	407	496	25	928
23	STO. DGO.	0	38	11	0	0	0	2	19	0	21	242	745	0	987
24	STA. ELENA	0	25	2	0	0	0	1	12	0	13	116	431	30	577
TOTALES		23	1006	99	2	3	22	72	650	31	775	9739	17850	1686	29275

1133

Fuente: DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL, Estadísticas Generales del Ministerio de Educación del Ecuador.

CUADRO GENERAL ESTADÍSTICO DICIEMBRE - 2008													
Nº	PROVINCIA	CEI	CREI	ORI	COOR	ATP	EPP	ADM.	PERSONAL		TOTAL NIÑOS-AS POR EDADES		TOTAL
									PRONEPE	DINEIB	3-4 A	4-5 A	
1	AZUAY	9	1	0	1	0	8	1	10	0	36	280	316
2	BOLIVAR	53	0	0	1	3	24	2	30	2	328	470	796
3	CAÑAR	28	3	0	1	2	22	2	27	0	60	668	728
4	CARCHI	43	5	0	1	2	17	2	22	0	488	415	903
5	CHIMBORAZO	68	5	0	1	4	39	2	45	35	667	1030	1697
6	COTOPAXI	40	0	0	1	3	35	2	41	0	397	1009	1406
7	EL ORO	57	3	0	1	3	27	1	32	0	434	1450	1884
8	ESMERALDAS	81	5	0	1	6	53	1	61	0	1095	1511	2606
9	GALAPAGOS	6	0	0	1	1	8	0	10	0	39	241	280
10	GUAYAS	107	6	0	1	7	70	2	80	1	1418	3306	4722
11	IMBABURA	34	2	0	1	4	28	2	35	6	377	632	1009
12	LOJA	18	0	0	1	2	18	1	22	0	279	483	762
13	LOS RIOS	44	1	0	1	4	38	2	45	0	481	1064	1545
14	MANABI	93	22	1	1	7	67	1	76	0	1292	1281	2573
15	MORONA	16	0	0	1	2	12	1	16	0	136	252	388
16	NAPO	33	1	0	1	2	12	1	16	2	292	259	551
17	ORELLANA	32	0	0	1	1	13	1	16	0	281	355	636
18	PASTAZA	26	0	0	1	2	16	1	20	0	229	327	556
19	PICHINCHA	95	4	0	1	8	54	2	65	0	681	2121	2802
20	SUCUMBIOS	42	1	0	1	2	21	1	25	0	380	672	1032
21	TUNGURAHUA	36	5	0	1	2	12	2	17	0	298	743	1041
22	ZAMORA CH.	31	2	0	1	2	26	1	30	0	522	465	987
23	STO. DGO.	48	5	0	0	2	19	0	21	0	231	1327	1558
24	STA. ELENA	24	1	0	0	1	12	1	14	0	49	513	562
TOTALES		1064	72	1	21	72	651	32	776	46	10466	20874	31340
		1137							822				
								SINAB		5			
										827			

Fuente: DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL, Estadísticas Generales del Ministerio de Educación del Ecuador.

Con respecto al Centro Infantil Laura Vicuña del barrio Bellavista de Calderón, se trata de un centro que nació frente a la necesidad de atender a los niños y niñas

habitantes de los diversos asentamientos que se encuentran en dicho barrio, que provenían de hogares en los cuales las madres se dedican a servicios domésticos y se veían en la obligación de dejar solos a sus hijos e hijas o bajo el cuidado de personas no aptas para atender a los pequeños y de esta manera no podían apoyar al desarrollo integral de sus niños/as. Esta realidad se evidencia en muchos lugares que comparten las mismas condiciones de vida.

La Fundación Don Bosco conjuntamente con el Club Rotario Quito Norte pusieron en marcha el proyecto de instalación del centro infantil, hace aproximadamente 5 años, el mismo que recibe donaciones de voluntarios extranjeros, principalmente europeos, tal es el caso de la familia de origen alemán Posch, la cual es una de las principales fuentes de ingreso económico del centro.

Gracias a las encuestas realizadas a las docentes y a las madres y padres de familia de los niños y niñas del centro infantil Laura Vicuña, se detectó la necesidad de realizar una capacitación a padres y madres de familia ya que el 91% de las mismas no conocen sobre estimulación temprana. Únicamente el 18% de madres ha recibido algún tipo de capacitación sobre el tema y el 82% no sabe como desarrollar las potencialidades de sus hijos e hijas. Finalmente, vemos que el 91% de madres están interesadas en recibir capacitación sobre estimulación temprana y el 100% desea obtener material guía sobre el tema. Cabe mencionar que existe una mayor participación de las madres dentro de las encuestas, pero se evidencia también el interés de los padres.

Padres y madres desconocen su rol como mediadores del desarrollo de sus hijos/as, así como las características evolutivas de los mismos, los factores que influyen en el desarrollo del niño/a, los derechos que asisten a sus hijos/as, la importancia del vínculo afectivo entre padres e hijos/as, etc.

Esta situación se genera en su mayoría por la falta de recursos económicos, que han impedido que padres y madre concluyan incluso sus estudios primarios y se han visto obligados a trabajar tanto padre y madre en oficios mal remunerados y con horarios extendidos.

Además, se evidencia la necesidad de capacitar a los padres y a las madres de familia en cuanto a la estimulación temprana, pues manifiestan interés por involucrarse activamente en el desarrollo integral de sus hijos e hijas. Además, uno de los principales problemas que presentan las familias del centro es el alto índice de violencia intrafamiliar, por lo que se vio la urgencia por crear una escuela de padres, la misma que se lleva a cabo a lo largo de 9 talleres anuales dictados por profesionales dentro del mismo centro infantil.

Finalmente, otra razón por la que se decidió realizar este proyecto es incrementar la participación activa y directa de padres y madres por involucrarse en el desarrollo y la educación de sus hijos/as y de esta manera mejorar de cierta forma la educación infantil que se brinda en los barrios marginales de la ciudad de Quito.

INDICADORES

- Padres y madres dedicadas tiempo completo a sus actividades laborales y por esta razón se ven obligados a desatender a sus hijos/as y a todo lo relacionado con su educación y desarrollo.
- La falta de recursos económicos, que permita a los padres y madres, adquirir material necesario que les ayude a conocer acerca del desarrollo adecuado de sus hijos/as.
- La situación socioeconómica que los sumerge en problemas de violencia intrafamiliar.
- Su situación sociocultural que ha impedido que los padres y madres concluyan sus estudios y los obliga a trabajar en oficios mal remunerados y con horarios extendidos.
- Las personas que se encargan del cuidado de los niños/as no son aptas para atender las necesidades evolutivas y del desarrollo de los infantes.
- La necesidad que presentan los padres y madres del centro de recibir capacitación acerca de las características evolutivas de sus hijos/as, como también de una estimulación acorde a su edad y de esta manera darles a conocer su rol como mediadores del desarrollo integral de sus niños/as.

EFFECTOS

- Niños/as desatendidos por parte de los padres y madres.
- Niños/as poco estimulados en las áreas motriz, socio-afectiva, e intelectual.
- Padres y madres desinteresados por participar en la educación y en los procesos de desarrollo de sus hijos/as, debido a su falta de información y capacitación.
- Padres y madres que desconocen su rol como mediadores del desarrollo integral de sus hijos/as.
- Padres y madres desinteresados por conocer sobre las características evolutivas de sus y por tanto de la manera adecuada de estimularlos.

CAPÍTULO 1

1.1 FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL DESARROLLO Y LA MADURACIÓN

1.1.1 DEFINICIÓN DE DESARROLLO

El desarrollo abarca todos los aspectos de crecimiento desde el nacimiento, como los cambios de su estructura, pensamiento o conducta, a lo largo del paso del tiempo, influenciados por la interacción de aspectos biológicos y ambientales. Estos cambios son progresivos y acumulativos e interactúan en formas complejas, por lo que el desarrollo no es fragmentado, es holístico.

El desarrollo infantil busca revelar y reconocer las relaciones entre la edad cronológica y los cambios en las respuestas por parte del niño/a.

Se debe entender cada vez más lo que sucede con niños/as en cada etapa de su vida. Esto ayudará a los diversos procesos de estimulación y de esta manera poder detectar situaciones que requieran de la consulta con un profesional especializado.

Al hablar del desarrollo del niño/a, se hace referencia a la complejidad de su estructura orgánica y de la estructuración psicológica en tanto persona social. “Los científicos del desarrollo separan el desarrollo físico, desarrollo cognoscitivo y el desarrollo psicosocial. De hecho estas áreas del desarrollo están interrelacionadas. A lo largo de la vida, cada una afecta a las otras”.¹

Hablar de desarrollo temprano, abarca un universo de términos tales como maduración nerviosa, aprendizaje, adquisiciones, habilidades, etc. Se trata de un bebé en armonía con su totalidad, es decir, al momento de destacar las particularidades de cada etapa, no verlas como pasos a seguir en una receta de "niño/a sano" sino evaluar al niño inmerso en la particularidad de sus vínculos, de su cultura, de su equipaje genético, de la forma de vida que los padres y madres proponen.

¹ PAPALIA, Diane, *Psicología del Desarrollo de la infancia a la adolescencia*, 9^{na} Edición, Editorial McGraw-Hill, México D.F.- México 2005, p. 8.

Todos los padres y personas a cargo de los niños/as deberían estar informados sobre los síntomas indicativos de que un niño/a no está progresando a un ritmo normal. También tienen que saber cuándo deben procurar ayuda y cómo ofrecer un entorno cariñoso y protector para un niño con una discapacidad física o mental o sin ella.

Todos los niños/as crecen y se desarrollan siguiendo un modelo similar, pero cada niño se desarrolla a un ritmo propio. “Esto se debe a que los investigadores han realizado estudios para determinar las características generales de los niños/as, basadas en su edad cronológica, y así anticipar los cambios normales acordes a dicha edad”.² De esta manera podemos establecer criterios para determinar y detectar si un niño/a está avanzando o se encuentra retrasado en las diferentes áreas de su desarrollo.

“Por ejemplo, el desarrollo motor avanza del movimiento aleatorio de brazos y piernas del bebé, para luego estirarse, asir, gatear y caminar. O en la habilidad de usar símbolos, principalmente palabras, previo a la lectura, al conocimiento de conceptos numéricos y del pensamiento complejo. Así como en el desarrollo intelectual proviene del reconocimiento de objetos concretos a la formación de conceptos más avanzados y al pensamiento abstracto”.³

Al observar al niño/a de corta edad para comprobar cómo responde al tacto, al oído y a la vista, padres y madres pueden descubrir los síntomas de un posible problema o discapacidad en el desarrollo. Si el niño/a se desarrolla con lentitud, una manera que disponen los adultos para ayudarlo es pasando más tiempo de lo normal con el niño/a, jugando y hablándole y dándole masajes en el cuerpo.

Si el niño/a no responde a los estímulos, los padres y las personas que lo cuiden deben procurar ayuda. Tomar medidas a tiempo es muy importante para ayudar a los niños/as a alcanzar su pleno potencial. Los adultos tienen que fomentar el mayor desarrollo posible de las aptitudes del menor.

² MORÁN, García Eduardo, *Psicología del desarrollo*, Compilación y adaptación, p. 18.

³ CRAIG, Grace J., *Desarrollo Psicológico*, 8^{va} Edición, Editor Pearson Educación, Naucalpan – México 2001, p. 5.

1.1.2 DEFINICIÓN DE MADURACIÓN

Se puede definir maduración como proceso biológico, fisiológico y genéticamente determinado que nos permite observar el desarrollo del niño/a, permitiendo poner en evidencia su capacidad progresiva para realizar acciones cada vez más complejas y con el máximo de eficacia. Además, la maduración consiste en una serie de cambios previamente programados, no solo en forma de organismo, sino también en su complejidad, integración, organización y función.

La maduración, por lo tanto, no depende de la edad cronológica del niño/a sino que de factores intrínsecos (código genético) que determinan el momento y forma de aparición de actividades específicas. Esta es la razón por la cual cada etapa evolutiva se caracteriza por ciertos rasgos morfológicos y funcionales, cuyos patrones se manifiestan en forma ordenada, y pueden encontrarse en cualquier niño/a normal.

Las potencialidades genéticas, no pueden evidenciarse, sin considerar alguna clase de ambiente que posibilite su manifestación. Proceso que puede demorar meses e incluso años. Si bien es cierto, que el ambiente suministra estímulos que dan lugar a la manifestación de pautas de respuestas motoras preestablecidas, la maduración actúa a la vez, presentando situaciones que requieren el aprendizaje de nuevas respuestas o el cambio de las antiguas. El ambiente a través de sus pautas sociales, determina la conducta que tendrá que ir necesariamente aprendiendo el niño/a.

El desarrollo de los niños/as depende de la maduración, es decir el despliegue de patrones de comportamiento en una secuencia determinada biológicamente y relacionada con la edad, estos cambios están programados por los genes, por lo tanto antes de que un niño/a pueda alcanzar nuevas habilidades, deben estar listo a nivel biológico. “Muchos de los cambios comunes de la infancia y de la niñez temprana parecen estar relacionados con la maduración de cuerpo y del cerebro – el despliegue de una secuencia natural de cambios físicos y patrones de conducta, incluyendo la preparación para manejar nuevas habilidades-.”⁴

⁴ PAPALIA, Diane, *Psicología del Desarrollo de la infancia a la adolescencia*, 9^{na} Edición, Editorial McGraw-Hill, México D.F.- México 2005, p. 11.

Por lo tanto, el niño/a no puede realizar actividades de aprendizajes motores complejos, si no ha alcanzado la madurez neurobiológica requerida para ella (a nivel muscular, óseo, nervioso sensorial), producto de la acción ambiental (estimulación, nutrición, etc.)

La maduración del sistema neuromuscular del niño/a, permite, a su vez, el desarrollo fundamental de las sensaciones kinestésicas⁵ que se asocian a las visuales y laberínticas⁶ en la construcción del esquema corporal y de los sistemas práxicos⁷ y gnósticos⁸.

1.1.3. FACTORES

1.1.3.1 *Los factores biológicos.*

Es la transmisión de ciertos rasgos y características de un individuo a sus descendientes, mediante la reproducción. Su estudio corresponde a la genética. El factor determinante para que los hijos/as sean semejantes a los padres es la herencia, ya que al aportar un espermatozoide y un óvulo 23 cromosomas cada uno para lograr la concepción, los cromosomas aportan los genes, que son partículas que contienen rasgos del padre y de la madre, transmitiendo características de los progenitores a los hijos.

Los genes son pequeñísimas partículas constituidas por cadenas de ácidos que contienen potencialmente rasgos y características provenientes del padre y de la madre, y a través de ellos de sus antecesores.

⁵ Las personas que priorizan este canal, dan una gran importancia a sus sensaciones, en general sus posturas son distendidas y habla lentamente con predominancia de registros graves. Es importante manejar su aspecto afectivo y las emociones.

⁶ Percepciones de la relación entre la persona con el espacio, lo que determina el equilibrio físico corporal y permite un adecuado desplazamiento ambulatorio. Estas sensaciones le conciernen al Laberinto: órgano nervioso, un órgano sensorial situado cerca del aparato auditivo. Sirve para retransmitir a los centros de integración del cerebro informes sobre la posición de la cabeza y su orientación en el espacio en relación al cuerpo. Juega un papel importante en la integración de nuestros sentidos, indispensable para el equilibrio dinámico de nuestro cuerpo.

⁷ Praxis un proceso neurológico que nos permite organizar planear y ejecutar, de una forma eficiente, habilidades y movimientos coordinados en función de un resultado o de una intención.

⁸ Gnosia: Proceso de conocimiento a partir de las impresiones suministradas por los órganos sensoriales. Implica percepción, reconocimiento y denominación de los estímulos provenientes de un objeto. Requiere la participación de los centros corticales superiores. La pérdida o disminución de esta capacidad se denomina agnosia.

Se debe distinguir las diferencias que hay entre herencia biológica y herencia psicológica, en que la herencia psicológica es más compleja y difícil de determinar que la herencia física, ya que la primera está grandemente influenciada por el medio. Además, la mayoría de sus rasgos resultan de la combinación de múltiples genes.

Se conoce que los hijos/as heredan las deficiencias mentales de padres y madres, más aún cuando ambos padres la padecen. También se ha encontrado relación con las aptitudes mentales, motrices y rasgos temperamentales. Pero es necesario precisar que es muy difícil determinar exactamente en que proporción influye la herencia, ya que ésta se ve influenciada por el medio.

1.1.3.2 Factores Ambientales

“El ambiente puede llenar las necesidades biológicas y psicológicas básicas del ser humano, causar daño, atraer nuestra atención o brindar elementos para su aprendizaje, existen influencias ambientales temporales, que aparecen en un determinado momento y se encuentran limitadas por situaciones precisas y existen influencias permanentes que subsisten con los individuos a lo largo de su vida”.⁹

Las influencias ambientales pueden detener o impulsar el desarrollo, produciendo ansiedades duraderas o colaborando a la formación de habilidades complejas.

El medio influye en el desarrollo del ser humano, en sus procesos de aprendizaje, socialización y en diversos cambios en la conducta que están relacionados con el ambiente y se suscitan por la interacción entre maduración, aprendizaje e influencias del ambiente.

1.1.3.3 El Aprendizaje:

El proceso primordial por el que el ambiente produce cambios duraderos en la conducta humano es el aprendizaje, definido como el resultado de la experiencia o la

⁹ CRAIG, Grace J., *Desarrollo Psicológico*, 8^{va} Edición, Editor Pearson Educación, Naucalpan – México 2001, p. 8.

práctica. Aprendemos habilidades y adquirimos conocimientos mientras adoptamos actitudes, sentimientos, prejuicios, valores y patrones de pensamiento.

Es un factor fundamental en la vida del ser humano, pues casi toda la conducta humana es resultado de dicho proceso. También es importante para la progresiva y constante adaptación del individuo a las condiciones de su ambiente social y cultural. Un ejemplo de la importancia del aprendizaje es el caso de un individuo que ha sido entrenado especialmente en un deporte, al cabo de un tiempo tiene un mejor desempeño que una persona que recién ha iniciado las prácticas.

1.1.3.4 Socialización:

Es el proceso general por el cual el individuo se convierte en parte de un grupo social, incluye el ir aprendiendo a conocer y a convivir con la gente, dentro de las normas y modos de conducta aceptados y aprobados por un determinado grupo social. La socialización implica el aprendizaje progresivo de normas, costumbres, tradiciones y formas de valoración; y el contacto y la progresiva asimilación de los bienes culturales. La socialización dura toda la vida, porque el hombre, cualquiera sea su edad, tiene que aprender nuevas cosas y tiene que adaptarse a los cambios.

1.2 DEFINICIÓN DE INTELIGENCIA

La inteligencia es considerada como la capacidad de procesar la información y utilizarla para resolver problemas de la vida cotidiana. Según este criterio sería un error decir que sólo es inteligente aquella persona que puede solucionar problemas matemáticos o lógicos, ya que estaríamos dejando de lado aquellas capacidades personales que permiten enfrentar problemas relacionados al bienestar personal y a la convivencia social.

Cuando hablamos de inteligencia hacemos referencia también a aquellos procesos cognitivos como la atención, concentración, la memoria, el aprendizaje, etc., ya que el funcionamiento de estas variables sumado a una adecuada nutrición y un ambiente familiar favorable permiten constituirlos.

Definir qué es la inteligencia es siempre objeto de polémica; las definiciones de inteligencia pueden clasificarse en varios grupos: las psicológicas, mostrando la inteligencia como la capacidad cognitiva, de aprendizaje, y relación; las biológicas, que consideran la capacidad de adaptación a nuevas situaciones; las operativas, etc. Además, el concepto de inteligencia artificial generó hablar de sistemas, y para que se pueda aplicar el adjetivo inteligente a un sistema, éste debe poseer varias características, tales como la capacidad de razonar, planear, resolver problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas y lenguajes, y aprender.

Los individuos difieren los unos de los otros en habilidad de comprender ideas complejas, de adaptarse eficazmente al entorno, así como el de aprender de la experiencia, en encontrar varias formas de razonar, de superar obstáculos mediante la reflexión. A pesar de que estas diferencias individuales puedan ser sustanciales, éstas nunca son completamente consistentes: las características intelectuales de una persona variarán en diferentes ocasiones, en diferentes dominios, y juzgarán con diferentes criterios.

Hoy en día la inteligencia es un tema que se encuentra en el punto de mira de muchas discusiones por parte de distintas disciplinas, como la psicología, la medicina, la filosofía, etc. Hasta ahora se había medido la inteligencia humana con ayuda de tests en que se ponía a prueba las capacidades numéricas, lingüísticas o espaciales de cada persona. Pero se ha visto que esto ha sido un error, pues hemos estado tan interesados en medir la inteligencia dedicada a resolver problemas técnicos, que hemos olvidado otras habilidades del ser humano como son la comunicación afectiva o la inteligencia emocional.

La teoría que más se ha impuesto últimamente es la de la inteligencia múltiple de Howard Gardner. Dice que el ser humano no tiene una sola capacidad mental, sino varias, concretamente ocho: la lógico-matemática, la espacial, la lingüística, la musical, la corporal, la interpersonal, la intrapersonal y la naturalista. Por tanto, cuando se quiere medir la inteligencia de un sujeto, lo debemos hacer basándonos en todas ellas, no sólo en unas cuantas. Se están intentando generar nuevos test que midan estas capacidades, pero este es un proceso difícil y que todavía está en sus inicios.

La inteligencia de una persona está formada por un conjunto de variables como la atención, la capacidad de observación, la memoria, el aprendizaje, las habilidades sociales, etc., que le permiten enfrentarse al mundo diariamente. El rendimiento que obtenemos de nuestras actividades diarias depende en gran medida de la atención que les prestemos, así como de la capacidad de concentración que manifestemos en cada momento. Pero hay que tener en cuenta que, para tener un rendimiento adecuado intervienen muchas otras funciones como, por ejemplo, un estado emocional estable, una buena salud psico-física o un nivel de activación normal.

La inteligencia es la capacidad de asimilar, guardar, elaborar información y utilizarla para resolver problemas, cosa que también son capaces de hacer los animales e incluso los ordenadores. Pero el ser humano va más allá, desarrollando una capacidad de iniciar, dirigir y controlar nuestras operaciones mentales y todas las actividades que manejan información. Aprendemos, reconocemos, relacionamos, mantenemos el equilibrio y muchas cosas más sin saber cómo lo hacemos. Pero tenemos además la capacidad de integrar estas actividades mentales y de hacerlas voluntarias, en definitiva de controlarlas, como ocurre con nuestra atención o con el aprendizaje, que deja de ser automático como en los animales para focalizarlo hacia determinados objetivos deseados.

1.3 TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE GARDNER

"Es de máxima importancia que reconozcamos y formemos toda la variedad de las inteligencias humanas, todas las combinaciones de inteligencias. Todos somos diferentes, en gran parte porque todos tenemos distintas combinaciones de inteligencias. Si lo reconocemos, creo que por los menos tendremos una mejor oportunidad para manejar de manera adecuada los muchos problemas que nos enfrentan en el mundo"¹⁰

Gardner propuso en su libro "Estructuras de mente" la existencia de por lo menos siete inteligencias básicas. Cuestionó la práctica de sacar a un individuo de su

¹⁰ RICE, Philip, *Desarrollo Humano*, 2^{da} Edición, Editorial Prentice Hall Hispanoamericana S.A, Naucalpan – México 1997, p. 202.

ambiente natural de aprendizaje y pedirle que realice ciertas tareas asiladas que nunca había hecho antes y que probablemente nunca realizaría después. En cambio sugirió que la inteligencia tiene más que ver con la capacidad para resolver problemas y crear productos en un ambiente que represente un rico contexto y de actividad natural.

Gardner estableció ciertas pruebas que cada una de las inteligencias debía cumplir para ser consideradas una inteligencia en todo el sentido de la palabra y no simplemente un talento o una aptitud.

Importancia de la definición de Gardner

Primero, amplía el campo de lo que es la inteligencia y reconoce lo que se sabía intuitivamente: que la brillantez académica no lo es todo. A la hora de desenvolverse en la vida no basta con tener un gran expediente académico. Hay gente de gran capacidad intelectual pero incapaz de, por ejemplo, elegir ya bien a sus amigos; por el contrario, hay gente menos brillante en el colegio que triunfa en el mundo de los negocios o en su vida personal. Triunfar en los negocios, o en los deportes, requiere ser inteligente, pero en cada campo se utiliza un tipo de inteligencia distinto. No mejor ni peor, pero sí distinto. Dicho de otro modo, Einstein no es más ni menos inteligente que Michael Jordan, simplemente sus inteligencias pertenecen a campos diferentes.

Segundo, y no menos importante, Gardner define la inteligencia como una capacidad. Hasta hace muy poco tiempo la inteligencia se consideraba algo innato e inamovible. Se nacía inteligente o no, y la educación no podía cambiar ese hecho. Tanto es así que en épocas muy cercanas a los deficientes psíquicos no se les educaba, porque se consideraba que era un esfuerzo inútil.

Considerando la importancia de la psicología de las inteligencias múltiples, ha de ser más racional tener un objeto para todo lo que hacemos, y no solo por medio de estas inteligencias. Puesto que deja de lado la objetividad, que es el orden para captar el mundo.

La inteligencia: genética o aprendizaje

Definir la inteligencia como una capacidad la convierte en una destreza que se puede desarrollar. Gardner no niega el componente genético, pero sostiene que esas potencialidades se van a desarrollar de una u otra manera dependiendo del medio ambiente, las experiencias vividas, la educación recibida, etc.

Ningún deportista de élite llega a la cima sin entrenar, por buenas que sean sus cualidades naturales. Lo mismo se puede decir de los matemáticos, los poetas, o de la gente emocionalmente inteligente. Debido a eso, según el modelo propuesto por Howard Gardner todos los seres humanos están capacitados para el amplio desarrollo de su inteligencia, apoyados en sus capacidades y su motivación.

Tipos de inteligencia

Howard Gardner añade que igual que hay muchos tipos de problemas que resolver, también hay muchos tipos de inteligencia. Hasta la fecha Howard Gardner y su equipo de la Universidad Harvard han identificado ocho tipos distintos:

- Inteligencia lingüística, La que tienen los escritores, los poetas, los buenos redactores. Utiliza ambos hemisferios.
- Inteligencia lógica-matemática, la que se utiliza para resolver problemas de lógica y matemáticas. Es la inteligencia que tienen los científicos. Se corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio lógico y con lo que la cultura occidental ha considerado siempre como la única inteligencia.
- Inteligencia espacial, consiste en formar un modelo mental del mundo y del universo aquella que sirve para la navegación y entendimiento de los fenómenos paranormales; es la inteligencia que tienen los marineros, los pilotos, los ingenieros, los astronautas.
- Inteligencia musical, es aquella que permite desenvolverse adecuadamente a cantantes, compositores, músicos y bailarines.
- Inteligencia corporal-cinestésica, o la capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas. Es la inteligencia de los deportistas, los artesanos, los cirujanos y los bailarines.
- Inteligencia intrapersonal, es la que permite entenderse a sí mismo. No está asociada a ninguna actividad concreta.

- Inteligencia interpersonal, la que permite entender a los demás; se la suele encontrar en los buenos vendedores, políticos, profesores o terapeutas.
- Inteligencia naturalista, la utilizada cuando se observa y estudia la naturaleza, con el motivo de saber organizar, clasificar y ordenar. Es la que demuestran los biólogos o los herbolarios.

La inteligencia, combinación de factores

Según esta teoría, todos los seres humanos poseen las ocho inteligencias en mayor o menor medida. Al igual que con los estilos de aprendizaje no hay tipos puros, y si los hubiera les resultaría imposible funcionar. Un ingeniero necesita una inteligencia espacial bien desarrollada, pero también necesita de todas las demás, de la inteligencia lógico matemática para poder realizar cálculos de estructuras, de la inteligencia interpersonal para poder presentar sus proyectos, de la inteligencia corporal - kinestésica para poder conducir su auto hasta la obra, etc. Gardner enfatiza el hecho de que todas las inteligencias son igualmente importantes y, según esto, el problema sería que el sistema escolar vigente no las trata por igual sino que prioriza las dos primeras de la lista, (la inteligencia lógico - matemática y la inteligencia lingüística) hasta el punto de negar la existencia de las demás.

Para Gardner es evidente que, sabiendo lo que se sabe sobre estilos de aprendizaje, tipos de inteligencia y estilos de enseñanza, es absurdo que se siga insistiendo en que todos los alumnos aprendan de la misma manera. La misma materia se podría presentar de formas muy diversas que permitan al alumno asimilarla partiendo de sus capacidades y aprovechando sus puntos fuertes. Además, tendría que plantearse si una educación centrada en sólo dos tipos de inteligencia es la más adecuada para preparar a los alumnos para vivir en un mundo cada vez más complejo.

CAPÍTULO 2

2.1 TEORÍAS QUE SUSTENTAN EL DESARROLLO INFANTIL

2.1.1 TEORÍA DE PIAGET

Jean Piaget fue un psicólogo especialista en el desarrollo, interesado en el crecimiento de las capacidades cognoscitivas humanas. Empezó a explorar la forma en que los niños/as crecen y desarrollan sus habilidades de pensamiento. Se interesó en la forma en que los niños/as llegan a conclusiones correctas. Piaget interrogaba a los niños/as para encontrar la lógica detrás de sus respuestas. “El modelo Piagetiano busca cambios o etapas en la calidad del funcionamiento cognoscitivo. Estudia cómo la mente estructura sus actividades y se adapta al ambiente”.¹¹

Además, identificó muchos aspectos del pensamiento infantil, señaló formas en las cuales el pensamiento de los niños/as difiere del de los adultos.

Consideraba que el desarrollo cognoscitivo es el resultado combinado de la maduración del cerebro y el sistema nervioso y de la adaptación al ambiente, es decir, que los niños/as construyen activamente su propio conocimiento a medida que van explorando el mundo, por esta razón, este autor pone énfasis en el rol de la acción en el proceso de aprendizaje. “Piaget no creía que el conocimiento se impusiera en un niño pasivo y reforzado. De acuerdo a su teoría del desarrollo cognitivo, los niños construyen activamente el conocimiento mientras exploran el mundo, y este desarrollo cognitivo tiene lugar en etapas.”¹²

“Piaget describió el desarrollo cognoscitivo como una serie de etapas cualitativamente distintas, que representan los patrones universales del desarrollo. En cada etapa la mente del niño desarrolla una nueva forma de operar. De la infancia a la adolescencia, las operaciones evolucionan desde un aprendizaje basado en una actividad sensorial y motora simple, hasta el pensamiento lógico, abstracto. Este

¹¹ PAPALIA, Diane, *Psicología del Desarrollo de la infancia a la adolescencia*, 9^{na} Edición, Editorial McGraw-Hill, México D.F.- México 2005, p. 167.

¹² BERK, Laura E., *Desarrollo del niño y del adolescente*, Editorial Prentice Hall, Madrid – España, 1999, p. 26.

desarrollo gradual sucede por medio de tres principios interrelacionados: la organización, la adaptación y el equilibrio.”¹³

La **organización** es la tendencia a crear estructuras cognoscitivas cada vez más complejas: sistemas de conocimiento o formas de pensamiento que incorporan cada vez más imágenes precisas de la realidad. Estas estructuras, llamadas **esquemas**, son patrones organizados de conducta que una persona utiliza para pensar y actuar en una situación. Conforme los niños/as adquieren más información, sus esquemas se vuelven más complejos. Un bebe tiene un esquema simple para la succión, pero pronto desarrolla diversos esquemas para succionar el pecho, un biberón o el dedo.

La **adaptación** es el termino utilizado por Piaget para indicar la forma en que un niño/a maneja información nueva que parece entrar en conflicto con la que ya conoce. La adaptación puede involucrar dos procesos:

La **asimilación** consiste en adquirir nueva información e incorporarla en los esquemas existentes en respuesta a los nuevos estímulos del medio.

La **acomodación** es ajustar la nueva información creando nuevos esquemas o modificando los anteriores.

El **equilibrio** es alcanzar un balance entre los esquemas y la acomodación, es decir una lucha constante por un balance estable y dicta un cambio que va de la asimilación a la acomodación. Cuando los/as niños/as no pueden manejar nuevas experiencias dentro de sus estructuras existentes, entonces experimentan desequilibrio, organizan nuevos patrones mentales que integran a la nueva experiencia, restaurando así el equilibrio.

Jean Piaget divide el desarrollo cognitivo en cuatro etapas, estas son:

- **Etapa sensorio-motriz:** Comprende desde el nacimiento hasta los 2 años. El niño/a utiliza sus sentidos (sensación, percepción y movimiento) para explorar el mundo, aplica sus habilidades innatas como la succión y la prensión y de esta manera resuelven sus problemas. Aprende a distinguir

¹³ PAPALIA, Diane, *Psicología del Desarrollo de la infancia a la adolescencia*, 9^{na} Edición, Editorial McGraw-Hill, México D.F.- México 2005, p. 32.

sonidos, objetos que prefiere meter en su boca, que quiere asir. Otro resultado importante en esta etapa es la adquisición de la permanencia del objeto, es decir, que el objeto sigue existiendo a pesar de que se encuentra fuera de su campo visual. Además, forma nociones prácticas de espacio, tiempo, relación causa-efecto, relación de medio-fin, esquema corporal e imitación de personas presentes. La última habilidad refleja que aparece es la representación mental de las cosas, pueden manipularlas en su imaginación. Finalmente, desarrollan la capacidad de autoreconocimiento.

La etapa sensorio-motriz tiene 6 sub-etapas, estas son:

1. **Esquemas reflejos:** (desde el nacimiento hasta el primer mes) Consta en los reflejos innatos del recién nacido. “Piaget consideraba los reflejos del recién nacido como los bloques que van construyendo la inteligencia sensorio-motriz”¹⁴. El bebé utiliza sus reflejos de manera indiscriminada para responder a cualquier estímulo que entre en contacto con su boca y sus manos. Además, el pequeño presenta un egocentrismo sensoriomotor, es decir, se fusiona con el mundo circundante y no se ve como objeto del mismo
2. **Reacciones circulares primarias:** (1-4 meses) El bebé adquiere control voluntario sobre sus conductas repitiendo acciones y obteniendo resultados satisfactorios, por lo que desarrolla hábitos motores simples centrados sobre su propio cuerpo. Además, es capaz de anticipar de manera limitada ciertos acontecimientos.
3. **Reacciones circulares secundarias:** (4-8 meses) El bebé se encuentra en capacidad de sentarse y desarrolla la habilidad de alcanzar, coger y manipular objetos. Intentan repetir acciones interesantes en el mundo circundante de conductas familiares y sonidos realizados por ellos/as mismo. Estos logros motores son importantes ya que permiten al bebé volcar su atención hacia su entorno.
4. **Coordinación de las reacciones circulares secundarias:** (8-12 meses) Comienzan a organizar esquemas, combinan las reacciones circulares secundarias en secuencia de acciones nuevas y más

¹⁴ BERK, Laura E., *Desarrollo del niño y del adolescente*, Editorial Prentice Hall, Madrid – España, 1999, p. 285.

complejas. Ahora los bebés se ven involucrados en conductas intencionales o dirigidas a un fin, mejora la anticipación de acontecimientos, imita conductas y adquiere la habilidad de permanencia del objeto.

5. Reacciones circulares terciarias: (12-18 meses) Explora las cualidades de los objetos, imita conductas que no son familiares para el/ella y aparece la capacidad de buscar objetos en diferentes lugares en los que han sido escondidos.

6. Combinaciones mentales: (18 meses-2 años) Desarrollan la representación interna de los objetos y sucesos, puede resolver problemas a través de medios simbólicos, llegan a una comprensión avanzada de la permanencia del objeto y desarrollan la tarea de desplazamiento invisible, la imitación diferida y el juego simbólico.

- ***Etapa preoperacional:*** Comprende desde los 2 hasta los 7 años. En la etapa anterior aparecen los símbolos, mientras que en ésta se afianza la función simbólica. El niño pasa de la inteligencia práctica, basada en el ejercicio (coordinación y organización de esquemas de acción realmente ejecutados), a la inteligencia representativa, basada en esquemas de acción internos y simbólicos a través de los signos, símbolos, imágenes, conceptos, etc.

Esta nueva capacidad de crear y combinar representaciones abre numerosas posibilidades, ya que libera el pensamiento del "aquí y ahora" propio de la inteligencia práctica.

Según Piaget existe continuidad (a nivel funcional) entre los dos tipos de inteligencia: a través de los mismos mecanismos de asimilación y acomodación, siempre buscando un constante equilibrio; siguen operando aunque lo hagan ahora sobre esquemas representativos y no prácticos.

El período preoperacional no abarca un verdadero estadio, sino que el autor lo considera un sub-estadio; período de preparación de las operaciones concretas, o sea el que marca la llegada de estas operaciones.

En este período de preparación que va desde la aparición de la función simbólica a la constitución de las operaciones concretas, Piaget distingue dos etapas: la que corresponde al pensamiento simbólico y conceptual, y la del pensamiento intuitivo.

1. *Pensamiento simbólico y pre – conceptual:*

- Surgimiento de la función simbólica en sus diferentes manifestaciones.
- El pensamiento se basa en preconceptos o participaciones y en el razonamiento preconceptual¹⁵ o transducción¹⁶.

2. *Pensamiento intuitivo:*

- Las representaciones se basan en configuraciones estáticas (próximas a la percepción).
- Los juicios se controlan a través de regulaciones intuitivas.

Preconceptos y transducción

Piaget habla de "preconceptos", haciendo referencia a las primeras nociones que el niño utiliza en la adquisición del lenguaje. Según el autor, éstos tienen la característica de estar a medio camino entre la generalidad propia del concepto y la individualidad de los elementos.

Los niños/as de 2 o 3 años generalizan; dado que, su razonamiento a los preconceptos no llega a ser una verdadera deducción, es por tanto una transducción (un razonamiento que va de lo particular a lo particular).

Entre los 2 y 4 años juegan un papel fundamental las asimilaciones directas entre situaciones basadas en las semejanzas y metáforas que más tarde utilizará el niño en sus descripciones y razonamientos.

¹⁵ Función simbólica más general, cuya propiedad es permitir la representación de lo real por intermedio de significantes distintos de las cosas significadas. Empleo de los signos y símbolos, mediante la oposición a las conductas senso-motrices, que consisten en representar una cosa mediante otra cosa.

¹⁶ Transformación de una vivencia psíquica en otra sicosomática.

Esta importancia del pensamiento comparativo en la etapa preoperacional se manifiesta por la variedad y originalidad de las expresiones pseudo – metafóricas que tienen los niños entre 2 y 5 años.

Pensamiento intuitivo

A partir de los 4 años aproximadamente, aparece una nueva situación cognitiva que le permite al niño/a entablar una conversación continuada y el vivir experiencias breves en las que manipula objetos diversos. Es a esta edad cuando comienzan varias de las experiencias piagetianas como: conservación, clasificación, seriación, horizontalidad, etc.; y el estudio de las diferentes categorías del conocimiento: lógica, causalidad, espacio, tiempo, número, etc.

Características de la etapa preoperacional

Ausencia de equilibrio: Piaget caracteriza al desarrollo de la inteligencia como un equilibrio cada vez mayor entre la asimilación y la acomodación. El pensamiento preoperacional carece de un equilibrio estable entre ambos mecanismos, es por lo tanto, un pensamiento inestable.

Experiencia mental: Piaget ha caracterizado el pensamiento preoperacional como una verdadera experiencia mental es representativo, es una forma de aprehender la realidad que tiende a estar más cerca de las acciones y de sus resultados que de construcciones más abstractas y esquemáticas (como lo serán las operaciones).

Centración: La tendencia a centrarse en algunos de los aspectos de la situación, dejando de lado otros aspectos y provocando así una deformación del razonamiento, constituye una de las características más importantes del pensamiento preoperacional. El niño en esta etapa tiene dificultad para considerar dos dimensiones diferentes a la vez.

Irreversibilidad: Una cognición es reversible si es capaz de proseguir un cierto camino en un sentido, y hacerlo luego en sentido inverso para conectarse nuevamente con el punto de partida. Las cogniciones preoperacionales, al estar próximas a las acciones y a la realidad concreta y al

ser una serie de experiencias sucesivas con dificultad de una organización de conjunto, no tienen la movilidad propia de los actos mentales reversibles.

Estatismo: El pensamiento preoperacional tiende a fijarse en los estados más que en las transformaciones. Esta imposibilidad de considerar los cambios fue desarrollada por Piaget en el estudio de imágenes mentales, el cual demuestra la dificultad que tienen los niños/as de 4 a 6 años para representar las transformaciones.

Egocentrismo: Se refiere a la tendencia que tiene el niño/a en esta etapa a tomar su punto de vista como único, desechando a los demás. Es una centración excesiva en las acciones y representaciones propias del sujeto.

Egocentrismo infantil

Piaget aplica el carácter egocéntrico al pensamiento preoperacional y lo distingue tanto de la inteligencia práctica del senso – motor como del pensamiento conceptual propio de las operaciones concretas.

En esta etapa el niño/a tiene tendencia a sentir y comprender todo a través de él mismo, le es difícil distinguir lo que pertenece al mundo exterior y a las otras personas y lo que pertenece a su visión subjetiva, por lo mismo, tiene dificultad para ser conciente de su propio pensamiento.

Piaget dejó en claro, a través de experiencias sencillas, la dificultad que tiene el niño/a de diferenciar el propio yo del mundo exterior.

El pensamiento infantil en esta etapa puede manifestarse bajo diferentes formas:

- a. **Fenomenismo:** Es la tendencia a establecer un lazo causal entre fenómenos que son visto como próximo por los niños/as.
- b. **Finalismo:** Cada cosa tiene una función y una finalidad que justifican su existencia y sus características.
- c. **Artificialismo:** Las cosas se consideran como producto de fabricación y voluntad humana.

- d. **Animismo:** Tendencia a percibir como vivientes y conscientes cosas y fenómenos inertes.

Primeramente observamos un egocentrismo que se manifiesta en el habla de los pequeños/as y que consiste en hablar tan sólo de sí mismo, en no interesarse por el punto de vista del “otro”, ni situarse en relación con él. Son los frecuentes monólogos (solitarios o colectivos) de los niños/as, que muestran, según Piaget, la existencia de este habla egocéntrica.

Pero el autor también señala otras situaciones sociales en las cuales los niños/as de cuatro y cinco años demuestran esa dificultad para descentrarse; por ejemplo en los juegos que se rigen por reglas, donde el niño/a juega para sí, sin confrontar o discutir las reglas.

La incapacidad para considerar el punto de vista del otro y la tendencia a tomar el suyo como el único posible, está íntimamente ligada a la tendencia que los mismos niños/as tienen a centrarse en un sólo aspecto de la realidad, el que están percibiendo, y a su dificultad para considerar las transformaciones que permiten pasar de su punto de vista al de los otros.

- ***Etapa operacional concreta:*** Se consolidan entre los 6-7 años y entre los 11 – 12 años. En esta etapa evoluciona la inteligencia representativa. El paso del pensamiento intuitivo al operatorio supera el carácter cambiante, inestable y subjetivo del pensamiento preoperacional en el sentido de una mayor estabilidad, coherencia y movilidad. El pensamiento se vuelve verdaderamente lógico.

Según Piaget existe una continuidad funcional: la inteligencia sigue siendo una marcha progresiva hacia una mayor adaptación, en la que la asimilación y la acomodación juegan un papel primordial en el intercambio entre el sujeto y el entorno.

La intuición es una acción interiorizada. Progresivamente las acciones interiorizadas que permanecían aisladas en la etapa anterior se integran en sistemas de acciones, en el sentido de que una acción puede compensar o anular a otra anteriormente ejecutada.

Esta propiedad de poder integrarse en un sistema concede al pensamiento operatorio un equilibrio que está ausente en el pensamiento intuitivo, el cual se caracteriza por un equilibrio inestable.

Diversidad

Si cualquier acción interiorizada integrada en un sistema de relaciones es una operación, psicológicamente existirá una gran variedad de operaciones según el ámbito de aplicación.

Además estas operaciones pueden aplicarse en el ámbito lógico – matemático (cuando se considera la diversidad de los objetos) o infra – lógico – espacio temporal (cuando se considera la constitución misma del objeto).

Piaget distinguió en esta etapa las siguientes operaciones: clasificación, seriación, conservación numérica, adición partitiva, orden espacial, medición.

Estructura organizativa

Para Piaget la operación va siempre integrada en un sistema de otras operaciones, y es precisamente porque es susceptible de agruparse por lo que la intuición se vuelve operación.

Esta agrupación entre operaciones posee cinco propiedades cognitivas que corresponden a cinco propiedades lógicas propias de una estructura lógica que Piaget denomina agrupamiento:

1. Dos acciones sucesivas pueden coordinarse en una sola (composición)
2. La acción se vuelve reversible (reversibilidad)
3. Un mismo resultado puede alcanzarse por dos caminos diferentes (asociatividad)
4. El retorno al punto de partida permite encontrar lo idéntico a sí mismo (identidad)

5. Reunir una clase consigo misma conduce a obtener la misma clase, mientras que añadir una unidad a una cantidad conduce a un nuevo resultado.-

Descentración, conservación y reversibilidad

Esta tendencia de las operaciones a ser solidarias unas con otras se expresa por una característica global propia de la inteligencia operatoria: la descentración. Lo propio del pensamiento intuitivo es que es un pensamiento que traduce al mismo tiempo una asimilación de la realidad al punto de vista del sujeto (egocentrismo), y una acomodación excesiva y cambiante según las apariencias de la realidad (centración perceptiva). Por el contrario, lo propio del pensamiento operatorio es poder seguir las transformaciones sucesivas de la realidad a través de todos los caminos posibles, y en vez de proceder de un punto de vista único, llegar a coordinar los diferentes puntos de vista.

Por las mismas razones las acciones adquieren una propiedad importante a los ojos de Piaget, propiedad que marca una clara diferencia con las formas anteriores de inteligencia: la reversibilidad, mientras que las intuiciones, rígidas y centradas, se desenvuelven en sentido único; lo propio de las operaciones es poder desenvolverse de manera reversible por inversión o reciprocidad.

Desfases

Las operaciones concretas están ligadas al presente inmediato, por tanto dependen de la acción y de la particularidad de las situaciones. Según la realidad que estructuren, su constitución será más o menos difícil. Así es que Piaget puso de manifiesto una serie de desfases temporales al estudiar la estructuración de nociones diferentes. El caso más claro es el de la conservación, ésta se logra en momentos diferentes según el contenido de que se trate. A través de diferentes estudios se ha llegado a la conclusión de que en términos generales, la conservación de las cantidades aparece hacia los 7 – 8 años, la del peso hacia los 9 – 10 años y la del volumen hacia los 11 – 12

años. Además, entre los diferentes tipos de cantidades, también se observan ligeros desfases llamados desfases horizontales.

La adquisición de los conocimientos no se corresponde necesariamente con las edades que maneja Piaget en las diferentes etapas del desarrollo cognitivo, pues éstos dependen de circunstancias socio – culturales; sí debemos recalcar que el orden de adquisición de los conocimientos se mantiene invariable.

Las edades son aproximadas y lo más importante es poner el énfasis en las relaciones entre las adquisiciones cognitivas. Aquellas que relacionan adquisiciones de estadios diferentes son más fáciles de entender; no es posible acceder a la conservación a nivel representativo sin antes haber "conservado" el objeto a nivel práctico. Es lo que corresponde a los desfases verticales. Pero dentro de la misma etapa una misma adquisición puede producirse en momentos diferentes según se refiera a contenidos diferentes: es como que si cada adquisición fuese necesaria para que tuviesen lugar las otras más complejas. Es lo que corresponde a los desfases horizontales.

- ***Etapas operacionales formales:*** Comprende desde los 11 a los 15 años. Muestran mayor capacidad para el razonamiento lógico, aunque limitado a las cosas que se experimentan realmente. Los niños/as pueden realizar diversas operaciones mentales: arreglar objetos en clasificaciones jerárquicas, comprender las relaciones de inclusión de clase, de serialización (agrupar los objetos por tamaño y orden alfabético) y los principios de simetría y reciprocidad (por entre sí). Comprenden el principio de conservación, es decir, que es posible pasar un líquido de un envase alto a uno aplanado sin alterar la cantidad total del líquido.

Durante la etapa de las operaciones concretas, los niños/as muestran una mayor capacidad para el razonamiento lógico, aunque todavía a un nivel muy concreto. El pensamiento del niño/a sigue vinculado a la realidad empírica

Los niños/as han hecho cierto progreso hacia la extensión de sus pensamientos de lo real a lo potencial, pero el punto de partida debe ser lo que es real porque los niños en la etapa de las operaciones concretas sólo pueden

razonar acerca de las cosas con las que han tenido experiencia personal directa. Cuando tienen que partir de una proposición hipotética o contraria a los hechos, tienen dificultades. Pueden distinguir entre creencia hipotética y evidencia, pero no pueden probar las hipótesis de manera sistemática y científica.

Desde los 11 años de edad en adelante, los adolescentes pasan de las experiencias concretas reales a pensar en términos lógicos más abstractos. Son capaces de utilizar la lógica propositiva para la solución de problemas hipotéticos y para derivar conclusiones. Son capaces de emplear el razonamiento inductivo para sistematizar sus ideas y construir teorías sobre ellas pueden usar el razonamiento deductivo para jugar el papel de científicos en la construcción y comprobación de teorías. Pueden usar un lenguaje metafórico y símbolos algebraicos como símbolos de símbolos. Son capaces de pasar de lo que es real a lo que es posible, pueden pensar en lo que podría ser, proyectándose en el futuro y haciendo planes.

Los adolescentes muestran tres características básicas en su conducta de solución de problemas.

- Planeaban sus investigaciones de manera sistemática empezaban a probar todas las causas posibles de la variación en las oscilaciones del péndulo varios grados de fuerza o impulso, altura mayor o menor, peso ligero o pesado y cuerda larga o corta.
- Registraban los resultados con precisión y objetividad.
- Llegaban a conclusiones lógicas.

2.1.2 TEORÍA DE WALLON

Wallon llegó a la Psicología desde la filosofía y la medicina, en un momento en el que existían en Europa dos debates muy importantes. El primero sobre la fundamentación epistemológica de la ciencia. De esta discusión participaban autores tan relevantes como Piaget. El segundo, se centraba en la explicación evolutiva de la construcción de la personalidad y estaba promovido por las escuelas psicoanalíticas.

Wallon, desde una postura antidualista, plantea que en la conciencia reside el origen del progreso intelectual, pero ésta no se presenta en el momento del nacimiento sino que es una cualidad que se construye socialmente, por medio de lo que denomina *la simbiosis afectiva*. En consecuencia el objeto de la Psicología es la explicación de la formación y desarrollo de la conciencia. Para este propósito se deben estudiar tanto los aspectos biológicos como los sociales. Para ello, el autor se centra especialmente en cuatro factores para explicar la evolución psicológica del niño/a: la emoción, el otro, el medio (físico-químico, biológico y social) y el movimiento (acción y actividad). En consecuencia, Wallon afirma que la psicología es a la vez, una ciencia humanística y de la naturaleza.

Un concepto actual que podemos encontrar implícito en Wallon es el de intersubjetividad. No obstante, podemos encontrar influencias en su época, como son las procedentes del psicoanálisis, de la lingüística de Bajtín o de la teoría del lenguaje de Vygotsky. En este sentido, algunos psicoanalistas, como Winnicott, se encuentran entre los precursores del concepto de intersubjetividad que está implícito en el planteamiento de Wallon, en el estudio de la relación con el otro. El propio Freud realizó una gran aportación cuando explica los mecanismos de formación de las relaciones objetales, la transferencia y la contratransferencia, conceptos de gran interés para la comprensión de la comunicación afectiva.

El marco teórico de Wallon defiende la importancia de la fundamentación biológica. A su vez, destaca, la relevancia del psiquismo individual, pero sin sustituir éste a la realidad de los objetos. Admite la presencia de las contradicciones pero las integra como parte fundamental de la explicación del desarrollo. En consecuencia, para Wallon, el método dialéctico es el único válido para el estudio de la conciencia, afirmando que el estatus científico de la psicología sólo se conseguirá en la medida que ésta sea capaz de reconocer que el psiquismo es la forma más elaborada de desarrollo de la materia. Por lo tanto Wallon afirma que no se puede disociar lo biológico y lo social, ya que estos dos aspectos son estrechamente complementarios en el hombre desde su nacimiento.

Wallon defiende que en el desarrollo humano se produce una transición desde lo biológico o natural, a lo social o cultural. Esta transición se va a producir gracias a la presencia del otro. En este planteamiento es muy importante tener en cuenta dos consideraciones: La primera es que tanto los factores sociales como los biológicos pueden ser considerados innatos o adquiridos, dado que unos se construyen gracias a la presencia de otros. La segunda afirma que las diferencias biológicas se pueden acabar convirtiéndose en sociales. El desarrollo biológico, debido a la genética, logra la creación de la función, pero dicha función quedaría atrofiada sin un medio sobre el cual pueda actuar,

Wallon coincide con Vygotsky al afirmar que el niño/a es un ser social desde que nace y que en la interacción con los demás va a residir la clave de su desarrollo. No obstante, se van a diferenciar en la explicación del proceso de individuación, es decir, en la manera que el niño se construye como individuo desde el escenario social. Vygotsky afirma que todas las funciones psicológicas superiores aparecen primero a nivel interpsicológico, en interacción con los demás y posteriormente se construye e interioriza a nivel intrapsicológico. Sin embargo, para Wallon, la individuación se produce gracias al papel que desempeña la emoción en el desarrollo, llegando a afirmar que gracias a ella los niños construyen su psiquismo. Para Wallon la emoción no tiene sólo un valor adaptativo sino que posee también un valor genético, ya que es capaz de generar nuevas estructuras de conocimiento.

Por otro lado Erikson afirma que las reacciones que se producen en el niño/a, a partir de la conducta de los otros van a constituir el origen de las primeras representaciones; y éstas son los mediadores que permiten la integración de los factores biológicos y sociales, al mismo tiempo que explica sus vínculos. Otro concepto que utiliza Wallon para explicar el Yo psíquico es el de *socius* o *alter*. Este se representa a través de la simbiosis afectiva que se establece con el *Otro*, y del proceso tanto de simbiosis como de diferenciación.

Como conclusión se puede destacar que aunque Vygotsky y Wallon se diferencian en la explicación del proceso de individuación, podemos valorar que ambas perspectivas no son contradictorias, sino que ambos autores se han centrado en niveles y objetos de análisis diferentes.

En cuanto a la investigación psicológica y educativa Wallon plantea desde el método dialéctico que Psicología y Pedagogía son inseparables, pues se trata de dos momentos complementarios de una misma actitud experimental.

El desarrollo desde los estadios

Wallon define un estadio como un conjunto características específicas que se establecen a partir de las relaciones que el sujeto mantiene con el medio, en un momento dado del desarrollo. En consecuencia, para la definición de cada estadio habría que tener en cuenta, tanto la función dominante que está presente en el mismo (actividad dominante), como la orientación de la actividad que desarrolla el sujeto (hacia sí mismo o hacia fuera). De este modo, la transición de un estadio a otro se produce por el cambio de función dominante. A su vez, la secuencia y organización de los estadios se regula por dos leyes: ley de alternancia funcional y ley de preponderancia e integración funcional.

La ley de alternancia funcional es la ley principal que regula el desarrollo psicológico del niño. Plantea que las actividades del niño/a, unas veces se dirigen a la construcción de su individualidad y otras al establecimiento de relaciones con los otros; alternándose la orientación progresivamente en cada estadio.

Desde esta perspectiva, un ejemplo interesante en la construcción de la personalidad. Para Wallon el medio social, y dentro de éste el grupo, son muy importantes para la formación de la personalidad, pero no debe olvidarse que el individuo debe desarrollar una construcción personal.

La segunda ley que enuncia Wallon es la de preponderancia e integración funcional. Consiste en que no existe ni ruptura, ni continuidad funcional en la transición de un estadio a otro. De este modo, las funciones antiguas no desaparecen sino que se integran con las nuevas.

Tabla de los estadios de Wallon¹⁷

Estadio	Edades	Función dominante	Orientación
De impulsividad motriz y emocional	0-1 años	La emoción permite construir una simbiosis afectiva con el entorno.	Hacia dentro: dirigida a la construcción del individuo
Sensorio-motriz y proyectivo	2-3 a.	La actividad sensorio-motriz presenta dos objetivos básicos. El primero es la manipulación de objetos y el segundo la imitación.	Hacia el exterior: orientada a las relaciones con los otros y los objetos
Del personalismo	3-6 a.	Toma de conciencia y afirmación de la personalidad en la construcción del yo.	Hacia dentro: necesidad de afirmación. Subperiodos: - (Entre 2 y 3) oposicionismo, intento de afirmación, insistencia en la propiedad de los objetos. - (3-4) Edad de la gracia en las habilidades expresivas y motóricas. Búsqueda de la aceptación y admiración de los otros. Periodo narcisista. - (Poco antes de los 5a.). Representación de roles. Imitación.
Del pensamiento categorial	6/7 - 11/12 a.	La conquista y el conocimiento del mundo exterior	Hacia el exterior: especial interés por los objetos. Subperiodos: - (6-9 ^a) Pensamiento sincrético:

¹⁷ www.psiquiainfantil.com

			global e impreciso, mezcla lo objetivo con lo subjetivo. Ej: un niño de 7 años asocia el sol con la playa y el juego en una unidad asociativa. - (a partir de 9ª) Pensamiento categorial. Comienza a agrupar categorías por su uso, características u otros atributos.
De la pubertad y la adolescencia	12 a.	Contradicción entre lo conocido y lo que se desea conocer. Conflictos y ambivalencias afectivas. Desequilibrios.	Hacia el interior: dirigida a la afirmación del yo

2.1.3 TEORÍA DE GESELL

Arnold Gesell se dedicó especialmente a estudiar la interacción entre el desarrollo físico y mental, concluyendo que se produce una secuencia definida. Sus trabajos son esencialmente con respecto a la conducta y su desarrollo en la interacción ya mencionada.

Gesell pensaba que el desarrollo es un proceso continuo. Comienza con la concepción y procede mediante ordenada sucesión, etapa por etapa, representando en cada una de ellas un grado o nivel de madurez.

Para aclarar la comprensión y estudio de las etapas, Arnold Gesell desarrolló un diagrama en el cual se representan las tendencias generales del desarrollo conductual desde la concepción hasta los cinco años. La estructuración de éste está establecida por edades, siendo las edades claves: 4, 16,28 y 40 semanas; 12, 18, 24 y 36 meses.

Gesell estableció ciertos campos de conducta para llevar a cabo un diagnóstico evolutivo adecuado, tomando en cuenta los siguientes aspectos:

1. - Conducta Motriz (C.M): De particular interés para los estudiosos de la conducta, este campo se encarga de las implicaciones neurológicas, capacidad motriz del niño/a, la cual es el natural punto de partida en el proceso de madurez. La conducta motriz está compuesta por:

- Movimientos corporales reacciones posturales, mantenimiento de la cabeza, sentarse, pararse, gateo, marcha, forma de aproximarse a un objeto, etc.
- Coordinaciones motrices

2. - Conducta Adaptativa (C.A): esta conducta está a cargo de las más delicadas adaptaciones senso-motrices ante objetos y situaciones. Comprende los siguientes asuntos:

- Habilidad para utilizar adecuadamente la dotación motriz en la solución de problemas prácticos.
- Coordinación de movimientos oculares y manuales para alcanzar y manipular objetos.
- Capacidad de adaptación frente a problemas sencillos.

El niño/a se ve obligado a exhibir formas de conducta significativas cuando maneja objetos tan simples como una campanilla de mano. Esto revela los recursos que van apareciendo.

3. - Conducta Del Lenguaje (C.L): Se usa el término lenguaje en un sentido amplio, quiere decir, incluyendo toda forma de comunicación que nos permite ver y escuchar, también compuesta por imitación y comprensión de lo que expresan otras personas. Estos son sus componentes:

- Comunicación visible y audible: gestos, movimientos posturales, vocalizaciones, palabras, frases u oraciones.
- Imitación y comprensión
- Lenguaje articulado: función que requiere de un medio social, sin embargo, dependiente de las estructuras corticales y senso motrices.

4. - Conducta Personal-Social (C. P-S): Comprende las reacciones personales del niño ante la cultura social del medio en el que vive, dichas reacciones son tan múltiples y variadas que parecerían caer fuera del alcance del diagnóstico evolutivo. Sus componentes son:

- Factores intrínsecos del crecimiento: control de la micción y defecación, capacidad para alimentarse, higiene, independencia en el juego, colaboración y reacción adecuada a la enseñanza y convecciones sociales.

La conducta personal social esta sujeta a un nivel alto de factor subjetivo, pero presenta, dentro de la normalidad, ciertos límites.

Etapas de Desarrollo

- **Primer Trimestre:** En esta etapa, el niño/a adquiere el control de sus doce músculos óculo-motrices. En el primer trimestre, el niño/a logra controlar el movimiento ocular, sus funciones vegetativas, etc.

Conducta motriz: Reflejo tónico-nucal, manos cerradas, la cabeza tambalea.

Conducta adaptativa: Mira a su alrededor. Persecución ocular incompleta.

Conducta del lenguaje: Pequeños ruidos guturales. Atiende al sonido de la campanilla.

Conducta personal-social: Mira los rostros de quienes le observan.

- **Segundo Trimestre (semanas 16 a 28):** El niño logra el control de los músculos que sostienen la cabeza Y mueven los brazos. Hace esfuerzos por alcanzar objetos.

Conducta motriz: Cabeza firme, postura simétrica, manos abiertas.

Conducta adaptativa: Correcta persecución ocular, mira el sonajero en la mano.

Conducta del lenguaje: Murmullos, ríe, vocalización social.

Conducta personal-social: Juega con manos y ropa, reconoce el biberón, abre la boca para recibir la comida.

- **Tercer Trimestre (semanas 28 a 40):** Consigue (el niño) el dominio del tronco y las manos, se sienta, agarra, transfiere y manipula objetos.

Conducta motriz: Se sienta, inclinándose hacia delante, apoyándose sobre las manos, agarra objetos.

Conducta adaptativa: Pasa objetos de una mano a otra.

Conducta del lenguaje: “Laleo”. Vocaliza ávidamente, escucha sus propias vocalizaciones.

Conducta personal-social: Juega con sus pies, con juguetes. Manifiesta expectativa a la hora de comer.

- **Cuarto Trimestre (semanas 40 a 52):** Extiende su dominio a piernas y a pies, al índice y al pulgar, palpa y ase con el pulgar y el índice.

Conducta motriz: Permanece sentado solo, gatea, se para. Liberación prensil grosera (dentro de este trimestre pasa por caminar con y sin ayuda, se sienta por sí mismo, construye torres de 3 cubos).

Conducta adaptativa: Combina objetos (aparea cubos, etc.), (12 meses) suelta objetos dentro de un vaso, (18 meses) extrae objetos del vaso, imita una línea con el lápiz.

Conducta del lenguaje: Dice una palabra, atiende a su nombre, (12 meses) dos palabras, (18 meses) jerga, nombra dibujos.

Conducta personal-social: Juegos sencillos de nursery, come, solo, una galletita, (12 meses) ayuda a vestirse, con los dedos, (18 meses) come con cuchara, adquiere control de esfínteres.

- **Segundo Año:** El infante ya camina y corre, articula palabras y frases; adquiere el control de la vejiga y el recto, además, un rudimentario sentido de identidad personal y posesión.

Conducta motriz: Corre, construye una torre de 6 cubos.

Conducta adaptativa: Construye una torre de 6 cubos. Imita una línea circular.

Conducta del lenguaje: Usa frases, comprende órdenes sencillas.

Conducta personal-social: Pide, para satisfacer sus necesidades de ir al baño. Juega con muñecos.

- **Tercer Año:** El niño es capaz de hablar empleando oraciones, usa palabras como instrumento del pensamiento; muestra una positiva propensión a comprender su ambiente y satisfacer las demandas culturales que éste le exige.

Conducta motriz: Se para sobre un pie, edifica una torre de 10 cubos.

Conducta adaptativa: Edifica un puente con 3 cubos. Imita una cruz.

Conducta del lenguaje: Usa oraciones, contesta preguntas sencillas.

Conducta personal-social: Usa bien la cuchara, se pone los zapatos.

- **Cuarto Año:** Etapa en el cual formula innumerables preguntas; percibe analogías; despliega una activa tendencia a conceptuar y generalizar. Es, prácticamente, independiente en la rutina de la vida hogareña.

Conducta motriz: Salta sobre un pie.

Conducta adaptativa: Construye una puerta con 5 cubos, dibuja un hombre

Conducta del lenguaje: Usa conjunciones y comprende proposiciones.

Conducta personal-social: Se puede lavar y secar la cara, hace mandados, juega en grupos.

- **Quinto Año:** El control motriz se encuentra bien maduro, salta, brinca, habla sin articulaciones infantiles, puede generar un cuento largo, prefiere jugar con sus amigos/as y manifiesta satisfacción por su aspecto, su comportamiento y por las atenciones que recibe, es un niño/a, seguro y conforme de su ambiente circundante.

Conducta motriz: Salta, alternativamente, sobre cada pie.

Conducta adaptativa: cuenta 10 objetos.

Conducta del lenguaje: Habla sin articulación infantil. Es la etapa del ¿por qué?

Conducta personal-social: Se viste sin ayuda, pregunta significaciones de las palabras.

2.1.4 TEORÍA DE ERIKSON

Erikson es un psicólogo del Yo freudiano. Esto significa que acepta las ideas de Freud como básicamente correctas, incluyendo aquellas como el complejo de Edipo, así como también las ideas con respecto al Yo.

Erikson es muy conocido por su trabajo sobre la redefinición y expansión de la teoría de los estadios de Freud. Establecía que el desarrollo funciona a partir de un principio epigenético.

Erikson postuló la existencia de ocho fases de desarrollo que se extendían a lo largo de todo el ciclo vital. Los progresos a través de cada estadio están determinado en parte por nuestros éxitos o por los fracasos en los estadios precedentes, los cuales son superados con un cierto orden que ha sido determinado por la naturaleza a través de la genética. “Cada fase comprende ciertas tareas o funciones que son psicosociales por naturaleza”.¹⁸

“Las diversas tareas descritas por el Erikson se establecen en base a dos términos: una es la tarea del infante, llamada “confianza-desconfianza”. Al principio resulta obvio pensar que el niño/a debe aprender a confiar y no a desconfiar. Pero Erikson establece muy claramente que se debe aprender que existe un balance”.¹⁹

Cada fase tiene un tiempo óptimo también. Es inútil empujar demasiado rápido a un niño/a a la adultez, cosa muy común entre personas obsesionadas con el éxito. No es

¹⁸ RICE, Philip, *Desarrollo Humano*, 2^{da} Edición, Editorial Prentice Hall Hispanoamericana S.A., Naucalpan – México 1997, p. 470.

¹⁹ IDEM, p. 473.

posible bajar el ritmo o intentar proteger a los niños/as de las demandas de la vida. Existe un tiempo para cada función.

Si pasamos bien por un estadio, llevamos con nosotros ciertas virtudes o fuerzas psicosociales que nos ayudarán en el resto de los estadios de nuestra vida. Por el contrario, si no nos va tan bien, podremos desarrollar maladaptaciones o malignidades, así como poner en peligro nuestro desarrollo faltante. De las dos, la malignidad es la peor, ya que comprende mucho de los aspectos negativos de la tarea o función y muy poco de los aspectos positivos de la misma, tal y como presentan las personas desconfiadas.

Quizás la innovación más importante de Erikson fue la de postular no 5 estadios como Freud había hecho, sino 8. Erik elaboró tres estadios adicionales de la adultez a partir del estadio genital hasta la adolescencia descrito por Freud. Ningún ser humano se detiene a lo largo del desarrollo (sobre todo psicológicamente) después de los 12 o 13 años. Parece lógico estipular que debe haber una extensión de los estadios que cubra el resto de nuestro desarrollo.

Erikson también tuvo algo que decir con respecto a las interacciones de las generaciones, lo cual llamó mutualidad. Ya Freud había establecido claramente que los padres influían de una manera drástica en el desarrollo de los niños/as. Pero Erikson amplió el concepto, partiendo de la idea de que los niños/as también influían en el desarrollo de los padres. Por ejemplo, la llegada de un nuevo hijo/a, representa un cambio de vida considerable para una pareja y remueve sus trayectorias evolutivas. Incluso, sería apropiado añadir una tercera (y en algunos casos, una cuarta) generación al cuadro.

Estadio I

El primer estadio, el de infancia o etapa sensorio-oral comprende el primer año o primero y medio de vida. La tarea consiste en desarrollar la confianza sin eliminar completamente la capacidad para desconfiar.

Si papá y mamá proveen al recién nacido de un grado de familiaridad, consistencia y continuidad, el niño desarrollará un sentimiento de que el mundo, especialmente el mundo social, es un lugar seguro para estar; que las personas son de fiar y amorosas. También, a través de las respuestas paternas, el niño/a aprende a confiar en su propio cuerpo y las necesidades biológicas que van con él.

Si los padres son desconfiados e inadecuados en su proceder; si rechazan al infante o le hacen daño; si otros intereses provocan que ambos padres se alejen de las necesidades de satisfacer las propias, el niño/a desarrollará desconfianza. Será una persona aprensiva y suspicaz con respecto a los demás.

Aunque, de hecho, es peor aquella tendencia que se inclina sobre el otro lado: el de la desconfianza. Estos niños desarrollarán la tendencia maligna de desvanecimiento y esta persona se torna depresiva, presenta paranoia e incluso puede desarrollar una psicosis.

Si se logra un equilibrio, el niño/a desarrollará la virtud de esperanza, una fuerte creencia en la que se considera que siempre habrá una solución al final del camino, a pesar de que las cosas vayan mal. Uno de los signos que nos indican si el niño/a va bien en este primer estadio es si puede ser capaz de esperar sin demasiado jaleo a demorar la respuesta de satisfacción ante una necesidad. Esta es la misma habilidad que utilizaremos ante situaciones de desilusión como en el amor, en la profesión y muchos otros dominios de la vida.

Estadio II

El segundo estadio corresponde al llamado estadio anal-muscular de la niñez temprana, desde alrededor de los 18 meses hasta los 3-4 años de edad. La tarea primordial es la de alcanzar un cierto grado de autonomía, aún conservando un toque de vergüenza y duda.

Si papá y mamá (y otros cuidadores que entran en escena en esta época) permiten que el niño/a explore y manipule su medio, desarrollará un sentido de autonomía o independencia. Los padres no deben desalentarle ni tampoco empujarle demasiado.

Se requiere, en este sentido, un equilibrio. La mayoría de la gente le aconsejan a los padres que sean “firmes pero tolerantes” en esta etapa, y desde luego el consejo es bueno. De esta manera, el niño/a desarrollará tanto un autocontrol como una autoestima importantes.

Por otra parte, en vez de esta actitud descrita, es bastante fácil que el niño/a desarrolle un sentido de vergüenza y duda. Si los padres acuden de inmediato a sustituir las acciones dirigidas a explorar y a ser independiente, el niño pronto se dará por vencido, asumiendo que no puede hacer las cosas por sí mismo. Debemos tener presente que el burlarnos de los esfuerzos del niño puede llevarle a sentirse muy avergonzado, y dudar de sus habilidades.

También hay otras formas de hacer que el niño/a se sienta avergonzado y dudoso. Si le damos al niño/a una libertad sin restricciones con una ausencia de límites, o si le ayudamos a hacer lo que él podría hacer solo, también le estamos diciendo que no es lo suficientemente bueno. Si no somos lo suficientemente pacientes para esperar a que el niño se ate los cordones de sus zapatos, nunca aprenderá a atárselos, asumiendo que esto es demasiado difícil para aprenderlo.

No obstante, un poco de vergüenza y duda no solo es inevitable, sino que incluso es bueno. Sin ello, se desarrollará lo que Erikson llama impulsividad, una suerte de premeditación sin vergüenza que más tarde, en la niñez tardía o incluso en la adultez, se manifestará como el lanzarse de cabeza a situaciones sin considerar los límites y los atropellos que esto puede causar.

Pero el exceso de vergüenza y duda llevará al niño/a a desarrollar la malignidad que Erikson llama compulsividad. La persona compulsiva siente que todo su ser está envuelto en las tareas que lleva a cabo y por tanto todo debe hacerse correctamente. El seguir las reglas de una forma precisa, evita que la persona se equivoque, evitando errores a cualquier precio. Un poco más de paciencia y tolerancia hacia los hijos/as podría ayudar a evitar que el/la niño/a presente comportamientos antes mencionados.

Si se logra un equilibrio apropiado y positivo entre la autonomía y la vergüenza y la culpa, se desarrollará la virtud de una voluntad poderosa o determinación. Una de las

cosas más admirables (y frustrantes) de un niño/a de dos o tres años es su determinación. Su motivación es “puedo hacerlo”. Si preservamos ese “puedo hacerlo” (con una apropiada modestia, para equilibrar) seremos mucho mejores como adultos.

Estadio III

Este es el estadio genital-locomotor o la edad del juego. Desde los 3-4 hasta los 5-6 años, la tarea fundamental es la de aprender la iniciativa sin una culpa exagerada.

La iniciativa sugiere una respuesta positiva ante los retos del mundo, asumiendo responsabilidades, aprendiendo nuevas habilidades y sintiéndose útil. Los padres pueden animar a sus hijos/as a que lleven a cabo sus ideas por sí mismos. Debemos alentar la fantasía, la curiosidad y la imaginación. Esta es la época del juego, no para una educación formal. Ahora el niño puede imaginarse, como nunca antes, una situación futura, una que no es la realidad actual. La iniciativa es el intento de hacer real lo irreal.

Pero si el niño/a puede imaginar un futuro, si puede jugar, también será responsable y culpable. Ha llegado la capacidad para establecer juicios morales.

Erikson es, por supuesto, un freudiano y por tanto incluye la experiencia edípica en este estadio. Desde su punto de vista, la crisis edípica comprende la renuencia que siente el niño/a a abandonar su cercanía al sexo opuesto. Un padre tiene la responsabilidad, socialmente hablando, de animar al niño/a a que crezca; que ya no eres un niño/a. Pero si este proceso se establece de manera muy dura y extrema, el niño/a aprende a sentirse culpable con respecto a sus sentimientos.

Demasiado iniciativa y muy poca culpa significa una tendencia maladaptativa que Erikson llama crueldad. La persona cruel toma la iniciativa. Tiene sus planes, ya sea en materia de escuela, romance o política, o incluso profesión. El único problema es que no toma en cuenta a quién tiene que pisar para lograr su objetivo. Todo es el logro y los sentimientos de culpa son para los débiles. La forma extrema de la crueldad es la sociopatía.

La crueldad es mala para los demás, pero relativamente fácil para la persona cruel. Peor para el sujeto es la malignidad de culpa exagerada, lo cual Erikson llama inhibición. Desde el punto de vista sexual, edípico, la persona culposa puede ser impotente o frígida.

Estadio IV

Esta etapa corresponde a la de latencia, o aquella comprendida entre los 6 y 12 años de edad del niño/a escolar. La tarea principal es desarrollar una capacidad de laboriosidad al tiempo que se evita un sentimiento excesivo de inferioridad. Los niños/as deben controlar su imaginación y dedicarse a la educación y a aprender las habilidades necesarias para cumplir las exigencias de la sociedad.

Aquí entra en juego una esfera mucho más social: los padres, así como otros miembros de la familia y compañeros se unen a los profesores y otros miembros de la comunidad. Todos ellos contribuyen; los padres deben animar, los maestros deben cuidar; los compañeros deben aceptar. Los niños/as deben aprender que no solamente existe placer en concebir un plan, sino también en llevarlo a cabo. Deben aprender lo que es el sentimiento del éxito, ya sea en el patio o el aula; ya sea académicamente o socialmente.

Una buena forma de percibir las diferencias entre un niño/a en el tercer estadio y otro del cuarto es sentarse a ver cómo juegan. Los niños/as de cuatro años pueden querer jugar, pero solo tienen conocimientos vagos de las reglas e incluso las cambian varias veces a todo lo largo del juego escogido. No soportan que se termine el juego, como no sea tirándoles las piezas a su oponente. Un niño/a de siete años, sin embargo, está dedicado a las reglas, las consideran algo mucho más sagrado e incluso puede enfadarse si no se permite que el juego llegue a una conclusión estipulada.

Si el niño/a no logra mucho éxito, debido a maestros muy rígidos o a compañeros muy negadores, por ejemplo, desarrollará entonces un sentimiento de inferioridad o

incompetencia. Una fuente adicional de inferioridad, en palabras de Erikson, la constituye el racismo, sexismo y cualquier otra forma de discriminación.

Una actitud demasiado laboriosa puede llevar a la tendencia maladaptativa de virtuosidad dirigida. Esta conducta se ve en niños/as a los que no se les permite ser niños; aquellos cuyos padres o profesores empujan en un área de competencia, sin permitir el desarrollo de intereses más amplios. Estos son los niños/as sin vida infantil: actores, atletas, músicos, prodigio en definitiva. Todos admiran su laboriosidad, pero no se debe presionar demasiado este aspecto o todo ello se sustenta en una vida vacía o inerte.

Estadio V

Esta etapa es la de la adolescencia, empezando en la pubertad y finalizando alrededor de los 18-20 años. (Actualmente está claro que debido sobre todo a una serie de factores psicosociales, la adolescencia se prolonga más allá de los 20 años, incluso hasta los 25 años. N.T.). La tarea primordial es lograr la identidad del Yo y evitar la confusión de roles. Esta fue la etapa que más interesó a Erikson y los patrones observados en los chicos/as de esta edad constituyeron las bases a partir de las cuales el autor desarrollaría todas las otras etapas.

La identidad yoica significa saber quiénes somos y cómo encajamos en el resto de la sociedad. Exige que tomemos todo lo que hemos aprendido acerca de la vida y de nosotros mismos y lo moldeemos en una autoimagen unificada, una que nuestra comunidad estime como significativa.

Estadio VI

Si hemos podido llegar a esta fase, nos encontramos entonces en la etapa de la adultez joven, la cual dura entre 18 años hasta los 30 aproximadamente. Los límites temporales con respecto a las edades en los adultos son mucho más tenues que en las etapas infantiles, siendo estos rangos muy distintos entre personas. La tarea principal es lograr un cierto grado de intimidad, actitud opuesta a mantenerse en aislamiento.

Estadio VII

Este estadio corresponde al de la adultez media. Es muy difícil establecer el rango de edades, pero incluiría aquel periodo dedicado a la crianza de los niños. Para la mayoría de las personas de nuestra sociedad, estaríamos hablando de un período comprendido entre los 20 y pico y los 50 y tantos. La tarea fundamental aquí es lograr un equilibrio apropiado entre la productividad y el estancamiento.

Estadio VIII

Esta última etapa, la delicada adultez tardía o madurez, o la llamada de forma más directa y menos suave edad de la vejez, empieza alrededor de la jubilación, después que los hijos/as se han ido; digamos más o menos alrededor de los 60 años. Algunos adultos mayores rabian con esto y dicen que esta etapa empieza solo cuando uno se siente viejo, pero esto es un efecto directo de una cultura que realza la juventud, lo cual, aleja incluso a los mayores de que reconozcan su edad. Erikson establece que es bueno llegar a esta etapa y si no lo logramos es que existieron algunos problemas anteriores que retrasaron nuestro desarrollo.

A continuación se presenta un cuadro resumido de los estadios de Erikson²⁰:

Estadio (edad)	Crisis psico-social	Relaciones significativas	Modalidades psicosociales	Virtudes psico-sociales	Maladaptaciones y Malignidades
I (0-1) infante	Confianza vs. desconfianza	Madre	Coger y dar en respuesta	Esperanza, fé	Distorsión sensorial y Desvanecimiento
II (2-3) bebé	Autonomía vs. vergüenza y duda	Padres	Mantener y dejar ir	Voluntad, determinación	Impulsividad y Compulsión
III (3-6)	Iniciativa vs.	Familia	Ir más allá	Propósito,	Crueldad y

²⁰ www.psicologia-online.com

prescolar	culpa		jugar	coraje	Inhibición
IV (7-12) escolar	Laboriosidad vs. inferioridad	Vecindario y escuela	Completar Hacer cosas juntos	Competencia	Virtuosidad Unilateral y Inercia
V (12-18 o más) adolescencia	Identidad yoica vs. confusión de roles	Grupos, Modelos de roles	Ser uno mismo. Compartir ser uno mismo	Fidelidad, lealtad	Fanatismo y Repudio
VI (los 20's) adulto joven	Intimidad vs. aislamiento	Colegas, amigos	Perderse y hallarse a uno mismo en otro	Amor	Promiscuidad y Exclusividad
VII (20's tardíos a 50's) adulto medio	Generabilidad vs. autoabsorción	Hogar, Compañeros de trabajo	Lograr ser Cuidar de	Cuidado	Sobrextensión y Rechazo
VIII (50'...) adulto viejo	Integridad vs. desesperación	Los humanos o los "míos"	Ser, a través de haber sido. Enfrentar el no ser	Sabiduría	Presunción y Desesperanza

2.1.5 TEORÍA DE FREUD

Freud afirma que la mente consciente es todo aquello de lo que las personas se dan cuenta en un momento particular: las percepciones presentes, memorias, pensamientos, fantasías y sentimientos. Cuando trabajamos muy centrados en estos apartados es lo que Freud llamó preconscious, algo que llamaríamos memoria disponible: se refiere a todo aquello que somos capaces de recordar; aquellos recuerdos que no están disponibles en el momento, pero que somos capaces de traer a

la consciencia. Actualmente, nadie tiene problemas con estas dos capas de la mente, aunque Freud sugirió que las mismas constituían solo pequeñas partes de la misma.

La parte más grande estaba formada por el inconsciente e incluía todas aquellas cosas que no son accesibles a nuestra consciencia, incluyendo muchas que se habían originado allí, tales como nuestros impulsos o instintos, así como otras que no podíamos tolerar en nuestra mente consciente, tales como las emociones asociadas a los traumas.

De acuerdo con Freud, el inconsciente es la fuente de nuestras motivaciones, ya sean simples deseos de comida o sexo, compulsiones neuróticas o los motivos de un artista o científico. Además, tenemos una tendencia a negar o resistir estas motivaciones de su percepción consciente, de manera que solo son observables de forma disfrazada.

El Ello, el Yo y el Superyo

La realidad psicológica freudiana empieza con el mundo lleno de objetos. Entre ellos, hay uno especial: el cuerpo. El cuerpo es especial en tanto actúa para sobrevivir y reproducirse y está guiado a estos fines por sus necesidades (hambre, sed, evitación del dolor y sexo).

Una parte muy importante del cuerpo lo constituye el sistema nervioso, del que una de sus características más prevalentes es la sensibilidad que posee ante las necesidades corporales. En el nacimiento, este sistema es poco más o menos como el de cualquier animal, una “cosa”, o más bien, el Ello. El sistema nervioso como Ello, traduce las necesidades del cuerpo a fuerzas motivacionales llamadas pulsiones. Freud también los llamó deseos. Esta traslación de necesidad a deseo es lo que se ha dado a conocer como proceso primario.

El Ello tiene el trabajo particular de preservar el principio de placer, el cual puede entenderse como una demanda de atender de forma inmediata las necesidades. Imagínese por ejemplo a un bebé hambriento en plena rabieta. No sabe lo que quiere, en un sentido adulto, pero sabe que lo quiere ahora mismo. El bebé, según la concepción freudiana, es puro, o casi puro Ello. Y el Ello no es más que la representación psíquica de lo biológico.

Pero, aunque el Ello y la necesidad de comida pueda satisfacer a la persona a través de la imagen de un filete jugoso, al cuerpo no le ocurre lo mismo. A partir de aquí, la necesidad solo se hace más grande y los deseos se mantienen aún más. Cuando se percata de que no ha satisfecho una necesidad, como la de comer por ejemplo, ésta empieza a demandar cada vez más su atención, hasta que llega un momento en que no se puede pensar en otra cosa. Este sería el deseo irrumpiendo en la consciencia.

Menos mal que existe una pequeña porción de la mente, el consciente, que está agarrado a la realidad a través de los sentidos. Alrededor de esta consciencia, algo de lo que era cosa se va convirtiendo en Yo en el primer año de vida del niño. El Yo se apoya en la realidad a través de su consciencia, buscando objetos para satisfacer los deseos que el Ello ha creado para representar las necesidades orgánicas. Esta actividad de búsqueda de soluciones es llamada proceso secundario.

El Yo, a diferencia del Ello, funciona de acuerdo con el principio de realidad, el cual estipula que se satisfaga una necesidad tan pronto haya un objeto disponible. Representa la realidad y hasta cierto punto, la razón.

No obstante, aunque el Yo se las ingenia para mantener contento al Ello (y finalmente al cuerpo), se encuentra con obstáculos en el mundo externo. En ocasiones se encuentra con objetos que ayudan a conseguir las metas. Pero el Yo capta y guarda celosamente todas estas ayudas y obstáculos, especialmente aquellas gratificaciones y castigos que obtiene de los dos objetos más importantes del mundo de un niño: mamá y papá. Este registro de cosas a evitar y estrategias para conseguir es lo que se convertirá en Superyo. Esta instancia no se completa hasta los siete años de edad y en algunas personas nunca se estructurará.

Hay dos aspectos del Superyo: uno es la consciencia, constituida por la internalización de los castigos y advertencias. El otro es llamado el Ideal del Yo, el cual deriva de las recompensas y modelos positivos presentados al niño. La consciencia y el Ideal del Yo comunican sus requerimientos al Yo con sentimientos como el orgullo, la vergüenza y la culpa.

Es como si en la niñez se hubiera adquirido un nuevo conjunto de necesidades y de deseos acompañantes, esta vez de naturaleza más social que biológica. Pero, por

desgracia, estos nuevos deseos pueden establecer un conflicto con los deseos del Ello. El Superyo representaría la sociedad, y la sociedad pocas veces satisface las necesidades.

Los Estadios

Para Freud la pulsión sexual es la fuerza motivacional más importante. Freud creía que esta fuerza no era solo la más prevalente para los adultos, sino también en los niños/as, e incluso en los infantes²¹. Cuando Freud presentó sus ideas sobre sexualidad infantil por primera vez, el público vienés al que se dirigió no estaba preparado para hablar de sexo en los adultos, y desde luego menos aún en los niños/as.

Es cierto que la capacidad orgásmica está presente desde el nacimiento, pero Freud no solo hablaba de orgasmo. La sexualidad no comprende en exclusiva al coito, sino todas aquellas sensaciones placenteras de la piel. Está claro que todo ser humano, incluyendo bebés, niños/as y adultos, disfruta de las experiencias táctiles como los besos, caricias y demás.

Freud observó que en distintas etapas de nuestra vida, diferentes partes de la piel que dan mayor placer. Más tarde, los teóricos llamarían a estas áreas zonas erógenas. Vio que los infantes obtenían un gran monto de placer a través de chupar, especialmente del pecho. De hecho, los bebés presentan una gran tendencia a llevarse a la boca todo lo que tienen a su alrededor. Un poco más tarde en la vida, el niño concentra su atención al placer anal de retener y expulsar. Alrededor de los tres o cuatro años, el niño descubre el placer de tocarse sus genitales. Y solo más tarde, en la madurez sexual, se experimenta un gran placer en las relaciones sexuales. Basándose en estas observaciones, Freud postuló su teoría de los estadios psicosexuales.

- ***La etapa oral*** se establece desde el nacimiento hasta alrededor de los 18 meses. El foco del placer es la boca. Las actividades favoritas del infante son chupar y morder.

²¹ Infante: Niño/a que aún no ha llegado a la edad de siete años.
Niño/a: Menor de edad considerado desde los 0 hasta los 12 años

- ***La etapa anal*** se encuentra entre los 18 meses hasta los tres o cuatro años de edad. El foco del placer es el ano. El goce surge de retener y expulsar.
- ***La etapa fálica*** va desde los tres o cuatro años hasta los cinco, seis o siete. El foco del placer se centra en los genitales. La masturbación a estas edades es bastante común. En esta etapa aparece *La crisis Edípica*

Cada estadio comprende una serie de tareas difíciles propias de donde surgirán multitud de problemas. Para la fase oral es el destete; para la anal, el control de esfínteres; para la fálica, es la crisis edípica, llamada así por la historia griega del rey Edipo, quien inadvertidamente mató a su padre y se casó con su madre.

- ***La etapa de latencia*** dura desde los cinco, seis o siete años de edad hasta la pubertad, más o menos a los 12 años. Durante este período, Freud supuso que la pulsión sexual se suprimía al servicio del aprendizaje. Debo señalar aquí, que aunque la mayoría de los niños de estas edades están bastante ocupados con sus tareas escolares, y por tanto “sexualmente calmados”, cerca de un cuarto de ellos están muy metidos en la masturbación y en jugar “a los médicos”. En los tiempos represivos de la sociedad de Freud, los niños eran más tranquilos en este período del desarrollo, desde luego, que los actuales.
- ***La etapa genital*** empieza en la pubertad y representa el resurgimiento de la pulsión sexual en la adolescencia, dirigida más específicamente hacia las relaciones sexuales. Freud establecía que tanto la masturbación, el sexo oral, la homosexualidad como muchas otras manifestaciones comportamentales eran inmaduras, cuestiones que actualmente no lo son para nosotros.

Estas etapas constituyen una verdadera teoría de períodos que la mayoría de los freudianos siguen al pie de la letra, tanto en su contenido como en las edades que comprenden.

CAPÍTULO 3

3.1 CARACTERÍSTICAS EVOLUTIVAS EN LOS NIÑOS/AS DE 2 A 3 AÑOS

3.1.1 NIÑOS DE 2 AÑOS²²

A la edad de DOS AÑOS

Un niño debe ser capaz de:

- Caminar, trepar y correr.
- Señalar objetos o imágenes cuando alguien dice su nombre (por ejemplo: nariz, ojos).
- Decir varias palabras juntas (a partir de los 15 meses).
- Seguir instrucciones simples.
- Hacer garabatos si se le da un lápiz.
- Disfrutar historias y canciones simples.
- Imitar la conducta de los demás.
- Comenzar a comer por su cuenta.

Consejos para el cuidado de los niños:

- Lea, cante o juegue con el niño.
- Enseñe al niño a evitar objetos peligrosos.
- Hable al niño con normalidad, no utilice un lenguaje infantil.
- Siga amamantándole y asegúrese de que el niño tiene comida suficiente y una variedad de los alimentos que come la familia aliente al niño a comer, pero no lo obligue imponga normas simples y establezca expectativas razonables.
- Elogie al niño cuando logra algo.

Señales de advertencia que hay que tener en cuenta:

- Falta de respuesta ante los demás.

²² DIAZ, Ma. Isabel, *Sugerencias de estimulación para niños y niñas de 2 a 4 años*, 1^{era} Edición, Editorial Andrés Bello, Santiago – Chile 1997, p. 43 y 45.

- Dificultades cuando trata de mantener el equilibrio mientras camina (consulte con un agente capacitado de la salud).
- Lesiones y cambios inexplicables en su comportamiento (especialmente si otras personas se han ocupado del cuidado del niño/a).
- Falta de apetito.

Desarrollo Motor

Los niños/as al cumplir los 2 años muestran patrones físicos que permiten intuir sobre la estatura y corpulencia aproximada que alcanzarán en los primeros años de la edad adulta. En estos meses se empiezan a diferenciar las características corporales de los sexos: los varones tienen mayor tejido muscular, mientras que las mujeres conservan más tejido graso. Los músculos grandes se desarrollan antes que los pequeños, por lo que al cumplir 3 años, los niños/as adquieren mayor dominio de la motricidad gruesa, presentando ciertas dificultades en su motricidad fina.

La salud general del niño/a, la actividad que desarrolle, su alimentación y hora de sueño determinará su fuerza y desarrollo muscular. El crecimiento de su cabeza es más lento, el del tronco mantiene un ritmo un poco más regular, el de las extremidades superiores es más rápido, su abdomen aún es abultado y redondeado. Su latido cardíaco va haciéndose más lento y regular con el aumento de la presión sanguínea. Su respiración es más profunda.

Debido a estos cambios, el niño/a se encuentra en condiciones óptimas para desarrollar actividades como correr, saltar o ejercicios que requieran mayor resistencia al esfuerzo. Sus funciones motoras se benefician ya que su evolución madurativa general del sistema nervioso y mielinización están a punto de completarse.

Desarrollo Afectivo

El desarrollo emocional del niño/a se encuentra en un periodo de transición, ya que desarrollan cuantitativamente, ciertos logros de notable importancia que de manera cualitativa adquieren en la etapa anterior.

Es importante prestar atención a este periodo para entender de que manera el niño/a enfrenta dos acontecimientos de trascendentales consecuencias en su futuro. El primero, relación con las cosas u objetos de su entorno. Inmediatamente después la revelación de su pertenencia exclusiva a uno u otro sexo.

“Otros dos aspectos importantes del desarrollo son el control de esfínteres y las primeras transformaciones del libido, que según Freud, hace referencia a una fuerza o energía de enorme movilidad relacionada siempre con un último fin: la satisfacción”.²³

Desarrollo del Lenguaje

El desarrollo del lenguaje puede variar según el temperamento, la personalidad y lo más importante la disposición que tenga su hijo si no presenta algún problema auditivo.

A la edad de 2 años el niño/a puede estar manejando algunas 50 palabras, algunos niños/as en esta etapa hablan con frases enteras, otros con palabras aisladas, pero pronto comenzara a crear frases de dos a tres palabras.,

Es importante tratar de entender al niño/a, pues se sienten frustrados/as muchas veces cuando no se los entiende, la comunicación es vital para evitar que el niño/a acumule sentimientos de frustración e incapacidad.

Una de la mejores formas de incrementar el vocabulario de un niño/a e incentivar el pronto desarrollo del lenguaje, podría ser leyéndoles libros, conseguir libros con imágenes e interactuar con el niño/a, relacionar las figuras con las palabras y luego hacer frases con las palabras, esto ayudara a lograr un impacto positivo y la conexión

²³BIBLIOTECA PRÁCTICA PARA PADRES Y EDUCADORES, *Pedagogía y psicología infantil, La primera infancia*, 3^{ra} Edición, Editorial Cultural S.A, Madrid – España 1989, p. 27.

entre el desarrollo del lenguaje y la capacidad posterior de leer y escribir, es recomendable comenzar con periodos cortos de 10 a 15 minutos cada vez , en diferentes momentos del día , es importante que no haya ningún ruido de fondo , con lo que se puede lograr que escuche correctamente la pronunciación de las palabras , lo que facilitará el aprendizaje.

Si el niño/a no avanza con el habla seria muy importante evaluar la capacidad de oír, hay que recordar que es un requisito, para poder hablar, debe oír, por lo tanto mientras más pronto se detecte algún problema en la audición, mejor será para el niño/a y su desarrollo. Algunas infecciones de oído (Otitis media) pudiera estarle causando sordera intermitente y a la vez afectar negativamente el desarrollo del lenguaje.

Si no presenta ninguna condición especial en el niño/a se puede ayudarlo/a a mejorar la pronunciación repitiéndole las palabras, a veces parece divertido cuando los niños/as pronuncian mal una palabra y los adultos seguimos y jugamos a imitarlos a ellos/as, debe ser todo lo contrario, en ese momento se debe corregirlo y repetirle la palabra de la forma correcta de esta forma colaboraras en la construcción del lenguaje.

DESARROLLO DE HABILIDADES POR ÁREA

ÁREA MOTORA

Camina con seguridad

Camina retrocediendo

Patea una pelota hacia delante

Salta con los dos pies en su lugar

Puede trepar

Corre en diferentes direcciones

Lanza la pelota hacia arriba

se mueve constantemente

Se cansa fácilmente

Sube y baja las escaleras con apoyo

Empieza a caminar en puntas de pie

Puede construir una torre usando de 3 a 5 bloques

Desata lazos

Come solo (aún derrama la comida)

Bebe líquidos en un vaso o taza

Hojea revistas

Imita trazos verticales y circulares

Progresión desde garabatear sin sentido a poder hacer movimientos algo controlados realizando dibujos circulares

Empieza a abrochar y desabrochar botones grandes

Desarrolla mayor independencia para ir al baño (todavía necesita un poco de ayuda)

Se pone prendas simples de ropa

Le puede resultar difícil tranquilizarse a la hora de dormir

ÁREA AFECTIVA – SOCIAL

Se angustia fácilmente y tiene poca paciencia

Demuestra que está enfadado llorando o golpeando

Manifiesta sus deseos

Intenta colaborar en su aseo personal

Colabora en las tareas sencillas de la casa

Se frustra cuando no lo entienden

Quiere salirse siempre con la suya

Puede expresar su opinión diciendo "no"

A veces vuelve a comportarse como bebé

Se angustia si cambia su rutina diaria

Cambia de ánimo de improviso

Puede hacer imitaciones bastante realistas

Se vuelve más interesado en sus hermanos

Sabe si es niño o niña

Puede tener un amigo imaginario

Le gusta jugar al lado de otros niños/as, pero por sí mismo

No comparte

Dice que todo es "mío"

Puede arañar, pegar, morder, y empujar a otros niños

ÁREA INTELECTUAL Y DE LENGUAJE

Su interés en el lenguaje crece dramáticamente

Se frustra si no lo entienden

Usa la gramática de niños

Al fin del segundo año, puede usar frases con 3 a 5 palabras

Entiende más palabras de las que puede decir

Está en la etapa de querer hacer todo solo

La mayor parte del tiempo no se puede razonar con él

No puede elegir entre distintas alternativas

Responde a preguntas simples

Comprende y sigue órdenes sencillas

Sabe su nombre

Reconoce algunas partes de su cuerpo

Hace preguntas

Expresa verbalmente sus necesidades excretoras

Señala 2 o 5 figuras de una lámina

Comienza a usar plurales

Nombra los dibujos que realiza

Distingue dentro, fuera; arriba, abajo

3.1.2 NIÑOS/AS DE 3 AÑOS²⁴

A la edad de TRES AÑOS

Un niño debe ser capaz de:

²⁴ DIAZ, Ma. Isabel, *Sugerencias de estimulación para niños y niñas de 2 a 4 años*, 1^{era} Edición, Editorial Andrés Bello, Santiago – Chile 1997, p. 45 y 47.

- Caminar, trepar y correr, patear y saltar con facilidad.
- Reconocer e identificar objetos e imágenes cotidianos señalándolos.
- Decir frases de dos o tres palabras.
- Saber su propio nombre y su edad.
- Enunciar los colores.
- Comprender números.
- Utilizar objetos imaginarios cuando juega.
- Comer por su cuenta.
- Expresar cariño.

Consejos para el cuidado de los niños:

- Lea y vea libros con el niño y hable sobre las imágenes.
- Cuénteles historias al niño y enséñeles rimas y canciones.
- De al niño de comer en su propio tazón o plato.
- Siga alentando al niño a que coma, y dele todo el tiempo que necesite.
- Ayude al niño a aprender a vestirse, lavarse las manos y utilizar el retrete.

Señales de advertencia que hay que tener en cuenta:

- Pérdida de interés en el juego.
- Frecuentes caídas.
- Dificultad para manipular objetos pequeños.
- Falta de comprensión de mensajes simples.
- Incapacidad para hablar utilizando varias palabras.
- Poco o ningún interés en los alimentos.

POSICIONES:

El equilibrio alcanza su apogeo

- Sube y baja escaleras como un adulto
- Salta el último escalón (jugando)
- Salta a la pata coja y puede mantener el equilibrio en un solo pie algunos segundos

- Lleva bien el triciclo
- Anda como un adulto (batiendo los brazos)

PRENSIÓN:

- Puede vestirse solo (utiliza botones y cierres)
- Puede ponerse los zapatos (solo a los cuatro años podrá atarse los cordones)
- Puede ayudar a quitar la mesa (sin romper la vajilla)
- Sabe dibujar un círculo (un hombre de gran cabeza)

COMPRENSIÓN:

- Conoce el significado de seis a ocho imágenes
- Nombre de seis a ocho objetos usuales
- Designa de seis a ocho partes de su cuerpo
- Responde de tres a cuatro ordenes dadas una a continuación de otras
- Controla los esfínteres anal y vaginal (limpieza total)
- Juegos de construcción: puede levantar una torre de ocho a nueve cubos, puede construir un puente de nueve cubos (previa demostración)
- Encajes: coloca todos los elementos en el tablero
- Conoce algunas canciones infantiles
- Conoce de tres a cuatro colores (y puede reunir objetos parecidos)
- Cuenta de seis a ocho (a veces hasta diez)

LENGUAJE:

El niño de tres años debe dominar el lenguaje, es decir pronunciar vocales y consonantes sin errores articulatorios. Si el niño tiene dificultades para hacerse comprender a partir de esta edad, habrá que inquietarse.

Es la edad de la explosión del vocabulario.

Tiene tendencia al egocentrismo en frases el “yo” y el “mi” (antes el niño se llamaba por su nombre o por nene)

Sin embargo el lenguaje no es fácil y hay que ser indulgente con los pequeños defectos del lenguaje a esta edad.

No sirve reprenderles o insistirles en errores sintácticos, es preferible ser buenos modelos y ejemplos; los progresos se harán por imitación, automáticamente, es mejor tratarlos con diplomacia

Se recomienda hacer ejercicios de vocalización, haciendo notar los sonidos de las letras, la posición de la lengua, etc.

No conviene interrumpirle el juego para corregirle, es mejor guardar un ambiente de alegría y calma

DESARROLLO SOCIAL:

Para Gesell todos los excesos ceden paso a la madurez. El niño/a parece más formal, con mayor control sobre sí mismo, su equilibrio alcanza su apogeo, es la edad ideal para llevarlo a un centro de desarrollo infantil, controla el movimiento, las posiciones. Su habilidad manual alcanza su autonomía: puede vestirse solo, ponerse los zapatos, ayudar a las tareas domésticas, dibujar, comer con limpieza.

Ha adquirido el control de los esfínteres (tanto en el día como en la noche). Domina el lenguaje y puede hacerse entender con facilidad, le interesa los conocimientos, le gusta escuchar a los demás para aprender más. Es más sociable, espera su turno, está en posibilidades de cooperar, le cuesta dejar sus juegos solitarios no obstante le agrada la compañía de sus amigos/as.

Le interesa los juegos de reflexión, de construcción, de encajamiento; goza escuchando música, que le cuenten historias, mirar libros con ilustraciones.

Por la noche se va a la cama con menos ritos, es normal que se levante por la noche debido a cualquier motivo. A los niños/as más ansiosos les gusta meterse en la cama de los padres a pretexto de pesadillas que no las pueden explicar, situación que requiere paciencia por parte de los adultos.

No es recomendable que los padres se ausenten en la noche sin antes avisarle, se despertaría y llorará mucho sin comprender la necesidad que los padres tuvieron, es mejor avisarle que él o ella lo comprenderán.

Si llora y quiere pasarse a la cama de sus padres es porque necesita mayor seguridad y afecto. Gesell aconseja a este respecto, bastante comprensión, ceder al deseo del niño/a, previniéndole que una vez que se duerma lo volverán a su cama. Este tipo de exigencias no durará mucho.

EL MUNDO DEL JUEGO

Si no va a la Guardería podrá pasarse horas de horas jugando solo en su habitación. TRES AÑOS ES LA EDAD DE LO MARAVILLOSO de la fantasía, juega y les da vida a sus juguetes, conversa con ellos, habla solo incluso puede crear un compañero imaginario que tendrá lugar en la mesa, en el auto, etc.

Los niños/as a esta edad tienen la facultad de animismo, así se golpea en una mesa, le reta y hasta le puede castigar. Le gustan los juegos al aire libre, los columpios, resbaladeras, la pelota, le cuesta liberarse del egocentrismo, quiere ser él quien tire la pelota por ejemplo y él mismo quien la reciba. La colaboración auténtica aparece a los seis años.

LA NOCIÓN DEL BIEN Y DEL MAL:

A esta edad es capaz de comprender lo “permitido” y lo “prohibido” que es la base de la educación moral. El “no” de la madre o del cuidador sugiere al niño que ha cometido una falta y su tono le hace notar la gravedad de ella.

Del mismo modo las órdenes dadas al niño deberán ser estables y los padres y cuidadores deben ponerse de acuerdo y no permitir que el estado de ánimo influya, así una cosa puede estar mal un día y la misma cosa estar bien, en otro día. Es importante dar al niño la idea clara de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal, caso contrario confundiremos al niño. El niño espera la autoridad del adulto, necesita que lo protejan de los demás y de él mismo, una ausencia de autoridad le desorientará, de seguro. A los tres años, el bien pone contenta a mamá y el mal le hará enfadar, así nacerá la conciencia moral del niño, se debe estar pues a la altura de lo que él o ella espera de sus padres.

LA SEXUALIDAD:

El niño/a de tres años tiene el concepto claro de la identificación del sexo y que cada uno tiene una manera diferente de comportarse, de vestirse, de hablar, etc.

En esta edad tiene interés por el conocimiento particular de los órganos genitales, un gran número de preguntas se relacionan con la sexualidad, la maternidad, los bebés. La curiosidad espera respuestas claras y sencillas. Se conoce como “**la fase fálica**”, según Freud. El comportamiento del niño cambia, tiende a buscar el afecto del progenitor del sexo opuesto y a rechazar al del mismo sexo. El comportamiento del niño cambia, se hace agresivo con los padres pasa por un período de confusión y lo resolverá con más facilidad como más comprensiva sea la actitud de los padres. Inicia un proceso de identificación del niño con el padre y viceversa, es una etapa importante, esta etapa de imitación es en sí misma, una actitud muy positiva, puesto que la niña tenderá a la feminidad y el niño hacia la virilidad. El niño/a no alcanzará esta etapa si no ama y admira suficientemente a sus padres.

No hay que olvidar que es bueno guiar al niño, servirle de modelo, pero hay que dejarle expresar su propia personalidad.

EL NARCISISMO:

El niño es consciente de sus capacidades, de sus poderes, de su individualidad, usa a menudo el “yo” y el “mi” en función de su aprobación, nada le da tanta seguridad como los actos que tienen éxito a los ojos de su madre: “mamá mira” es la frase común, de éxito en éxito, de elogio en elogio, el niño adquiere confianza en sí mismo. Sin embargo existe una ambivalencia a través de sus actos, busca una afirmación oponiéndose al adulto, la edad del “NO” ostentoso y provocativo.

Si está mal peinado, mal lavado, está bien así, no le agrada que le corrijan , pues se siente un minusválido, el niño fácilmente se encoleriza, signo de que debemos tomar en cuenta su individualidad. El niño a quien constantemente se le pide: “ven acá”, “no sabes hacer“, será torpe e inseguro. Se aconseja una actitud de

CAMARADERIA. De ahí la importancia de modelos adultos (padre, madre, cuidador) equilibrados y felices, esto le ayudará a formar su propia personalidad y le ayudará también a alejarse de la madre y convertirse en un ser social.

DESARROLLO DE HABILIDADES POR ÁREA

ÁREA MOTORA

Período Preoperacional.

Pensamiento simbólico.

Egocentrismo.

No separa su yo del medio que lo rodea.

Dificultad de tener en cuenta el punto de vista del otro.

Artificialismo (ultra-cosas) Atribuye a seres extraños el origen de algunos acontecimientos.

Corre con seguridad

Corre en diferentes direcciones, girando y frenando

Se para en un pie, manteniendo el equilibrio momentáneamente

Sube y baja escaleras alternando los pies

Patea una pelota con dirección

Salta con los dos pies avanzando

Salta e un pie

Pedalea un triciclo

Construye torres de 6 a 8 cubos

Come solo

Dibuja con un lápiz

Copia círculos

Arma encajes simples

Se desabrocha botones

Se desata cordones

Se pone los zapatos

Toma la taza con una mano

Intenta recortar con tijeras

Inicia el dibujo de la figura humana

ÁREA AFECTIVA – SOCIAL

Capta expresiones emocionales de los otros.

Le gusta jugar solo y con otros niños.

Puede ser dócil y rebelde.

Posee una conducta más sociable.

"Crisis de independencia".

Afianzamiento del yo.

Aparecen conflictos en su identificación con el adulto.

Asume las diferencias sexuales.

Juego simbólico.

Manifiesta sus preferencias

Coopera con las actividades del hogar

Pide ayuda cuando lo necesita

Soluciona problemas por sí mismo

Demuestra cariño y expresa sus emociones

Busca que le den seguridad

Manifiesta mayor autonomía en los hábitos de aseo

ÁREA INTELECTUAL Y DE LENGUAJE

Aparecen entre los 36 y 42 meses los artículos "el" y "la".

Progresivamente, se introducen "unos" y "los".

Los pronombres personales "le", "la", "os", "me", "te", "nos" y "se" comienzan a producirse.

Siguen las preposiciones de lugar: en, sobre, debajo, cerca de.

El infinitivo presente aparece "yo no quiero comer".

Se utiliza el presente de indicativo "el bebé duerme".

Aparición de los auxiliares "ser" y "tener".

Producción de subordinadas relativas y completivas con omisión del pronombre relativo o de la conjunción de subordinación "mamá dice que debes venir".

Comprende y sigue instrucciones

Responde verbalmente a preguntas

Hace preguntas

Relata experiencias o acontecimientos

Mantiene un diálogo

Se comunica con frases completas

Dice su nombre completo

Describe láminas sencillas

Reconoce y nombra partes de su cuerpo y sus funciones

Comienza a reconocer los colores

Clasifica elementos por un atributo

Discrimina diferentes voces

CAPÍTULO 4

4.1 ESTIMULACIÓN TEMPRANA O PRECOZ

4.1.1 DEFINICIÓN DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA O PRECOZ

“Es un proceso de interacción en el cual se incluyen actividades y herramientas que le permitan al niño un desarrollo más armonioso, tomando en cuenta que es necesario la repetición de diferentes eventos sensoriales que le proporcionen seguridad y entretenimiento, al igual que se le estimule constantemente la actividad mental, facilitando el aprendizaje y el desarrollo de destrezas, capacidades, habilidades, debilidades por medio de la exploración, curiosidad y la imaginación”.²⁵

Además, es el conjunto equilibrado y metódico de estímulos de tipo sensorial, afectivo, social e intelectual que permiten al menor lactante o preescolar, desarrollar sus potencialidades en forma armónica y prepararlo, también, para el aprendizaje escolar.

La estimulación temprana o estimulación precoz no es simplemente una serie de ejercicios, masajes y caricias (sin un propósito claro). Es mucho más que eso, es conocer cada paso del proceso de formación de la estructura cerebral. La Estimulación Temprana no depende de la edad del niño/a sino de la oportunidad que se le haya dado de recibir estímulos.

Estimulación Temprana es toda aquella actividad de contacto o juego con un bebé o niño/a que propicie, fortalezca y desarrolle adecuada y oportunamente sus potenciales humanos.

Tiene lugar mediante la repetición útil de diferentes eventos sensoriales que aumentan, por una parte, el control emocional, proporcionando al niño una sensación de seguridad y goce; y por la otra, amplían la habilidad mental, que le facilita el aprendizaje, ya que desarrolla destrezas para estimularse a si mismo a través del juego libre y del ejercicio de la curiosidad, la exploración y la imaginación.

²⁵ ALMEIDA, Isabel, *Amar, la mejor forma de estimular*, 1^{era} Edición, Quito – Ecuador 2005, p. 5.

Cuando a un bebé se le proporcionan medios más ricos y vastos para desarrollarse, florece en él un interés y una capacidad para aprender sorprendente. La estimulación se concibe como un acercamiento directo, simple y satisfactorio, para gozar, comprender y conocer a tu bebe, ampliando las alegrías de la paternidad y ensanchando su potencial del aprendizaje.

Las últimas investigaciones en el campo de la neurociencia, insisten en el profundo impacto que las experiencias tempranas, en los niños/as pequeños/as, pueden tener sobre la evolución y la capacidad del sistema nervioso. El cerebro del niño/a se cuadruplica en peso entre su nacimiento y los seis años. Esto depende, entre otros factores funcionales, de la estimulación de la que ha sido objeto.

La Estimulación Temprana desarrolla el sistema nervioso dando al cerebro la estructura necesaria, favoreciendo las conexiones neuronales y la creación de su red, aumentando el número de sinapsis y estimulando la mielinización de los axones.

La definición pedagógica de Estimulación Temprana sería: aumentar la actividad del sistema nervioso mediante estímulos de cualquier índole antes del tiempo ordinario, durante las primeras edades del desarrollo infantil.

La Estimulación Precoz es el conjunto de acciones que tienden a proporcionarle al infante las experiencias que necesita para desarrollarse. La acción es mucho más eficaz cuanto más precoz sea la aplicación de un programa.

Gran cantidad de investigaciones han demostrado que los tres primeros años en la vida del niño/a, años en los que las estructuras nerviosas aparecen más moldeables, son fundamentales para su desarrollo.

Con la intervención temprana se busca una presentación secuencial y programada de la estimulación adecuada a aquellos bebés que por determinados factores no pueden realizar su interacción con el medio de forma natural, lo que conlleva un mayor retraso psicomotor y afectivo. Se, así, pretende crear un entorno adecuado para desarrollar las potencialidades del bebé al máximo. Se incidirá por una parte en todos los aspectos psicomotores y, por la otra, en la creación de un entorno afectivo adecuado; en este sentido se ha comprobado que las madres de bebés deficientes

tienden a interactuar visualmente menos con sus hijos y sus comunicaciones son más breves.

La Estimulación Temprana es un conjunto de medidas para ayudar a restablecer y favorecer el desarrollo integral de los niños que por alguna causa sufren algún tipo de discapacidad o tienen alta probabilidad de padecerla. Es pues, un tratamiento de intervención global que abarca el entorno y al propio sujeto de intervención. Una Intervención Terapéutica. Fundamentalmente, el tratamiento está o debe estar centrado en el niño pero incide directa o indirectamente en la familia que participa en los programas de intervención y la escuela infantil.

Resaltemos la idea de:

- Intervención terapéutica
- Sujeto de intervención: el niño de 0 a 6 años
- Intervención global: Niño- Entorno de desarrollo (familia – escuela)

Existen diferentes definiciones, tomemos algunas de referencia para centrar el tema, con el objetivo de partir de una misma idea y centrar adecuadamente el tema desde el inicio.

El concepto de Atención Temprana, término oficial – formal en España, hace referencia a la intervención temprana.

La Atención Temprana la define como:

- Un conjunto de intervenciones
- Sujetos de intervención niños de 0 a 6 años, familia y entorno con trastornos o riesgo de padecerlos
- Objetivo: dar respuesta a los trastornos transitorios o permanentes
- Orientaciones: realizadas por un equipo interdisciplinar

Por lo tanto la definición de Estimulación temprana se refiere a un conjunto de intervenciones dirigidas a una población infantil menor de seis años con trastornos o riesgo de padecerlos.

¿Existe algún niño/a que se libre de padecer algún trastorno durante su desarrollo?.

Esta definición es genérica. Es claro que los/as niños/as menores de seis años con trastornos deben recibir tratamiento global bajo la tutoría de un equipo interdisciplinar. La definición, en cambio, no especifica y, es necesario hacerlo, qué sujetos son los que considera en riesgo de padecer trastornos transitorios o permanentes.

La intención de mejorar paulatinamente el concepto de Intervención Temprana pues esto a su vez ayudará a consolidar esta disciplina más práctica que teórica, ya que se nutre de diversos marcos y enfoques teóricos.

Sintetizando es necesario resaltar, ya que en la realidad existe un exceso de confusión con este tipo de tratamiento, que la Atención Temprana o Estimulación Temprana es un tratamiento global para aquellos sujetos que tienen trastornos o posibilidad de tenerlos en breve tiempo.

Se deduce que existen diferentes términos que se utilizan con el mismo significado que el de Atención Temprana, los más comunes son los siguientes:

- Estimulación precoz
- Estimulación temprana
- Atención temprana
- Intervención temprana
- Rehabilitación temprana

Aunque, “Para otros, como el equipo de Lydia Coriat, la estimulación precoz consiste en << crear las mejores condiciones posibles para que la misma familia del niño lo rodee y lo incluya como a uno más [...]. Son muy variables las metas de

acuerdo con el caso>>. Estos autores prefieren hablar de estimulación temprana, en lugar de precoz, pues este último vocablo << parece evocar un deseo de aceleración en el proceso>>.”²⁶

De todos estos nombres el más utilizado en la práctica es el de Estimulación o Intervención Temprana. O simplemente Estimulación, pero siempre recordando que es un tratamiento habilitador o rehabilitador, en ese sentido sólo lo necesitan aquellos niños/as que tienen alto riesgo o sufren algún tipo de desviación en su desarrollo evolutivo que afectará al aprendizaje y a su adaptación social.

4.1.2 CARACTERÍSTICAS

Es una manera muy especial de contactar y divertirnos con el niño/a, siguiendo los ritmos que nos marque, animándole y teniendo confianza en sus posibilidades, siendo creativos e imaginativos, inventando cosas nuevas y llevándolas a la práctica observando los resultados.

Es prevenir y mejorar posibles déficit del desarrollo del niño.

Apuntan a normalizar sus pautas de vida.

Es enseñarle a mostrar una actitud ante las personas, juguetes...es decir, fijar su atención y despertar su interés ante los acontecimientos de la vida.

Es poner los cimientos para facilitar el crecimiento armonioso y saludable, así como para el posterior aprendizaje y personalidad del niño

Es trabajar en una serie de tareas de una manera constante, pero introduciendo una pequeña novedad. Si no hay suficiente constancia en los aprendizajes, no aprenderá la tarea y se le olvidará rápidamente, y si la novedad es excesiva se va a desconectar y abrumar.

Es un programa que pretende favorecer la autonomía del sujeto, y lograr un nivel socioeducativo aceptable.

²⁶ SANSALVADOR, Jordi, *Estimulación precoz en los primeros años de vida*, 2^{da} Edición, Editorial Ceac, Barcelona – España 1989, p. 30-31.

4.1.3 IMPORTANCIA

Promueve el aprendizaje en los bebés y niños, optimizando su desarrollo mental y sensorial, desde su concepción hasta el resto de sus vidas. También mejora y fortalece la comunicación entre los padres y maestros, expresando lo que desea.

Los niños que han sido estimulados tienen una serie de beneficios, los niños mejoran y tienen un mayor desarrollo visual, auditivo, motor, son niños más independientes, seguros y crean confianza en sí mismos y en los demás, la capacidad de aprendizaje y los niveles de coeficientes de inteligencia son mejores.

Con esto se logra en un futuro niños/as más investigadores, seguros, audaces, y capaces de ir en busca de la satisfacción de sus propias necesidades, teniendo con esto aprendizajes significativos, es decir que el aprendizaje tenga un sentido real para el niño/a, dejando atrás el aprendizaje mecánico y vacío.

4.2 ORÍGENES Y FUNDAMENTOS CIENTÍFICOS DE LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA O PRECOZ

4.2.1 ORIGENES DE LA ESTIMULACION TEMPRANA

La estimulación precoz surge en Estados Unidos en 1960, con la aportación de equipos y publicaciones en el desarrollo de nuevas técnicas, por parte de los países como: España, Argentina y Uruguay.

Entre los profesionales que destaca en España, es la Doctora Valentine Dimitriev, se basa su metodología en el condicionamiento operante Skinneriano y en la idea del desarrollo secuencial.

En Uruguay los estudios realizados en el Instituto Interamericano del niño/a de Montevideo, y dirigidos por la profesora Eloísa García, dan gran importancia a la relación madre – niño dentro del contexto familiar natural, siguiendo los postulados de Jean Piaget. Más tarde es la creadora de la primera clínica oficial de diagnóstico,

orientación y ayuda en el hogar para niños/as preescolares con retardo mental. En Uruguay la estimulación se centra en el diagnóstico, información, orientación individual y familiar, y evaluación.

Por Argentina, destaca la Doctora Lidia de Coriat, con sus trabajos en el Hospital de niños/as de Buenos Aires, trabajos que se centraron en la maduración normal y anormal del lactante, así como la adquisición de entrenamiento psiquiátrico y conocimientos sobre psicología evolutiva y genética. Se atribuye gran importancia al conocimiento de los reflejos, que seguía un modelo neurofisiológico basado en el estudio de los reflejos y en las teorías de Arnold Gesell.

Por Estados Unidos sobresale el profesor Samuel A. Kirk, con sus experiencias presentadas en Londres en 1960, sobre estudios científicos de la deficiencia mental.

La Estimulación Temprana es un hecho muy reciente, que se dio a conocer debido a que en España, específicamente en Madrid del 18 al 22 de junio de 1979, se celebraron las Primeras Jornadas Internacionales de Estimulación Temprana, momento desde el cual este tema empezó a adquirir gran resonancia nacional y se pudo conocer por el resto de países del mundo.

Hoy por hoy la Estimulación Temprana ha adoptado diferentes nombres como, Estimulación Precoz, Cuidados Adecuados, etc., y se le ha tomado como cuidados y actividades importantes y necesarias para el desarrollo de potencialidades de todos los niños y niñas de 0 a 6 años, y más aun a niños y niñas con deficiencias especiales que fue con quienes inicio a desarrollarse la estimulación temprana.

4.2.2 FUNDAMENTOS CIENTÍFICOS

4.2.2.1 PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO

Es necesario conocer el desarrollo gradual del ser humano para utilizar las técnicas de estimulación temprana.

La psicología del desarrollo es la encargada de estudiar al niño para comprenderlo y proporcionar información para comparar a cada niño/a y conocer las diferentes fases de desarrollo humano.

Se entiende como desarrollo a una sucesión regular de ciertas consecuciones y modos de conducta que se lleva a cabo paralelamente con el crecimiento infantil, los cuales se alcanzan a cierta edad, este desarrollo puede verse influido por factores ambientales.

Finalmente, vemos que la estimulación temprana cumple un papel importante en la maduración de los sistemas nerviosos y neuromusculares, las adquisiciones motoras, el desarrollo intelectual, el lenguaje, la interrelación con el medio y la psicología del desarrollo nos dirá cómo y cuándo se debe esperar todas estas adquisiciones que deben realizarse en los primeros años de vida.

4.2.2.2 PSICOLOGÍA DE LA CONDUCTA

A partir de estos dos conceptos de que el niño al nacer tiene dos tipos de conductas: Una de naturaleza no refleja.- que se caracteriza por una serie de respuestas sin una explicación clara.

Y otra de naturaleza refleja.- que se caracteriza por reflejos relacionados con la visión, con las extremidades, etc. como respuesta inmediata o involuntaria a estímulos concretos relacionados con la supervivencia.

Y de las teorías del condicionamiento clásico (Pavlov) y del condicionamiento operante (Skinner) se desarrollaron las bases para una estimulación precoz que deriva de la modificación de la conducta.

Pero los principales fundamentos se basan en el condicionamiento operante el cual refuerza unas respuestas y extingue otras, esto se consigue empleando estímulos positivos o negativos, es decir:

(presentación de un estímulo positivo) = aumenta la posibilidad de que la respuesta que se trate de reforzar se repita y se fortalezca

(presentación de un estímulo negativo) = disminuye la respuesta, se va extinguiendo

4.2.2.3 FUNDAMENTO NEUROFISIOLÓGICO

El sistema nervioso es tanto más plástico cuanto mas joven, y es precisamente en el primer año de vida cuando esta plasticidad es mayor. El sistema nervioso se estructura recibiendo unos impulsos y procesándolos para dar unas respuestas. Estos estímulos sensoriales promueven la actividad eléctrica de la neurona y esta alteración puede incrementar la biosíntesis de proteínas, así se puede asegurar que el aprendizaje implica cambios no solo en la conducta sino también en la estructura, función y composición de las neuronas.

La estimulación, la alimentación y la dependencia exterior constituyen parte fundamental de la dinámica del SNC.

Según el Doctor Rodríguez Delgado, la actividad cerebral depende esencialmente de estímulos sensoriales no solo al nacer, sino también después y durante toda la vida.

La plasticidad constituye la base más importante sobre la que se fundamentan a veces recuperaciones espectaculares que conllevan mejorías tanto motoras como sensoriales e intelectivas.

Estas aportaciones tienen su apoyo neurofisiológico: una neurona puede estar conectada con otras 10.000, pero estas conexiones no están predeterminadas, pueden ser alteradas, reforzadas y variadas mediante el aprendizaje y la repetición. De esta forma aprendemos a hablar, a andar, a jugar al ajedrez o a hablar idiomas extranjeros.

Morfológicamente, el desarrollo del cerebro se inicia en el útero y continúa hasta que el niño/a tiene 6 años. A los 6 meses el cerebro habrá crecido hasta un 50 por 100 de su futuro peso adulto; a los 2 años se habrá desarrollado en su mayor parte y a los 6 años será similar al de un adulto.

Siguiendo a Vigosky, el aprendizaje precede al desarrollo, despertando así procesos evolutivos que de otra forma no podrían ser actualizados. Este aprendizaje se potencia en función de la ayuda que las personas que rodean al niño/a le ofrecen.

4.2.3 METODOLOGIA

4.2.3.1 GENERALIDADES

Se realiza a través de ejercicios y estímulos, los cuales deben presentarse de manera organizada, coherente y repetitiva, ya que de esta manera el niño/a no lo olvidará y podrá ir almacenando de esta manera en su cerebro, el cual organiza, asocia y desecha lo que no sirve.

La estimulación temprana se basa en la repetición de lo que se viene a llamar unidades de información o bits. Al igual que todos los niños aprenden a hablar por si mismos (a base de oír diariamente los sonidos del lenguaje), su cerebro es capaz de adquirir toda otra serie de conocimientos mediante la repetición sistemática de estímulos o ejercicios simples. Con la repetición se consigue reforzar las áreas neuronales de interés. Por ejemplo, para que un bebé gatee es necesario que controle el llamado patrón cruzado, esto es, la capacidad de coordinar su mano derecha con su pie izquierdo (y viceversa) y así avanzar. Nuestro cerebro está dividido en dos hemisferios, izquierdo y derecho, cada uno de los cuales controla la parte opuesta del cuerpo. Pues bien, los ejercicios de gateo refuerzan el patrón cruzado y, por tanto, ayudan a mejorar la coordinación entre los dos lados de nuestro cuerpo.

4.2.3.2 A QUIÉN VA DIRIGIDA LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA

En un inicio la estimulación temprana estuvo dirigida solo para niños y niñas que presentaban alguna deficiencia, retraso de alto riesgo biológico o ambiental, entre los cuales se incluyen niños y niñas afectados con cromosomopatías, embriopatías, fenopatías, metabolopatías, lesiones neurológicas, etc., además a los que presentan déficit sensoriales, bajo peso al nacer u cualquier otra causa de origen socioeconómico.

Sin embargo hoy en día la estimulación temprana se ha generalizado para todos los niños y niñas de 0 a 6 años, de cualquier grupo, ya sea de niños y niñas déficit o de niños y niñas “normales”.

La estimulación temprana en los niños/as se ha utilizado para garantizar un mejor avance y evolución de las áreas de desarrollo y que de esta manera el niño y niña pueda desenvolverse satisfactoriamente dentro de su contexto de una manera integral, es decir sea capaz de resolver cualquier problema que se le presente con solvencia.

4.2.3.3 CUÁNDO SE APLICA

La estimulación temprana debe ser aplicada en los tres primeros años de vida del niño, es decir de los cero a tres años, debido a la capacidad de maleabilidad o plasticidad del cerebro del niño que se presenta a esta edad. En este periodo el niño es capaz de receptar todos los estímulos que el medio le ofrece sean estos positivos o negativos, con mayor facilidad y brevedad.

Sin embargo el periodo de estimulación temprana comprende de los cero a seis años de vida, debido a que este es el periodo denominado de escolarización, en el cual se deben utilizar programa pedagógicos y de estimulación acorde a las edades de los niños que vayan a recibir estimulación temprana.

4.2.3.4 PARA QUÉ SE APLICA

La estimulación temprana se aplica para desarrollar efectivamente capacidades, habilidades y potencialidades en niños y niñas de cero a seis años, sean estos “normales o presenten alguna deficiencia.

La finalidad de la estimulación temprana es intervenir lo más tempranamente posible en el desarrollo de cualquier niño o niña, para mejorar sus capacidades cognitiva – intelectuales, físicas – motoras y afectivas – socializadoras

4.2.3.5 DÓNDE SE APLICA

Existen dos lugares adecuados para realizar la estimulación temprana a los niños: en un centro especializado (centro infantil, centro de apoyo pedagógico, etc.) o en su propio hogar.

Si los padres acuden periódicamente al centro infantil donde se encuentran sus hijos y se informan como deben estimular de manera adecuada a sus hijos/as, pueden brindar una estimulación correcta o se puede optar por enviar a los pequeños a un centro infantil capacitado para ofrecer una estimulación temprana apropiada que aporte diferentes elementos positivos para el desarrollo del niño/a y le permita explotar de manera efectiva todas sus habilidades, capacidades y potencialidades.

4.2.3.6 QUIÉN LA APLICA

En el caso de los niños que no presentan ningún tipo de deficiencia en su desarrollo, la estimulación puede ser aplicada por los padres, siempre y cuando cuenten con asesorías o seguimientos de un profesional que dirija o realice programas especializados para cada niño, o por los docentes del centro infantil.

Pero en caso de niños con algún tipo de necesidad especial, es necesario que la estimulación sea aplicada por gente capacitada como médicos, psicólogos, pedagogos, fisioterapeutas, psicomotricistas, logopedas, enfermeras, etc.

4.2.3.7 CÓMO SE APLICA

Para que los procesos de estimulación temprana sean útiles y eficaces, deben realizarse de manera responsable, elaborando programas individuales de estimulación para cada niño/a, debido a que se debe partir de un diagnóstico y un análisis de observación del desarrollo, siguiendo la maduración y basándose en teorías, técnicas y escuelas.

Se debe tomar en cuenta los conocimientos en pediatría, psicomotricidad, pedagogía, psicología, técnicas lúdicas, entre otros, para la aplicación de los programas de estimulación.

CAPÍTULO 5

5.1 ROL DE LOS PADRES COMO MEDIADORES DEL DESARROLLO

5.1.1 TEORÍAS RELACIONADAS CON LA MEDIACIÓN

5.1.1.1 TEORÍA SOCIO – CULTURAL DE VIGOTSKY

Los problemas encontrados en el análisis psicológico de la enseñanza no se pueden resolver correctamente, ni formularse, sin ubicar la relación entre aprendizaje y desarrollo en niños/as de edad escolar. A partir de esta proposición, L.S. Vigotsky, psicólogo soviético, que trabajó hacia mediados de este siglo, propuso una aproximación completamente diferente frente a la relación existente entre aprendizaje y desarrollo, criticando la posición comúnmente aceptada, según la cual el aprendizaje debería equipararse al nivel evolutivo del niño para ser efectivo. Quienes sostienen esta posición consideran, por ejemplo, que la enseñanza de la lectura, escritura y aritmética debe iniciarse en una etapa determinada.

Para Vigotsky, todas las concepciones corrientes de la relación entre desarrollo y aprendizaje en los niños/as pueden resumirse en tres posiciones teóricas importantes. La primera supone que los procesos del desarrollo del niño/a son independientes del aprendizaje, el mismo que se considera como un proceso puramente externo que no está relacionado con el desarrollo. Además, afirma que el desarrollo, avanza más rápido que el aprendizaje, niega que el aprendizaje pueda desempeñar un papel en el curso del desarrollo o maduración de aquellas funciones activadas a lo largo del aprendizaje. Considera al desarrollo o maduración como una condición previa del aprendizaje, pero no como un resultado del mismo.

La segunda posición teórica es que el aprendizaje es desarrollo y el desarrollo se considera como el dominio de los reflejos condicionados; es decir, que el proceso de aprendizaje está completa e inseparablemente unido al proceso desarrollo. Afirma que el desarrollo es la elaboración y sustitución de las respuestas innatas, ya que se reduce básicamente a la acumulación de todas las respuestas posibles. Cualquier respuesta adquirida se considera un sustituto o una forma más compleja de la respuesta innata. Aprendizaje y desarrollo coinciden en todos los puntos, como dos figuras geométricas idénticas coinciden cuando se superponen.

La tercera, y última, posición teórica según la cual el desarrollo se basa en dos procesos inherentemente distintos pero relacionados entre sí, que se influyen mutuamente. Por Primero está la maduración, que depende directamente del desarrollo del sistema nervioso; y luego el aprendizaje, que, a su vez, es también un proceso evolutivo el proceso de maduración el cual prepara y posibilita un proceso específico de aprendizaje. El proceso de aprendizaje estimula y hace avanzar el proceso de maduración.

Sin embargo, observa Vigotsky, no podemos limitarnos simplemente a determinar los niveles evolutivos si queremos descubrir las relaciones reales del desarrollo con el aprendizaje.

Esta concepción se basa en el constructo teórico de “*Zona de Desarrollo Próximo*” propuesto por Vigotsky²⁷. En su teoría sobre la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), postula “la existencia de dos niveles evolutivos: un primer nivel lo denomina Nivel Evolutivo Real, “es decir, el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, que resulta de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo”. Es el nivel generalmente investigado cuando se mide, mediante test, el nivel mental de los niños. Se parte del supuesto de que únicamente aquellas actividades que ellos pueden realizar por sí solos, son indicadores de las capacidades mentales.

El segundo nivel evolutivo se pone de manifiesto ante un problema que el niño no puede solucionar por sí solo, pero que es capaz de resolver con ayuda de un adulto o un compañero más capaz. Por ejemplo, si el maestro inicia la solución y el niño la completa, o si resuelve el problema en colaboración con otros compañeros. Esta conducta del niño no era considerada indicativa de su desarrollo mental. Ni siquiera los educadores más prestigiosos se plantearon la posibilidad de que aquello que los niños hacen con ayuda de otro, puede ser en cierto sentido, aún más significativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos²⁸.

El Nivel de Desarrollo Real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, diciendo lo que el niño es ya capaz de hacer, es decir, “define funciones que ya han madurado”, mientras que la «Zona de Desarrollo Próximo» caracteriza el desarrollo

²⁷ RICE, Philip, *Desarrollo Humano*, 2^{da} Edición, Editorial Prentice Hall Hispanoamericana S.A., Naucalpan – México 1997, p. 202.

²⁸ IDEM ANT

mental prospectivamente, en términos de lo que el niño está próximo a lograr, con una instrucción adecuada. La *ZDP* "define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que un mañana no lejano alcanzarán su madurez y que aún se encuentran en estado embrionario. Estas funciones, dice el autor, podrían denominarse «capullos» o «flores» del desarrollo, en lugar de «frutos» del desarrollo".

Esta instrucción adecuada da origen al carácter dialógico, dado por la mediación, del desarrollo cognitivo. La experiencia educativa supone la ayuda de otro sujeto (profesor, niño mayor, niño más capaz, etc.), es decir, el desarrollo humano ya no es dado sólo en la relación sujeto - objeto, sino que la relación está dada por una tríada: sujeto - mediador - objeto. Se trata entonces de una relación mediada, es decir, que hay un tercero mediador, que ayuda al proceso que está haciendo el sujeto (el valor no está en la intervención en sí, sino en la medida que esta ayuda).

5.1.1.2 TEORIA DE LA MODIFICABILIDAD COGNITIVA DE REUVERN FEUERSTEIN

El fundamento de la Teoría de la Modificabilidad Estructural cognitiva se sustenta en un principio que se expresa de esta manera: el organismo humano es un sistema abierto que en su evolución adquirió la propensividad para modificarse a sí mismo, siempre y cuando exista un acto humano mediador.

Modificabilidad hace parte de las ciencias del comportamiento y del ámbito cognitivo y es una opción para producir nuevos estados, no existentes ni previsibles en la persona, así como nuevos modos de existencia, acciones, sensaciones, emociones, afectos, comportamientos y expresiones.

Modificabilidad define la inteligencia humana como la propensión o tendencia del organismo a ser modificado estructuralmente, como una forma de adaptación plena, productiva y permanente a nuevas situaciones y estímulos, sean estos internos o externos.

Modificabilidad conlleva un concepto dinámico en el desarrollo de la inteligencia y demás factores humanos, que incluye las diversas formas de ser inteligente en contextos específicos, de ahí su carácter cognitivo, que implica la totalidad del ser humano. Es muy importante, pues muchas veces la modificabilidad sólo se centra en lo intelectual, sin tener en cuenta el fundamento de la mediación que es la afectividad y la emocionalidad, los valores y la trascendencia.

Modificabilidad centra su atención en el trabajo sobre las funciones cognitivas y las operaciones mentales que cada uno de los programas aborda, ya sea para realizar el diagnóstico dinámico del potencial de aprendizaje (L.P.A.D.), ya sea para aumentarlo o para modificarlo (P.E.I.), o ya sea el programa del desarrollo de la inteligencia, por medio de la mediación (EAM), y la generación de los espacios dinámicos de formación que se han explicitado como ambientes enriquecidos. Para el logro del desarrollo del potencial de inteligencia (competencias intelectuales, comprensiones, estándares y demás), se plantean algunas modalidades que tienen que ver con el desarrollo cognitivo diferencial de las personas. Estas modalidades son dos: 1- La exposición directa del organismo a los estímulos y 2.- La generación de experiencias positivas y sinérgicas de aprendizaje mediado.

La mediación (EAM) en su doble papel, el explicativo y el heurístico (que afirma la universalidad de la modificabilidad humana y el rol que desempeña en cuanto a la calidad de la intervención, en función de la modificabilidad estructural cognitiva), hace que sea la llave maestra de todo el proceso, puesto que es el factor para el desarrollo de las funciones cognitivas básicas y la transformación de la estructura cognitiva, afectiva y comunicativa.

La generación de experiencias positivas y sinérgicas de aprendizaje mediado es posible, sólo si quien lo realiza ha sido mediado y comprende, es decir "contextualiza", e interioriza el poder de la modificabilidad en sí mismo.

El resultado del acto mediador efectivo consiste en la identificación-corrección de las funciones cognitivas, base de las operaciones mentales. Se trata, entonces, del fortalecimiento por parte del organismo humano de las estructuras cognitivas y afectivas para funcionar de manera adecuada y plena.

Desde la perspectiva pedagógica y educativa, se puede decir que la Teoría de la Modificabilidad Estructural cognitiva, no admite cambios ni condiciones irreversibles, pues éstos se pueden paliar o eliminar. No cree en la clasificación de las personas y rechaza la creencia de que el deterioro o daño genético y orgánico, o la edad, sean factores irreparables (sólo en casos extremos, en donde el juicio queda en suspenso hasta tanto se compruebe lo delicado del caso). Modificabilidad fue y sigue siendo, tal vez, una de las soluciones más poderosas en la educación de los niños, las niñas, jóvenes y adultos.

5.1.2 PADRES COMO MEDIADORES DEL DESARROLLO

Parece una paradoja: ningún niño/a hablará si no oye hablar, sin embargo, no se le puede enseñar a hablar. La única enseñanza consiste en hablar con él, en tener un rico y cariñoso diálogo. No hace falta tomar una pelota en las manos, enseñársela y exclamar: "Esto es una pelota". Basta con hablar de la pelota igual que si charlara con alguien que ya sabe de que se trata. La abuelita sin estudios que juega con su nieto a las tortitas, tortitas... o le cuenta un cuento, hace más por su evolución lingüística que un severa profesor, aunque posea una dicción impecable.

Juegos de manos. Se ha descubierto que en el cerebro las áreas correspondientes al habla y a la motricidad de las manos están situadas muy juntas. Por eso, los juegos de manos fomentan el aprendizaje del habla, reforzando la acción por la situación cariñosa: las rimas, las risas y el cosquilleo final de estos juegos hacen que el pequeño aprenda con todos los sentidos.

La fuerza del cariño. Pero el motor que lo pone todo en marcha son las emociones. Al igual que el bebe pequeño solo balbucea cuando se siente contento, el niño mas grande solo aprende a hablar cuando el lenguaje se le presenta como un agradable intercambio entre personas, primordialmente entre él y sus padres.

Escuchar no basta. La exposición pasiva al lenguaje no basta para que los niños aprendan a hablar. Sentarlos durante varias horas al día delante del televisor no tendría ningún efecto (solo el que ya habla puede aprender palabras nuevas por este

medio). Se conocen casos de chicos oyentes con padres sordos que, aunque en su primera infancia escuchaban el lenguaje hablado en la televisión y en la calle, aprendieron a hablar primero el lenguaje por señas que sus padres empleaban con ellos. Es decir, la lengua no se aprehende o se capta meramente por oírlo sino, sobre todo, por producirlo uno mismo. Solo hablando se aprende a hablar.

Grandes esfuerzos. Los padres no suelen reparar en el enorme esfuerzo mental que hace su hijo para penetrar en el mundo de las palabras. Por ejemplo, la cuestión de si debe ampliar o reducir un concepto: el concepto perro tiene que ampliarse, ya que no se refiere solo a un perro determinado, sino a todos. Por el contrario, el concepto papa debe reducirse: no se refiere a todos los hombres, sino solo al papá que realmente lo es.

Son distintos. No todos evolucionan igual. A los dos años unos hablan muchísimo, mientras que otros apenas dicen unas palabras. También están los que acumulan un considerable vocabulario pasivo hasta que de repente nos sorprenden con todo lo que saben. Hasta los cinco años la pronunciación no es importante.

Para aprender a hablar su lengua materna los niños disponen de dos fuentes, una externa y otra interna, innata, que les hace comprender las reglas.

La primera vista parece que los niños aprenden a hablar escuchando a los grandes. Pero el proceso es mucho más asombroso. No solo repiten lo que oyen, sino que también pronuncian cosas que nunca antes han escuchado. Por ejemplo, dicen "yo sabo", a pesar de que nadie a su alrededor hable de forma tan incorrecta. Y es que el niño no solo aprende palabras y frases concretas, sino también sus reglas subyacentes.

Reglas de conjugación. Cuando oye hablar se da cuenta de que los verbos poseen distintas terminaciones (se conjugan). Pero todavía tiene que averiguar que terminación vale para que caso. Oye decir a la mamá "hoy comemos todos juntos" y a la hermana mayor "yo eso no lo como". De allí deduce: si se dice yo como y nosotros comemos, también habrá que decir yo sabo y nosotros sabemos. Puede usar

el yo sabo durante unas semanas, pero en algún momento se percatara de su error y probará otras estructuras gramaticales.

Deducción lógica. También en cuanto a la comprensión de expresiones idiomáticas, el pequeño deduce constantemente. Si un ogro es maligno, un ángel tiene que ser benigno. Como todos los padres saben, se trata de una época muy graciosa. Por supuesto, un niño de tres años no realiza todas estas deducciones conscientemente. Además, si tuviera que aprender todo según este sistema, su adquisición del lenguaje duraría mucho mas tiempo que unos pocos años. Por eso, los lingüistas piensan que el ser humano nace con un bagaje genético: cada lengua posee una gramática intrínseca y las reglas de esta estructura básico maduran en el niño a medida que entra en contacto con el lenguaje. Es decir, dispone de dos fuentes de información: una externa (las personas que hablan con el) y otra interna (la comprensión innata de las reglas). Solo la combinación de ambas permite que aprenda su lengua con tanta facilidad.

Bilingüismo. ¿Y si un niño tiene que aprender dos lenguas a la vez? Si el papa habla un idioma y la mama otro, o si se habla uno en casa y otro en la calle, aprenderá ambos sin mayor dificultad. ¡Pero no hay que dejar pasar el momento! La neuropsicologa Angela Friderici supone que las combinaciones neuronales para los complicadísimos procesos de la estructuración sintáctica se forman durante los primeros cuatro años. Después, el aprendizaje es más complejo, aunque la "ventana cerebral", por decirlo así, queda abierta hasta los 10 a 12 años. Naturalmente, también mas tarde se pueden aprender idiomas, pero el proceso es mucho más lento y el individuo hablará con acento. Pasada la pubertad los músculos del aparato fonador difícilmente llegan a adoptar las nuevas posturas necesarias para pronunciar bien otro idioma.

Hablo, luego pienso. Para poder hablar, antes hay que pensar. Algunos opinan incluso que se debe ser capaz de hablar para poder pensar, alegando que solo lo que se puede formular permite el fluir de los pensamientos y que, cuanto mayor vocabulario tenga una persona, tanto mas y mejor piensa. Pero también existe un pensamiento no verbal. Un niño que aun no habla, pero entiende lo que sus padres le dicen, indudablemente piensa. Y Albert Einstein confeso en una ocasión que en su

pensamiento científico las palabras apenas contaban, siendo los soportes físicos de su pensar los signos, símbolos e imágenes.

Lo que es seguro es que la capacidad de hablar influye sobre la de pensar. Porque, mientras hablamos, nuestro cerebro trabaja y es precisamente esto lo que lo mantiene en forma.