

Estimulación del desarrollo psicológico infantil

Ana María Baltazar Ramos
Autora



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Estimulación del desarrollo psicológico infantil

Ana María Baltazar Ramos
Autora

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza



Datos para catalogación bibliográfica

Autora: Ana María Baltazar Ramos.

Estimulación del desarrollo psicológico infantil.

UNAM, FES Zaragoza, enero de 2019.

Peso: 12.1 MB

Diseño de portada: Carlos Raziel Leños Castillo.

Formación de interiores: Claudia Ahumada Ballesteros.

ISBN: 978-607-30-1448-9.

Financiado por la Cátedra Especial Gustavo Baz Prada, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

DERECHOS RESERVADOS

Queda prohibida la reproducción o transmisión total o parcial del texto o las ilustraciones de la presente obra bajo cualesquiera formas, electrónicas o mecánicas, incluyendo fotocopiado, almacenamiento en algún sistema de recuperación de información, dispositivo de memoria digital o grabado sin el consentimiento previo y por escrito del editor.

Estimulación del desarrollo psicológico infantil.

D.R. © Universidad Nacional Autónoma de México

Av. Universidad # 3000, Col. Universidad Nacional Autónoma de México, C.U.,
Delegación Coyoacán, C.P. 04510, México, D.F.

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Av. Guelatao # 66, Col. Ejército de Oriente,
Delegación Iztapalapa, C.P. 09230, México, D.F.

*A Ani: la pequeña que me enseñó
que aún en la crianza se necesita una teoría.*

Agradecimientos

Agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México y al Consejo Técnico de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza que, a través de la Cátedra Especial Dr. Gustavo Baz Prada convocada el 21 de agosto del 2017 por el Dr. Víctor Manuel Mendoza Núñez, presidente del Consejo Técnico, me permitieron concretar este libro para su publicación bajo los auspicios de la FES Zaragoza-UNAM.

Dra. Ana María Baltazar Ramos
Ciudad de México, agosto del 2018

Índice

	Prólogo	9
	Presentación	21
PARTE I	DEFINICIONES	25
	Tesis 1	27
	Tesis 2	27
Capítulo 1	Estimulación del desarrollo psicológico	29
	Tesis 3	39
Capítulo 2	Etapas en el Desarrollo Psicológico	41
PARTE II	ETAPAS	61
	Tesis 4	63
Capítulo 3	De Una Semana a Doce Meses	65
Capítulo 4	De Uno a Tres Años (Edad Temprana)	75
Capítulo 5	De Tres a Seis Años (Preescolar)	83
PARTE III	ACTIVIDADES LÚDICAS	91
	Tesis 5	93
Capítulo 6	El Juego	95
Capítulo 7	El Cuento	109
Capítulo 8	El Dibujo	119
PARTE IV	ESTIMULACIÓN DEL DESARROLLO PSICOLÓGICO INFANTIL	127
	Tesis 6	129
	Tesis 7	129
Capítulo 9	Estimulación del Desarrollo Psicológico para Regular la Actividad	131
	Comentarios finales: un programa de desarrollo en la FES Zaragoza, UNAM	149
	Referencias	153

Prólogo

La Dra. Ana María Baltazar Ramos lleva poco más de veinte años trabajando con niños de dos meses a los seis años en las instalaciones de la Clínica Universitaria de Atención a la Salud del Campus uno de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza-UNAM, además de dar clases en el área Educativa de la carrera de psicología. Su vasta experiencia directa con niños se potencia con su formación académica como psicóloga educativa y su maestría y doctorado en pedagogía. Este vínculo estrecho entre experiencia práctica y formación académica como investigadora se ha ido perfilando en una línea de investigación, práctica y teórica, sobre el desarrollo psicológico en la infancia y los medios prácticos de estimularlo. El resultado es el actual libro de *Estimulación del Desarrollo Psicológico Infantil*, marco teórico del programa que ella coordina en la clínica, y los proyectos de investigación sobre el mismo tema de los que es responsable ante la UNAM-FESZ.

Su experiencia directa con niños pequeños ha tenido, al menos, dos aproximaciones psicológicas en torno al desarrollo infantil durante estos años: la piagetiana, con la que se inició allá por los años noventa, y la histórico-cultural de corte vigotskiana que ha desarrollado desde hace casi una década. Estas aproximaciones se reflejaron en los nombres de los programas en los que ha trabajado; primero, en sus inicios como docente en la FES Zaragoza en 1995, colaboró en el *Programa de Educación preescolar Zaragoza. Un enfoque piagetiano*, coordinado por la maestra Celia Palacios Suárez. Cada una de ellas, la maestra Palacios y la entonces licenciada Baltazar, tenían su propio grupo de infantes bajo el mismo programa. Durante la década del 2000 al 2010, la asistencia asidua de la entonces licenciada Baltazar a los congresos de neuropsicología y psicología histórico-cultural desarrollados por la Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica en la ciudad de Puebla, México, y su ingreso a la maestría y doctorado de pedagogía de la UNAM, fueron modificando su concepción teórica en el sentido de ir incorporando más y más la aproximación vigotskiana, y dejando atrás la piagetiana, lo que se reflejó en el nombre y contenido del programa de intervención con los niños al que le fue haciendo modificaciones en la medida en que se compenetraba con la postura vigotskiana. Hacia el 2010, la actividad con los niños ya se basaba totalmente en la aproximación histórico-cultural, y hacia el 2012 el nombre del programa se cambió a *Programa de Estimulación Temprana*, y en el 2017-18, nuevamente cambió su nombre al de *Programa de Estimulación del Desarrollo Psicológico Infantil* cuya fundamentación teórica, y su expresión práctica, se expresa en este libro.

El tránsito de un modelo teórico del desarrollo a otro es claro: de una concepción del desarrollo psicológico basada en etapas relativamente rígidas y biológicamente determinadas por la maduración y crecimiento, cuya culminación era la etapa de operaciones formales del pensamiento lógico del adolescente, se pasó a una concepción en la cual, cualquier condición biológica de maduración y crecimiento, condiciona, pero no determina, el desarrollo psicológico, cuyo rasgo distintivo es el despliegue de las potencialidades humanas a partir de la incorporación de la semiosis, la cultura, socioafectividad y las destrezas prácticas con ayuda de otros, por otros, para otros y, finalmente, para uno mismo como si fuera otro, cuya expresión es la emergencia de la conciencia y la autorregulación de la conducta, es decir, de la voluntad (Vygotski¹, 1925/1997; Bajtín, 1924/1993, y 1929/1993).

¹ Como lo he planteado en diversos textos, es importante comprender que el nombre de Vygotski tiene distintas variantes gráficas (Wygotski, Vygotski, Vygotsky, Vüigotskij, Vygotskii, Vygotskij, Vygotski, Vygotsky) según la fuente idiomática y el centro de estudios de sus obras. Incluso su nombre de pila, Lev o Liev se escribe diferente según el traductor, editorial e idioma. En otro texto (Escotto Córdova, 1996) he expuesto estas variantes. Desde esa época he optado por seguir la transcripción que hizo la

Visto como un continuo, el desarrollo psicológico humano transita de una dependencia total de los otros a una independencia relativa de los otros a partir de la cual, el sujeto contribuye a la modificación y transformación del mundo sociocultural e individual de sus congéneres, los otros y, con ello, de sí mismo. Es decir, el desarrollo psicológico se expresa como la génesis cultural de la individualidad, esto es, socioafectiva, semiósica y práctica que, al interactuar con los otros, forma y transforma a la misma sociedad que contribuyó a su formación. El desarrollo así concebido, se inicia desde el nacimiento y no termina al final de la adolescencia, sino que continúa toda la vida y acaba solo con la muerte.

Por supuesto que el desarrollo psicológico está condicionado, pero no determinado, por la maduración y el crecimiento: peso, estatura, perímetro cefálico, salud, integridad neurológica y alimentación se muestran en los llamados hitos del desarrollo y los períodos críticos. Pero si algo muestran los “hitos” y los “períodos críticos”, es que no basta con llegar a ellos maduracional y biológicamente; sin la interacción sociocultural, sin la semiósis (uso, creación y modificación social de signos y significados), sin la interacción socioafectiva y sin la actividad práctica en el mundo realizada con otros, por otros, para otros, el desarrollo psicológico no avanza, aunque la maduración biológica esté presente. No existe un solo ser en el mundo que al llegar al período crítico de la emergencia del habla y de la lengua, las desarrolle sin la presencia social y semiósica de otros, es decir, sin los factores socioculturales y semiósicos. Ningún ser humano aislado de otros seres humanos adquiere el habla y la lengua por sí solo, aunque maduracionalmente esté listo. Y lo mismo vale decir para el desarrollo psicológico de los afectos, el pensamiento verbal, el cálculo, la escritura, la lectura, el dibujo, etc.

Si esto es así, la evaluación del desarrollo psicológico no puede ser solo médica (pediatra, neurólogo, nutriólogo, etc.), ni psicométrica². No basta comparar a la norma poblacional de la misma edad, aunque sea un dato de referencia muy útil en muchas investigaciones. El desarrollo psicológico es individual, no poblacional; es de sujetos concretos en un momento histórico específico y bajo condiciones socioculturales particulares; no de sujetos promediados, abstractos a históricos, y aislados. Su evaluación no puede reducirse a un baremo o a un percentil estadístico; no puede simplificarse solo en lo que hace y no hace el sujeto ante tareas estandarizadas, comparado a otros; tiene que ser individual, cualitativa, histórica y sociocultural buscando siempre desentrañar las múltiples formas que tiene el individuo de regular su actividad en diferentes condiciones variables en la ejecución de las tareas, tanto presentes durante la evaluación, en su vida cotidiana, como potenciales con ayuda de otros y con recursos culturales distintos en circunstancias diferentes. La comparación a la norma poblacional solo dice lo diferente que es el individuo de los otros, pero no dice nada de sus potencialidades con ayuda de los otros. La comparación es consigo mismo, entre lo que puede hacer solo y sin ayuda, y lo que puede lograr hacer con ayuda de otros. Por ello, el eje de la evaluación del desarrollo psicológico es la Zona de Desarrollo Próximo.

Editorial Progreso de la ex Unión Soviética, principal difusora de libros científicos de origen ruso traducidos al español, quien siempre escribió Lev Semiónovich Vigotski. Sólo para fines de citación, se respeta el nombre y apellidos tal y como cada editorial o autor referido lo cita.

² En México, la Secretaría de Salud concibe al desarrollo como maduración y crecimiento, y su evaluación es encargada a los médicos de distintas especialidades y a los psicólogos psicómetras que desarrollaron valiosos instrumentos cuantitativos para comparar a la norma poblacional; no niega los factores sociales, familiares y culturales, pero ni los médicos y los psicólogos psicómetras, no lograron articular las múltiples relaciones causales del desarrollo psicológico que dependen de la cultura, la semiósis, las relaciones afectivas y la práctica transformadora del niño en sus propuestas de evaluación (Comisión Nacional de Protección Social en Salud, 2013a, b).

Esta concepción del desarrollo psicológico humano va de la mano de una concepción del psiquismo³ humano y animal la cual estipula que, lo que caracteriza al psiquismo en cualquier especie, es la manera en que el organismo **regula su actividad** (Vygotski, 1925/1997; Rubinstein, 1957/1963; Luria y Yudovich, 1956/1983; Luria, 1975/1980; Luria, 1979/1984). Es decir, lo psíquico en tal o cual especie animal, es la manera, o maneras, como regula su actividad. Esto implica que desde las formas más elementales de las especies animales que se mueven y tienen células nerviosas, hasta el *Homo sapiens*, hay una unidad indisoluble entre la acción del organismo biológico en su medio natural y la aprehensión sensorial del mundo en que se desarrolla que se manifiesta como regulación de la actividad. El sistema nervioso *media y regula* la relación entre la aprehensión sensorial y la acción motora del organismo, incluso, unas pocas células son suficientes para la regulación motora que se nos aparece como muy compleja. Por ejemplo, las mariposas nocturnas tienen solo dos células sensoriales en cada oído que se conectan a su sistema nervioso, y son suficientes para que este invertebrado tenga un comportamiento innato y estereotipado como es el de detectar el ultrasonido de los murciélagos insectívoros que las cazan y así poder evadirlos, sobrevivir y reproducirse (Roeder, 1965/1975).

Existe mucha evidencia empírica que apoya la tesis de que en la medida en que el sistema nervioso se complejiza y aumenta, la mediación y la regulación de la actividad cambia cualitativamente. La especialización de múltiples células sensoriales, nerviosas y musculares acaban operando como un sistema funcional, es decir, uno que se adapta y se modifica por su interacción con el medio. En los vertebrados, la mediación nerviosa y la regulación de la actividad se hace notablemente flexible con el aprendizaje, la expansión de la memoria, la especialización sensorial y las emociones. En especies de mamíferos con un gran cerebro y sistema nervioso complejo como los delfines, orcas, elefantes y primates, el aprendizaje individual se acrecienta con el aprendizaje social y afectivo, y, por tanto, las formas de regular su actividad se hacen variadas y complejas. Algunos etólogos, primatólogos y biólogos le han dado en llamar “cultura” al aprendizaje social, el aprendizaje que tienen algunas especies mediante la observación de sus congéneres y que genera patrones de conducta diferentes en distintos grupos de animales de la misma especie. Hay pájaros que aprenden el estilo del canto de su grupo, canto que es distinto al de otros grupos; algunos primates usan ramas, piedras u objetos para alimentarse o amenazar a otros, pero distintos grupos de primates de la misma especie tienen sus utensilios preferidos. La madre bonobo (un tipo de chimpancé) parte nueces con una piedra mientras su cría observa hasta que ésta intenta, con ensayo y error, aprender a usar piedras para partir nueces; otro grupo de chimpancés utiliza pajas o varitas para sacar termitas de sus guaridas y comérselas. Sin embargo, no hay evidencia de que estas especies instruyan, corrijan y modelen las conductas a ser aprendidas de los infantes o adultos, ni mucho menos que lo hagan mediante signos. Lo más que se ha observado es que algunas especies cazan una presa y, estando ésta todavía viva, la llevan a sus cachorros frente a la cual, éstos aprenden por ensayo y error a matarla y devorarla. Estos hechos llevan a ciertos investigadores a generalizar la palabra “cultura” utilizada en los humanos para aplicarla a los animales.

Como se verá por las 20 características propias de la cultura humana que describo más adelante, el aprendizaje social está presente en algunos animales y en el humano, pero *la cultura humana* es cualitativamente diferente, está basada en la **semiosis**, es decir, la construcción social de signos y significados; en la **actividad práctica**

³ La manera como se nombra el objeto de estudio de la psicología varía con los diferentes modelos teóricos: para la tradición conductista es la conducta; para el psicoanálisis es el inconsciente; para la Gestalt es la reestructuración perceptual; para la epistemología genética es el desarrollo de la inteligencia; para el cognoscitismo es la cognición como proceso de información; para la psicología materialista o histórico-cultural es el psiquismo. No es solo un cambio de nombre o etiqueta de algo, sino una categoría teórica que conlleva definiciones conceptuales, explicaciones, métodos y evidencia experimental diversa con la que fundamentan la elección del “nombre”.

transformadora del mundo físico y social; **en el aprendizaje sociocultural**; y en el **aprendizaje inducido mediante la instrucción organizada**, con sus correcciones y modelamientos programados e intencionales.

Un rasgo notable de la especie *Homo sapiens* es que la regulación de su actividad está mediada, además de la capacidad mnémica, socioafectiva y sensoperceptual, por la capacidad cerebral de significar, es decir, de usar, construir, modificar signos y significados; a dicha capacidad la llamamos **lenguaje**. Es una capacidad de los cerebros individuales de todos los miembros de la especie humana. Definimos **signo** como cualquier ente físico (sonido, grafismo, gesto, objeto, imagen, etc.) que alguien usa para que esté en lugar de algo (el referente) para alguien, y ambos interlocutores comprenden el signo y su referente y los pueden cambiar a voluntad (Escotto-Córdova, 2018). Si la capacidad para el lenguaje común a toda la especie humana es de naturaleza neurobiológica, los signos y sus sistemas específicos (*las lenguas o idiomas*) son históricos, socialmente construidos, y modificables a voluntad de cada grupo humano mediante la semiosis. La capacidad biológica de usar signos fónicos, es decir, del lenguaje hablado, ha generado la especificidad histórica de las lenguas (sistemas de signos) de los diversos grupos humanos mediante la semiosis.

La **semiosis** implica, por lo tanto, a dos o más sujetos que tienen lenguaje, y éste se manifiesta en forma de habla o señas de una lengua o idioma específico. Por eso definimos a la semiosis como la construcción, el uso, y la modificación social de signos y significados cuya manifestación natural, no la única, es el habla (signos fónicos) y la corporal (signos manuales, corporales, faciales, proxémicos, paralingüísticos, pantomímicos, etc.) que dan origen a las diversas lenguas.

Las **lenguas** (sistemas de signos social e históricamente construidos y modificados) tienen propiedades lingüísticas: fonología, morfología de las palabras, diccionario léxico, sintaxis, semántica. Su uso en contexto comunicativo le da propiedades pragmáticas, es decir, intención comunicativa más allá de sus propiedades lingüísticas, por ejemplo, en el contexto de estar en un cuarto con las ventanas cerradas, dirigirse a la persona que está junto a la ventana y preguntarle “¿hace calor?”, no comunica “dime lo caluroso que está el cuarto”, sino tiene la intención comunicativa de una petición: “abre la ventana por favor”.

El lenguaje, la lengua y la semiosis inducen cambios cualitativos en las funciones psicológicas humanas, destaco tres muy importantes: (a) la duplicación abstracta del mundo percibido, y de sí mismo, involucrada en la génesis de la conciencia; (b) la anticipación o reconstrucción secuenciada del curso de los acontecimientos que posibilita el pensamiento; (c) y la regulación de la actividad de otros y de sí mismo, génesis de la voluntad en los humanos. Lenguaje, conciencia, imaginación, pensamiento y voluntad son lo que hemos llamado desde hace 25 años, **procesos anticipatorios**, aquellos que le permiten al humano regular su actividad por la anticipación de eventos futuros y, con ello, ir más allá de la dependencia sensorial y genética de su conducta (Escotto-Córdova, 2012).

El dominio de signos y significados le permite al humano regular su actividad, simultáneamente, por la percepción del mundo y la duplicación conceptual del mismo y, en cierto momento del desarrollo psicológico del individuo, los signos le permiten operar con un mundo sensorialmente ausente, es decir, el signo sustituye al referente. Si en una etapa del desarrollo infantil la palabra nombra a la cosa que se percibe, en otra, la palabra substituye a la cosa que ya no se percibe. En el tránsito de los dos a los tres años, el juego con muñecos expresa claramente las nuevas cualidades psicológicas del niño: habla con sus muñecos como si fueran otra persona, imagina situaciones que no están presentes, dialoga con personajes que, en algunos casos, son totalmente imaginarios. Esta duplicación del mundo (se percibe y se concibe), se aplica a sí mismo en cierta edad (el niño comienza a decir “yo”, “mío”) y juega un papel determinante en la emergencia de la conciencia (la regulación autorreferencial de la actividad) y el

dominio de su propia actividad a partir de objetivos futuros (la voluntad) que se hace evidente en la edad escolar. El dominio de la lengua materna y del discurso van impulsando el mayor alcance del pensamiento, cuyo pulimiento y desarrollo se estimula en la escuela. El conjunto de estas funciones psíquicas: lenguaje, la imaginación, la conciencia, el pensamiento y la voluntad las hemos agrupado en la noción de funciones anticipatorias: todas ellas le permiten al humano regular su actividad por eventos futuros que pueden, o no, ser realidades.

La semiosis, los cambios cualitativos que el lenguaje impone a las funciones psicológica humanas, el aprendizaje social y el afectivo, acaban formando el núcleo de la cultura históricamente determinada, es decir, dependiente del grupo social, de la época, de la región geográfica y de la comunidad lingüística a la que se pertenece. La cultura se convirtió así, en el factor más importante del desarrollo psicológico humano.

Entendemos por cultura al contenido específico de 20 características generadas por la semiosis, la actividad práctica transformadora del mundo físico y social, el aprendizaje social y afectivo, y la instrucción intencional de conocimiento y destrezas en un grupo o sociedad humana específica, es decir, contenidos que son compartidos por todo ser humano de un grupo social específico, con una lengua o idioma particular, en un momento histórico concreto, y en una región geográfica delimitada, que lo distingue de otro grupo social, otra época, otra comunidad lingüística y región. Implica aprendizaje social y enseñanza intencional.

Si el contenido específico de dichas características es histórico, su existencia en los humanos es universal, es decir, son 20 características semiósicas *universales* que han estado presentes en todos los grupos humanos existentes desde la aparición del *Homo sapiens*⁴ y en cualquier región del mundo. La cultura humana es, a la vez, universal y particular (histórica): es decir, no ha existido, ni existe, grupo humano conocido en el que falten estas 20 características, de ahí que las denominemos universales semiósicos; pero a su vez, el contenido específico de todas ellas es propio de cada grupo o sociedad humana y lingüística, en momentos históricos concretos, en regiones geográficas particulares.

Estas 20 características semiósicas y prácticas de la cultura humana son:

- 1) Atribución compartida de significado y sentido a cualquier cosa, evento, conducta, proceso, estado de la naturaleza y la sociedad.
- 2) Narrativas sociales compartidas: cuentos, historias, mitos, leyendas, novelas, teorías científicas, etc.
- 3) Conocimientos teóricos y prácticos socialmente compartidos.
- 4) Creencias y atribuciones causales compartidas.
- 5) Hábitos sociales en forma de rituales y costumbres de convivencia social compartidas.
- 6) Apotropismo o efecto apotropaico: conjunto de creencias protectoras de males reales o imaginarios que se expresan en forma de rituales conductuales y verbales (conjuros, plegarias, rezos, anatemas, maldiciones, maleficios, eufemismos para nombrar al mal, etc.), de objetos naturales (piedras, plantas, bosques, lugares,

⁴ Hay evidencia arqueológica que sugiere que el Neandertal, una especie de homínido diferente al humano, pero que convivió cientos de años con él, tenía muchas de estas características semiósicas.

etc.) o contruidos (imágenes, figuras antropomórficas, muñecos, artefactos varios, etc.) que responden a la necesidad de protegerse.

- 7) Normas sociales de regular la actividad individual que se expresan como éticas, legales, etarias, de parentesco, etc.
- 8) Recuerdo y/o elaboración de genealogías (conjunto de antepasados-progenitores y ascendientes) compartidos por un grupo social.
- 9) Destreza en el uso, modificación y creación de artefactos socialmente compartidos.
- 10) Juego compartido con artefactos culturales (juguetes).
- 11) Productos y destrezas artísticas como el canto, la música, el baile, la pintura, el dibujo, la escultura, etc., así como actitudes estéticas compartidas.
- 12) Patrones sociolingüísticos y pragmáticos compartidos.
- 13) Patrones lingüísticos y discursivos compartidos (fonemas, léxico, morfosintaxis, semántica léxica y oracional, y estructura del discurso).
- 14) Modelos compartidos de comportamiento y apariencia de prestigio y desprestigio (lo que se aspira y lo que se rechaza).
- 15) Patrones comunicativos no verbales compartidos, tales como poses, gesticulaciones faciales, señas manuales, proxemia, prosodia, etc.
- 16) Atribución compartida de valores, cualidades y defectos a otros y a sí mismos (“los mexicanos somos así...”).
- 17) Emociones semiotizadas y compartidas. Por ejemplo, la indignación, en tanto que emoción, es propia de todos los humanos, pero dependiendo el grupo social y la época histórica el contenido de la indignación, el significado social que esta adquiere, lo que la motiva, es diferente para cada cultura, y su presencia, ausencia e intensidad ante eventos específicos cambia en diferentes grupos humanos.
- 18) Atribución antropomorfizante al mundo físico, a la naturaleza y a las especies en forma de religión, magia, juego, o narrativas (ejemplo, fábulas).
- 19) Prácticas de crianza y educación compartidas.
- 20) Patrones sensoperceptuales semióticamente compartidos, como la apreciación del color (las palabras para nombrar el espectro de colores varían con diferentes culturas y épocas históricas), del sabor, del dolor, del sexo, del tacto, etc.

Estas 20 características culturales se materializan en la inmensa mayoría de los grupos sociales, a partir de cierto momento histórico, en *instituciones sociales* más allá de la familia, tales como los gobiernos, iglesias, parlamentos, hospitales, escuelas, mercados, cárceles, juzgados, ejércitos, policías, etc. cuya función es regular y normar, por los discursos o/y por la fuerza, las relaciones entre los miembros de dichas sociedades.

Concebir la génesis del desarrollo psicológico humano a partir de la cultura, la semiosis, las relaciones socioafectivas y la actividad práctica, y no solo del crecimiento y maduración biológicas, es uno de los aportes fundamentales de Vigotski a la comprensión del psiquismo humano.

Este modelo teórico histórico-cultural del desarrollo psicológico ha sido llevado a su expresión práctica por la Dra. Baltazar en el Programa de Estimulación del Desarrollo Psicológico Infantil que implementa con los niños que asisten a la Clínica Universitaria en la FES Zaragoza-UNAM. Este libro es su fundamentación teórica y, sobre todo, la difusión de su implementación práctica en niños de meses a seis años.

Armada con esta concepción teórica del psiquismo humano y del desarrollo psicológico, la Dra. Baltazar organiza el libro en cuatro partes, nueve capítulos y seis tesis centrales.

Las tesis centrales son el armazón conceptual de su propuesta:

Tesis 1: El desarrollo psicológico infantil.

Tesis 2: La estimulación del desarrollo infantil.

Tesis 3: Las etapas en el desarrollo psicológico y las etapas educativas.

Tesis 4: El psiquismo animal como regulación de la actividad; y el psiquismo humano como regulación de la actividad mediada semiósica, cultural y socialmente.

Tesis 5: Tres herramientas educativas: el juego, el cuento y el dibujo.

Tesis 6: Zona de Desarrollo Actual (ZDA) y Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Las tesis sobre desarrollo psíquico infantil; el psiquismo como regulación de la actividad en los animales, y de regulación de la actividad mediada semiósica, cultural y socialmente en el humano; la caracterización del juego en animales y humanos; y la distinción entre etapas del desarrollo infantil y educativas, conllevan aportes teóricos con implicaciones prácticas inmediatas.

La definición de juego que dimos en otro texto (Baltazar y Escotto, 2018) la hemos ampliado, afinado y modificado en las reflexiones teóricas desarrolladas en el curso del proyecto PAPIME-UNAM P303816 (Estimulación del Desarrollo para Prevención de Problemas) cuya responsable es la Dra. Baltazar, la versión actual de *juego* es la que se expresa en este libro y que a continuación cito:

El Juego en Animales

El juego es una diversidad de conductas presentes en los mamíferos⁵ durante su “infancia”⁶, que se ejercitan y repiten con evidentes muestras de gozo y placer, seleccionadas espontáneamente por el animal sin imposición ni coerción de otros o las circunstancias, sin aparentes reglas implícitas o explícitas, y que no tienen una función inmediata de supervivencia, pero que reproducen conductas que en la adultez de las especies si son necesarias y tienen función de supervivencia, tales como perseguir, atacar, morder, luchar, dominar, saltar, huir, manipulación de objetos, sumisión, etc.; es una forma de aprendizaje placentero tanto en solitario como con otros congéneres u objetos que cuando es interactivo con otros miembros de la misma especie, incluso de otras en la infancia, fortalece los vínculos afectivos. Los adultos de muchas especies también juegan con sus crías o entre ellos. El juego en animales no humanos parece repetir las mismas conductas desde hace siglos, y hasta que no se demuestre lo contrario, no tiene características históricas (cambio con cada época), culturales (cambio con cada grupo, manada o familia), ni utiliza artefactos planeados y construidos para jugar.

El Juego Humano

Es la diversidad de conductas que, además de presentar muchas de las características de juego presentes en otras especies de mamíferos, tienen cualidades semiósicas, culturales e históricas, las más importantes son las siguientes; a) el juego con otros adquiere la forma de juego dialógico de roles y temas; b) el juego utiliza objetos o artefactos culturales (varía con los grupos sociales y culturas) e históricos (varía en distintas época) construidos para jugar tales como pelotas, patinetas, bicicletas, muñecos, plastilina, cartas, dominós, ajedrez, etc., a los que se les suelen atribuir significado, y en el caso de objetos que representan seres vivos, interactuar con ellos hasta en forma dialógica evocando personajes; c) en ciertos juegos, sus acciones representan una simulación de la vida cotidiana propia de su cultura y época histórica en donde los niños asumen un rol social laboral; d) hay una tendencia a fijar reglas implícitas o explícitas que se respetan, se analizan y acuerdan verbalmente; e) Los adultos humanos siguen jugando y divirtiéndose socialmente en forma participativa o con la observación de juegos.

La distinción entre juego animal y humano asume que hay una línea evolutiva entre los mamíferos, pero distingue las diferencias cualitativas en los humanos atribuidas a la cultura y la semiosis. Un hecho notorio entre otras especies y la del *Homo sapiens*, es que los adultos juegan intensamente en ciertas culturas. La implicación práctica de tener en cuenta las características del juego humano la desarrolla la Dra. Baltazar en el programa de Estimulación del Desarrollo Psicológico Infantil bajo el concepto de que *el juego es la actividad rectora* en los niños preescolares, y a la par, es una herramienta que debe ser utilizada intencionalmente para el desarrollo de los niños por parte de los adultos. En otras palabras, además de jugar por gusto con nuestros hijos, se puede jugar con la intención de desarrollar sus conocimientos, sus sentimientos, su sociabilidad y su capacidad semiósica. Las implicaciones de su uso en otros ámbitos con niños son evidentes: el juego es una herramienta terapéutica en la psicología clínica infantil.

En el libro, la Dra. Baltazar hace una revisión histórica de los programas de intervención para la infancia conocidos como Estimulación Temprana en diversas regiones del mundo, centrándose particularmente en el caso mexicano

⁵ Es posible que el juego exista en otras *clases* de vertebrados, como las aves, y dentro de ellas especies específicas, por ejemplo, los cuervos, considerados con gran inteligencia. No tenemos conocimiento de que se halla documentado sin lugar a duda que exista actividad lúdica, tal y como la hemos definido aquí, en algunos invertebrados, por ejemplo, los pulpos, ni mucho menos en los artrópodos.

⁶ La palabra *infancia* hace referencia a los humanos, y su etimología latina significa “el que no habla”. Por extensión, se suele utilizar para referirse a otras especies.

que alcanza hasta el 2017, y propone un cambio que considero fundamental, sustituir el término de estimulación temprana por el de **Estimulación del Desarrollo Psicológico Infantil**.

Su propuesta de que los hallazgos empíricos, métodos de investigación, y conjeturas de las primeras teorías del siglo XX acerca del desarrollo infantil desarrolladas por Freud, Binet, Baldwin, Wallon, Watson, Montessori, Stern, Gesell, Piaget, y Vigotski tienen que ser valoradas a la luz de la interdisciplina de la psicología científica, las neurociencias, las ciencias sociales, la biología, las ingenierías y matemáticas aplicadas a cuestiones biomédicas tiene grandes implicaciones, la más inmediata, incorporar los hallazgos y métodos de hace casi cien años que son válidos en nuestra época. Esta propuesta, sin embargo, no la lleva a caer en el error de comparar la ciencia del pasado con nuestra visión científica moderna, en el sentido de estipular cuál es mejor, lo que hace la Dra. Baltazar es comparar las propuestas de los contemporáneos de Vigotski con el modelo teórico de éste.

Coincido con la Dra. Baltazar. Los aportes de todas esas disciplinas científicas no pueden ser ignorados actualmente al pretender explicar el desarrollo psicológico en general, y en particular el ubicado en los rangos de edades que abarca este libro. Por ejemplo, hoy conocemos con mucha precisión los mecanismos genéticos del desarrollo embriológico, de la maduración y crecimiento corporal, particularmente del cerebro en crecimiento; incluso los estudios con gemelos monocigotos han permitido comprender el papel de las experiencias diferentes e individuales en sujetos que comparten el mismo ADN, así como el papel de la epigenética (activación o desactivación de genes a partir de la interacción con el ambiente), lo que está modificando nuestra comprensión de los efectos que tienen las interacciones ambientales en la biología de los organismos, que en el caso humano son socioculturales. En los últimos años hemos conocido la enorme complejidad cerebral y las zonas cerebrales específicas cuyo crecimiento y maduración en distintas edades implican nueva neurogénesis y nuevas interconexiones, pero quizás lo que en este texto vale la pena destacar, es que los cambios cerebrales durante el desarrollo están estrechamente relacionados con la estimulación medioambiental de carácter cultural y con el ejercicio físico y práctico.

Actualmente los estudios primatológicos en condiciones naturales y experimentales han reducido la brecha entre el psiquismo del *Homo sapiens* y el de los otros primates, particularmente de los chimpancés bonobos. Nos sorprende las similitudes su comportamiento social, comunicativo, emocional y "cultural" con nosotros, pero también, nos han afinado la especificidad cultural, semiótica, socioemocional, práctica e histórica de los humanos apuntalando la tradición vigotskiana de utilizar la psicología comparada de su época para comprender al humano, (recuérdese que Vigotski estudió con mucho detenimiento los estudios de Wolfgang Köhler con chimpancés y los incorporó a sus teorizaciones del psiquismo del humano adulto e infantil). Pero hoy, los primates no son la única fuente de conocimiento del psiquismo comparado entre especies. El estudio de largo plazo en condiciones naturales de los grandes mamíferos con cerebros grandes y estructura social compleja (orcas, delfines, ballenas, elefantes) y de mamíferos sociales de menor tamaño (perros, lobos, perritos de las praderas, chimpancés, gorilas, etc.) nos han permitido comprender patrones de comunicación, interacción social, emociones, cuidado de crías, y hábitos grupales compartidos con humanos, pero también, esclarecer lo cualitativamente diferentes que son la cultura, la semiosis, la respuesta socioemocional y actividad práctica humanas.

La aproximación vigotskiana fundamentó sus teorizaciones en varias disciplinas sociales, particularmente la sociología, el materialismo histórico y la filosofía materialista marxista. En nuestros días, la influencia y consolidación científica de la antropología, etnografía, la paleontología, sociología e historia, han inducido a que las investigaciones en psicología infantil, clínica, educativa y social ubiquen sus afirmaciones en contextos culturalmente diferentes e históricamente determinados. Es decir, si hoy sabemos que las patologías con un claro fundamento biológico tienen inevitablemente determinantes y manifestaciones culturales e históricas, el desarrollo

psicológico es inconcebible sin éstas. Los síntomas disléxicos y su gravedad son diferentes según las lenguas de que se trate. Los rasgos de personalidad varían entre individuos y culturas. Las respuestas emocionales ante eventos y estímulos específicos son culturalmente diferentes. Las expresiones faciales y la conducta no verbal (proxemia, kinesia, señas manuales, prosodia, etc.) son específica a grupos humanos. Las ciencias sociales han demostrado dos hechos fundamentales: hay patrones culturales universales y, a su vez, patrones históricos, es decir, específicos, a grupos sociales concretos. Lo universal y lo particular son una unidad dialéctica.

El avance espectacular de la lingüística, la semiótica, las teorías del discurso, la retórica jurídica (la usada para convencer jueces y jurados) y política, los medios de comunicación audiovisual y escritos, entre otros, han puesto en el centro de la actividad humana a la semiosis en contexto histórico y social, es decir, la importancia de los signos y sus significados. Además, los estudios sobre sujetos plurilingües y neuroimágenes han evidenciado que el aprendizaje de otro idioma engrosa ciertas zonas de la corteza cerebral, es decir, que la semiosis no solo es condicionada por el cerebro, sino que, a su vez, lo modifica.

Finalmente, el gran desarrollo de las matemáticas y las ingenierías aplicadas a la comprensión de la biología, del sistema nervioso, de la evolución del *Homo sapiens*, y de los patrones culturales humanos subyacen, hoy, en nuestra comprensión del psiquismo del ser humano. Las máquinas con inteligencia artificial y los robots son parte consustancial de nuestra cultura moderna (los celulares “inteligentes” son un ejemplo cotidiano), pero su importancia para la comprensión del psiquismo humano es que su simulación artificial y robótica aportan evidencia sobre nuestra comprensión teórica del mismo.

Esta confluencia interdisciplinaria de nuestros días ha venido a confirmar, desde mi punto de vista, lo acertado de la ruta de investigación iniciada por Vigotski, Luria, Leontiev y demás psicólogos que compartían, como método, la interdisciplina de estudiar el desarrollo infantil, la neuropsicología, la primatología, la cultura, las condiciones sociales, y el lenguaje en sus teorizaciones sobre el psiquismo humano.

Por último, y no por ello algo menor, es de destacar la postura que la Dra. Ana María Baltazar Ramos adopta ante la polémica de lo que se ha dado en llamar el “lenguaje inclusivo” en los discursos políticos, sociales y académicos. Ha decidido usar la palabra “niño(s)” para referirse genéricamente a ambos sexos, tal y como se estilaba gramaticalmente en el español, y simultáneamente, usar las palabras “niña” o “niño” para la referencia específica a tal o cual sexo o género. Su argumentación es breve, pero clara: la reivindicación política, social y económica de los derechos y la igualdad del género femenino es legítima y necesaria en los discursos políticos en los cuales se necesita hacer visible la desigualdad con el fin de corregirla, pero es innecesaria en un texto científico-académico cuyo objeto de análisis, el desarrollo psicológico humano, es común para ambos sexos y géneros. Solo ahí, donde el desarrollo psicológico muestra diferencias sustanciales en cada sexo o género, se especifican éstos.

Coincido con la Dra. Baltazar: si hemos de referirnos a procesos comunes a ambos sexos y géneros, necesitamos una palabra común, genérica, palabra que el español ya usa. Es una propiedad de todas las lenguas existentes el tender a la economía de recursos.

La propuesta de diversos grupos políticos y sociales de utilizar la arroba (@) para referirnos al uso genérico de los sustantivos (incluir ambos géneros gramaticales usando un mismo signo como sufijo) conlleva muchos problemas, por ejemplo, en muchas lenguas como el español, el artículo va en concordancia con el sustantivo, y si se usara para todo la @, o cualquier otro signo propuesto (e, x,) se crearían muchas confusiones comunicativas y evidenciaría el error de confundir las reglas gramaticales con la lucha política que reivindica igualdad de sexos y géneros. Todo

ello sin entrar a las consecuencias absurdas de no aplicar el “lenguaje inclusivo” a palabras como águila, ballena, serpiente, etc. porque ya son de género gramatical femenino, o en su defecto, también ponérsela. Peor aún es el problema de la pronunciación de la arroba o cualquier otro signo que incluya a ambos sexos: las lenguas las hacen los hablantes y está por verse si a los hablantes del español, u otras lenguas, les será útil, económico en términos lingüísticos y funcional en términos comunicativos la incorporación de la arroba u otros signos. La propuesta de la arroba, o cualquier signo con la misma intención política, confunde la intención comunicativa del discurso político legítimo y necesario, con las propiedades gramaticales de una lengua tal y como se usa actualmente.

Por supuesto somos conscientes del carácter histórico, político, y social de las lenguas, especialmente del español, y de la huella del predominio masculino en muchas de sus reglas lingüísticas; baste preguntarse por qué el uso genérico de un sustantivo como *niño* (para infantes), u *hombre* (para la especie humana) es del género gramatical masculino y no femenino si ambos géneros existen en la misma lengua. Estamos de acuerdo que en los discursos en los que la intención comunicativa es visibilizar las desigualdades implícitas o explícitas de los sexos, se use “ellos y ellas; hombres y mujeres, ciudadanas y ciudadanos, niños y niñas”, pero en las explicaciones científicas de fenómenos **comunes** a cualquier sexo y género, es una complicación innecesaria y no alcanza ningún logro político. Peor aún si se usa la arroba, la equis, la “e”, o cualquier otro signo hasta ahora propuesto. El género gramatical de las palabras es otra cosa distinta del sexo o género psicológico de las personas.

Los factores culturales y lingüísticos por los cuales las diferentes lenguas usan el género gramatical masculino o femenino para ciertas palabras son diversos y en muchos casos desconocidos en su especificidad, por ejemplo, en griego antiguo las palabras *estrella* y río eran de género gramatical masculino, pero en eslavo eran femenino, mientras que en el español actual *estrella* es de género gramatical femenino y *río* es masculino; en chino, finés y húngaro una misma palabra es usada para decir *él* y *ella*, pero en ruso, inglés, francés, alemán y español se expresan con palabras distintas; en ruso la palabra *muerte* es femenina, pero en alemán es masculina. En México la palabra *muerte* es de género gramatical femenino, pero sus representaciones artísticas alternan entre calavera hombre y la calavera mujer. Si juzgáramos a estas lenguas por el uso de tal o cual género gramatical de sus palabras, ¿cuál es más inclusiva?, ¿cuál es más políticamente correcta?

En cualquier solución lingüística que se busque (uso de mayúsculas, uso de sufijos o prefijos de género gramatical masculino o femenino, uso de la arroba, uso de otro tipo de signos) siempre se necesitará una palabra para referirse al concepto genérico que abarca ambos sexos, y otras para distinguirlos, ya sea *niños* o *niñ@s*. La función comunicativa de su uso no se altera porque utilizemos la que ya tenemos: *niños*, pero si lo hace si usamos la arroba u otros signos de los propuestos hasta ahora. Por supuesto, estaremos atentos a los cambios que imponga el uso de la lengua de los hablantes del español.

REFERENCIAS

- Bajtín, M. M (1924/1993) ¿Qué es el lenguaje?, en A. Silvestri y G. Blanck (Ed.), *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia* (pp. 217-243). España: Anthropos.
- Bajtín, M. M (1929/1993). La construcción de la enunciación, en A. Silvestri y G. Blanck (Ed.), *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia* (pp. 245-276). España: Anthropos.

- Comisión Nacional de Protección Social en Salud (2013a). *Manual para la evaluación de menores de cinco años con riesgo de retraso en el desarrollo*. Primera edición. México D. F. Secretaría de Salud.
- Comisión Nacional de Protección Social en Salud (2013b). *Manual para la aplicación de la prueba de evaluación desarrollo infantil EDI*. Primera edición. México D. F. Secretaría de Salud.
- Escotto-Córdova, E. A. (2018). Alternancias semióticas en el uso de la estadística. En J. G. Sánchez Ruiz y E. A. Escotto Córdova (Ed.) *Recursos semióticos en la enseñanza de las matemáticas* (pp. 9-34). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza En: https://www.zaragoza.unam.mx/portal/wp-content/Portal2015/publicaciones/libros/Recursos_Semioticos.pdf
- Escotto-Córdova, e. A. (2012). *Ensayos sobre psicología materialista. Psicología, Historia y Neurociencias*. (2ª Edición) Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Escotto-Córdova, A. (1996). Los múltiples nombres de Vigotski a cien años de su nacimiento. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. *Revista Episteme 1*, (2), julio-septiembre, p. 15- 17.
- Luria, A. R. (1979/1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Luria, A. R. (1975/1980). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona. Fontanella. Breviarios de conducta humana, 16.
- Luria A. R. y Yudovich, F. IA (1956/1983). *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. México. Trillas.
- Roeder, K. D. (1965/1975). Las mariposas nocturnas y el ultrasonido. En Thomas Eisner y Edward O. Wilson: *Comportamiento animal* (pp. 55-65). España: H. Blume Ediciones.
- Rubinstein, S.L. (1957/1963). *El ser y la conciencia*. México: Grijalbo.
- Vygotski S. L. (1925/1997). La conciencia como problema de la psicología del comportamiento. En. Alvarez y Del Río (Ed.), *Liev Semiónovich Vygotski. Obras Escogidas, T. I. Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología* (pp. 39-60). España, España: Aprendizaje-Visor.

Dr. Eduardo Alejandro Escotto Córdova

Septiembre del 2018

Presentación

El presente libro es la condensación de una investigación que nació como proyecto en 2010, cuando el Dr. Eduardo Alejandro Escotto Córdova y yo platicábamos sobre nuestro trabajo, él con los niños y adultos que son atendidos en su laboratorio de *Psicología y Neurociencias*, y yo en la Clínica Universitaria de Atención a la Salud en la que atendiendo a niños preescolares desde 1995, ambos en espacios ubicados en el Campo Uno de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México, (FESZ-UNAM). Las reflexiones sobre nuestras formas de trabajo nos llevaron a concretar un proyecto de investigación con niños de meses a seis años, registrado en la FESZ-UNAM al que semestre a semestre se le fueron incorporando procedimientos, tareas específicas y teorizaciones. La continuación de ese proyecto inicial avanzó como investigación financiada por PAPIME-UNAM, lo que nos permitió llegar a la exposición de resultados a nivel local, nacional e internacional, y a hora, a ganar una Cátedra para la publicación de esta obra en la que expongo nuestras teorizaciones y algunos datos empíricos.

Si bien soy yo quien concretiza las ideas en esta obra, no quiere decir que las discusiones y charlas académicas hayan parado, al contrario, estamos en continuas, y por momentos intensas discusiones teóricas (las tesis sobre desarrollo psíquico infantil; el psiquismo como regulación de la actividad en los animales, y de regulación de la actividad mediada semiósica, cultural y socialmente en el humano; la caracterización del juego en animales y humanos; y la distinción entre etapas del desarrollo infantil y etapas educativas), que nos permiten afinar las definiciones, dar mayor coherencia teórica a nuestras afirmaciones, y aumentar el rigor científico de nuestra propuesta.

La obra está dividida en cuatro partes, la primera llamada **DEFINICIONES**, la componen La Tesis 1, La Tesis 2, el capítulo uno, el capítulo dos y La Tesis 3. (Las tesis son la Tesis teóricas claves que componen las partes de este libro). El primer Capítulo tiene el nombre de **Estimulación del desarrollo psicológico**, en él se revisan los antecedentes de la estimulación temprana a nivel mundial y las políticas gubernamentales mexicanas que se llevaron a cabo para realizarla, haciendo un repaso desde 1774, cuando aparecieron políticas muy similares a la estimulación temprana contemporánea. Por lo que se revisan las diferentes definiciones y características que ha tomado el termino de estimulación temprana para finalmente dar la nuestra.

En el capítulo dos, **Etapas en el desarrollo psicológico**, se revisan diferentes autores y enfoques sobre el desarrollo, el último autor de la lista lo conforma Vigotski¹ con su enfoque **histórico-cultural, enfoque que rige esta obra**. Aquí, se da nuestra concepción del Desarrollo Psicológico y de la noción de Etapa. La esencia de nuestra concepción del desarrollo es la distinción entre *la maduración-crecimiento*, cuyos determinantes son fundamentalmente biológicos (genes, condiciones de integración sana del sistema nervioso, alimentación, etc.), y el *desarrollo psicológico*, cuyo rasgo fundamental es lo que un sujeto, con un nivel de maduración biológica

¹ Adopto la propuesta de Escotto-Córdova (1996) de respetar la manera de traducir al español el nombre de Lev Semiónovich Vigotski de la principal traductora de libros rusos en español, la Editorial Progreso, pero respetaré en las citas y referencias la manera de traducir el nombre y apellido de Vigotski de cada editorial y país.

determinado, puede llegar a desplegar en su potencialidad como humano a partir de la incorporación de la semiosis, la cultura y socioafectividad con ayuda práctica y dialógica de otros seres humanos.

La segunda parte se llama **ETAPAS**, en las que distinguimos las del desarrollo psicológico y las de formación educativa (educación inicial, preescolar, escolar, etc.). Hemos adoptado el criterio de etapas educativas que son vigentes en México para caracterizar dentro de ellas diferentes etapas del desarrollo psicológico. Este apartado está compuesto por La Tesis 4 y tres capítulos que están bajo el criterio de rango de edades: **De 1 Semana a 12 meses** capítulo tres; **De uno a tres años** (Edad Temprana) capítulo cuatro; y capítulo cinco: **De tres a seis años (Preescolar)**. Los rangos de edades expresan el proceso continuo de constantes cambios cuantitativos (el niño hace más de esto, más de aquello) que finalmente se expresan como cambios cualitativos (el niño regula su actividad de forma manifiestamente nueva, diferente, es decir, de una forma que antes no lo hacía y responde a situaciones semiósicas, culturales y socioafectivas nuevas a las que antes no respondía). La primera etapa, capítulo tres, concluye con la emergencia de la semiosis (génesis social de signos y significados); la segunda, capítulo cuatro, con el desarrollo del habla, el uso de la lengua o idioma familiar, el uso de artefactos culturales y la adquisición inicial de normas sociales y expresión de los afectos; la tercera, capítulo cinco, con el dominio del habla y su interiorización (lenguaje interno), la emergencia de la autorregulación, la asimilación de los patrones socioafectivos, y la adquisición de los conocimientos culturales básicos de su sociedad que en nuestra época y cultura se fortalecen en la escuela preescolar, antes de la entrada a la escuela primaria. En cada uno de estos rangos de edad, se señala la actividad rectora, *actividad que se le debe procurar para llevar a cabo una transición a la siguiente etapa de manera adecuada*. En todas las etapas se hace énfasis en la acción-interacción del adulto con el niño. Para incluir diferentes características de los cambios cualitativos del desarrollo que se esperan en los niños y para hacerlo de manera didáctica, se agrupó a las actividades en las que se expresan las diversas funciones psicológicas y que nos permitirán evaluar su operación: Lenguaje, Cognición, Psicomotricidad, Relaciones Sociales y Afectivas, e Independencia. Esta manera de agrupar las actividades del niño coincide en gran parte con algunos instrumentos de medición que adoptamos en nuestras investigaciones.

La tercera parte se llama **ACTIVIDADES LÚDICAS**, porque conforman las principales actividades dentro del *Programa De Estimulación Del Desarrollo Psicológico Infantil*, cada una de ellas está dentro de un capítulo, estas son **El Juego**, **El Cuento** y **El Dibujo**, las cuales son actividades semiósicas, socioafectivas y culturales fundamentales que usamos como herramientas para potenciar el desarrollo psicológico infantil.

Se inicia con la Tesis 5, para posteriormente abordar el capítulo **El Cuento**, donde se explica cómo éste se adecúa por edades, características para ser contado, tiempos y formas.

En **El Juego**, se ejemplifica cómo se ha utilizado en diferentes escenarios, las diferentes definiciones que algunos autores han hecho de éste y sus características, terminando con nuestra definición.

En el capítulo **El Dibujo**, se revisa brevemente desde el arte hasta la concepción que lo utiliza como prueba de madurez intelectual. Se comentan épocas y autores, y se rescatan las características que se tomarán en cuenta del dibujo de los niños en nuestro programa.

La cuarta parte se ha titulado: **ESTIMULACIÓN DEL DESARROLLO PSICOLÓGICO INFANTIL**, compuesta por La Tesis 6, La Tesis 7 y el último capítulo llamado **Estimulación del Desarrollo para Regular la Actividad**, donde se revisan los conceptos de Zona de Desarrollo Actual (ZDA) y Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). La primera, ZDA, la determinamos utilizando pruebas psicológicas como instrumentos de medición, no de diagnóstico.

Medimos para comparar un fenómeno con algo que sirve de referencia como unidad. Lo que nosotros medimos, es decir, comparamos, es la realización de acciones específicas de los niños ante tareas particulares cuando tiene una edad y cuando tiene otra, o cómo las ejecuta un niño particular comparado a la ejecución promedio de un grupo poblacional de la misma edad y sexo. La medición nos permite ver las diferencias, lo que tiene o no tiene un niño particular, pero el análisis de los factores que determinan estas diferencias es siempre cualitativo en el sentido en que lo exponemos en el texto próximo a publicarse *El análisis cualitativo en la neuropsicología y en la valoración del desarrollo psicológico infantil. Limitaciones clínicas de la psicometría frente a su utilidad en la investigación* (Escotto-Córdova y Baltazar-Ramos, en preparación).

Cuando comparamos los factores que determinan las diferencias específicas de cada niño, podemos realizar un programa de estimulación. Por lo que, se describen, las características del programa que se lleva a cabo en la Clínica Universitaria de atención a la salud de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

Por último, es importante señalar que en esta obra usaremos la palabra *niño* para referirnos al uso genérico del sustantivo que incluye ambos sexos, y solo ahí donde sea necesario especificar las condiciones de sexo o género, aclararemos *niño o niña*, como cuando se comenta que las *niñas* desarrollan el habla más temprano que los *niños*. La necesidad de especificar en los discursos: “*ellos y ellas, mujeres y hombres, niños y niñas*” tiene su justificación en situaciones de reivindicación de derechos políticos, sociales y económicos que, por supuesto compartimos, pero es innecesario en un texto como este en donde hay regularidades comunes a ambos sexos y géneros.



PRIMERA PARTE
Definiciones



Tesis 1

Desarrollo psicológico es el conjunto de destrezas, conocimientos y habilidades semióticas, culturales, socioafectivas y prácticas, que un sujeto puede alcanzar con ayuda de otros en cierto estado de maduración neurobiológica. Se distingue de la maduración en que ésta sólo depende del crecimiento biológico del sujeto, mientras que el desarrollo psicológico depende del apoyo sociocultural, socioafectivo y semiótico en cierto momento histórico concreto.

Tesis 2

La Estimulación del Desarrollo Psicológico infantil es el conjunto de actividades culturales, semióticas, socioafectivas y sensomotoras que son estructuradas, ordenadas y dirigidas por los adultos, ya sean profesionales individuales, personal de instituciones o familiares.

Capítulo 1

Estimulación del Desarrollo Psicológico Infantil



Con el fin de la segunda guerra mundial (1945) y la creciente incorporación de la mujer al mundo laboral surge una variación sociocultural que llevó a cambios profundos, tanto a nivel familiar como social. Las madres, al encontrar espacios laborales, se vieron obligadas a reducir el tiempo dedicado a sus hijos y a buscar lugares donde los pudieran resguardar, alimentar y hasta educar, en el sentido de la crianza; en muchos casos, los bajos salarios para trabajadores varones, pero más bajos en mujeres, hizo que los niños se incorporaran al trabajo, ello acentuó la explotación laboral infantil, ya fuera porque eran niños huérfanos y no había quien velara por ellos, o porque sus mismos familiares no podían salir al campo laboral a obtener un empleo (Vidal & Rubio, 2008). En este contexto posbélico, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) publica la *Declaración de los Derechos del Niño en 1959* en los que se establecen garantías para los niños, como el de tener derecho a crecer y desarrollarse en buena salud; por lo que se le deberá proporcionar, tanto a él como a su madre, cuidados especiales, incluso atención prenatal y posnatal. Se estipuló también el derecho a disfrutar de alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados. De igual forma, se impulsó que el niño física o mentalmente impedido o que sufriera algún impedimento social debía recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especial que requiriera su caso particular (Humanium, 2017).

Esta *Declaración*, sobre todo la segunda parte, llevó a varios países a revisar, modificar o ampliar sus leyes políticas, jurídicas, económicas, sociales, culturales, etc., para tratar terapéuticamente a los niños que así lo requerían. Por lo que aparecen conceptos como el de estimulación precoz, estimulación temprana, atención temprana, atención inicial etc., para dar un tratamiento curativo, higiénico o beneficioso a niños que nacían en condiciones de alto riesgo biológico o social; en lo biológico, se observaban a los niños discapacitados, disminuidos o minusválidos, otorgándoles un tratamiento terapéutico, surgido de las investigaciones y estudios que mostraban su eficacia de métodos o técnicas en las primeras etapas del desarrollo asumiendo cierta plasticidad cerebral. Esta última, la plasticidad cerebral, se destacó por los resultados que dio a conocer Alexander Luria entre la primera y segunda guerra mundial, quien mencionó que, en sujetos con daño cerebral, era más fácil corregir una lesión en sujetos menores de siete años que en la población adulta, lo que implicaba la plasticidad cerebral en el infante (Sánchez, 2001). La generalización de estas nociones permitió deducir que en la infancia existe un enorme potencial de plasticidad cerebral que puede ser estimulado con programas especiales. De igual forma, investigaciones de los efectos de la estimulación enriquecida en modelos con animales consiguieron ser igualmente llamativos, Sabogal, Otero y Ardila (1975), dieron a conocer los efectos de la estimulación visual temprana en ratones, encontrando que los animales sobre-estimulados tenían un aprendizaje más rápido de discriminación en la puerta de salida de unos laberintos, comparados con los ratones a los que se había estimulado de manera normal, y con aquellos que se les había privado de cualquier tipo de estimulación visual.

Dentro de las condiciones de riesgo social, en la década de los 60's Harry y Margaret Harlow (1959/1975; 1971/1978), de la Universidad de Wisconsin, dieron a conocer sus investigaciones de *Establecimientos de vínculos afectivos, privación y desarrollo de psicopatología en monos*, donde mostraron la necesidad de contacto y protección; sensación de afecto y seguridad que necesitan las crías de los monos y sus efectos colaterales en el desarrollo cognitivo-emocional al sufrir aislamiento, siendo una cría. Por su parte, el psiquiatra y psicoanalista Rene Spitz (1952), al realizar observaciones en hospitales y orfanatos, a varios menores de 15 meses de edad, en situaciones de abandono, llegó a la conclusión de que los pequeños pueden llegar a sufrir enfermedades psicógenas y enfermedades psicotóxicas por deficiencia emocional por la falta de la relación madre-hijo, lo que había que prevenir.

En este contexto, en 1961 en Inglaterra y en 1963 en Sudamérica, la estimulación temprana fue enfocada en la atención de niños con déficits sociales, sensoriales o cognitivos. Particularmente en Panamá, se decretó una ley para crear el Instituto Panameño de Rehabilitación Especial, el cual manejó un centro autónomo de enseñanza y adiestramiento especial, que se dedicó principalmente a atender a jóvenes ciegos, sordomudos y deficientes mentales de ambos sexos, por lo que, en 1970, el personal fue capacitado dentro y fuera del país (UNICEF, 1988).

En Perú, por ejemplo, en 1972 establecieron una ley donde la educación inicial debía atender a niños desde el nacimiento y hasta los 5 años, junto con los padres de familia; el programa no era obligatorio, pero si necesario, por lo que logra tener éxito, así que la UNICEF se une a sus esfuerzos para extenderlo a todo el país. Así, en los años 70's crean el Programas de Estimulación Temprana, para que la familia lo implemente, y programas de Atención Integral llevados a cabo a través de grupos de madres de familia (Inversión en la Infancia, 2010).

Sin embargo, no todos los países de Latinoamérica vivieron de la misma manera la entrada de la Estimulación Temprana, veamos cómo México la vivió.

POLÍTICAS GUBERNAMENTALES MEXICANAS PARA LA ATENCIÓN DE LOS INFANTES DE 0 A 6 AÑOS.

Es importante señalar que México¹, ha “velado” por los niños, al menos desde el siglo XVIII, por lo que no realizó leyes ni programas especiales a partir de la Declaración de los Derechos de los niños de 1959, bajo el argumento de que su política gubernamental era estar al pendiente de los niños, quizá no con las mejores instalaciones ni los mejores programas. Lo cierto es que cada gobernante, hasta el día de hoy, ha llevado a cabo intervenciones, pequeñas, medianas o grandes, buenas, regulares o malas de atención a la infancia, que son el resultado de lo que tenemos hoy en día. Así, por ejemplo, en 1774, las *casas de expósitos* fueron las únicas instituciones de atención Infantil, sólo se dedicaban al cuidado y la alimentación de los niños de cero a seis años, si es que antes no eran adoptados, su administración estaba a cargo de religiosas (SEP, 1992). En el México independiente, además de existir un lugar para cuidar y alimentar a niños pequeños, llamada *Asilo de la Casa de San Carlos*, se establece por decreto, en 1867, la Escuela Nacional de Sordomudos, escuela que se especializa en dar educación a niños y jóvenes con una discapacidad.

Durante la época del porfiriato, se funda la *Casa de la amiga obrera*, en la que se continúa dando cuidado y alimentación; sólo que esta vez a niños de cero a cuatro años, (Meneses, 1998), porque también se da inicio a la *escuela de párvulos* en las que sólo se daba educación a niños de cuatro a siete años, con los principios de los Dones de Fröebel. En el periodo post revolucionario, en 1937, los lugares que daban cuidado y alimentación a los menores de cuatro años cambian su nombre a *Guarderías* y las escuelas de párvulos, a *jardines de niños* (Galván, 2002).

En 1942, se estableció que los niños que estuvieran en las casas de cuna, guarderías, casas hogares, etc., tenían que recibir ahí mismo, educación preescolar a partir de los cuatro años; lo que quería decir que no se “cortaba” su atención y cuidado cuando tuvieran la edad establecida para entrar al preescolar, sino que ahora, estas instituciones contarían, además, con infraestructura para dar educación preescolar, y un horario más amplio para los niños de cuatro a seis años. A los menores de tres años se debía procurar la crianza, salud, desarrollo físico, desenvolvimiento mental y emocional, por medios recreativos y prácticas adecuadas; para los preescolares, además, fomentar costumbres de sociabilidad (Bolea, 2008).

En 1952, los trabajadores del IMSS, ISSSTE y otras oficinas paraestatales, ya contaban también con guarderías para sus hijos, aumentando un objetivo: aliviar y atender la salud y asistencia materno-infantil; por lo que se impulsan tres programas, el de guarderías, de subsidios familiares y educación de los padres. Dichos programas estaban encaminados al cuidado físico y psíquico del menor y la detección temprana de conductas “anormales” para promover el sano crecimiento y desarrollo integral; con estos programas se pretendió dar carácter institucional; sin embargo, no pudo ser así ya que no se contaba con personal especializado, y sólo “servían para guardar al niño, ya que pocos se ocupaban de él” (SEP, 1992, p.24).

En 1960, un año después de la Declaración de los Derechos del niño, los programas y atención se centraron más en el niño, en sus características y necesidades; los programas pedagógicos estaban basados en el mejoramiento de la salud física y mental de niño, la comprensión del aprovechamiento del medio natural y de la vida social, adiestramiento de actividades prácticas y desarrollo de la expresión, y actividades creadoras (Galván, 2002), esto es, se quería un desarrollo del ser humano desde el punto de vista “biopsicosocial”. En 1961, se establece la Escuela para Auxiliares de Guarderías, personal que contaría con la capacitación especial para hacer frente a

¹ Miembro fundador de la ONU desde 1945 (UNESCO, s/f).

los requerimientos de niños de cero a tres años. De la misma manera, se pensó en proteger a los infantes cuyas madres no eran de la clase trabajadora, pero que al mismo tiempo resultaban ser familias de escasos recursos económicos, por lo que se crean dos Institutos: el Nacional de Protección a la Infancia (INPI) y Regional de Protección a la Infancia (IRPI), (Bolea, 2008). Con ellos se pretende dar atención (alimento) y protección a todos los niños, de cada una de las regiones del país.

En 1976, cambia la denominación de Guarderías por Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), dándoles un nuevo enfoque tanto a los centros como a los programas, ahora esas instituciones proporcionan educación integral al niño de madres trabajadoras, desde los 45 días y hasta los cinco años 11 meses, y se encargan de alimentarlos, dar estimulación para su desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social, por lo que se contó con personal especializado (SEP, 2002). En el mismo edificio, pero no en las mismas aulas, se daba atención inicial y educación preescolar. El proceso de aprendizaje consistía en dos actividades: jugar y ampliar las experiencias sensomotrices. Con el juego, se enseñaba al niño a coordinar el ritmo de sus movimientos, porque lo ayuda a desarrollarse física y socialmente, además de modelar su personalidad y practicar sus otras habilidades (Meneses, 1991).

En los 80's el proyecto de los CENDI's se extiende a toda la república como programa escolarizado y no escolarizado, en el segundo, se capacita a padres de familia y miembros de la comunidad, con *la Guía para Padres*, editada por la Secretaria de Educación Pública (SEP) con apoyo de fundaciones, en estas guías se orientaba sobre el desarrollo de los niños de cero a seis años y la forma de estimularlos (Bolea, 2008).

En 1990, un año después que México ratificara la *Convención Sobre Derecho de los Niños de 1989*, donde básicamente se establece que a los niños se les deje de ver como *sujetos* a quienes se les tiene que proteger, y que ahora se conciban como *personas* que tienen y merecen derechos (UNICEF, 2006); el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) es quien, ahora brinda capacitación a padres, en sus hogares y comunidades, con programas de *educación inicial*. En dichos programas, que continuaban proporcionando educación y asistencia a los niños de 45 días a tres años en los CENDI's y diversos centros privados, se buscaba construir el derecho a la educación de los niños de diversos contextos culturales favoreciendo su desarrollo integral y promoviendo el desarrollo humano de los padres y cuidadores (CONAFE, 2012). Cabe mencionar que este tipo de educación, *la inicial*, no es ni ha sido obligatoria hoy en día, sin embargo, la educación preescolar que, si era hasta ese momento obligatoria y comprendía (y ha comprendido) tres grados escolares, se acordó que ya no era obligatoria y para cursar el segundo o tercer grado no era condición indispensable haber cursado el grado o grados anteriores (OEI, 2018). Sin embargo, el gobierno no deja de lado los programas, las instituciones, ni la ayuda que había estado realizando en los CENDI's, casa hogar, etc.

En 2002, la educación preescolar se hace, nuevamente, obligatoria, (Diario Oficial, 2004) y los CENDI's continúan prestando atención a niños de 45 días hasta cinco años 11 meses de edad, sin embargo, ahora se tiene contacto con Médicos, Odontológicos, Psicológicos, Trabajadores Sociales, Pedagogos y Nutriólogos; que realizan visitas periódicas a los diferentes Planteles del CENDI, revisando a los niños y/o teniendo charlas o talleres con los padres de familia, (SEP, 2002). En 2006, la ONU solicita a México ajustar las leyes federales y estatales con la *Convención Sobre Derecho de los Niños de 1989*, (UNICEF, 2006) y otros tratados Internacionales, que solicitaban se extendieran los derechos a los niños; sin embargo, no es sino hasta el año 2011 en el que el Estado mexicano realiza los cambios solicitados de derechos humanos hacía los niños (Diario Oficial DOF, 06 y 31, 2011) donde se señala:

En todas las decisiones y actuaciones del Estado se velará y cumplirá con el principio del interés superior de la niñez, garantizando de manera plena sus derechos. Los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral. Este principio deberá guiar el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas dirigidas a la niñez. (Diario Oficial, DOF 12, 2011).

Estas reformas guiaron, sobre todo, las políticas de los programas de atención y educación pública dirigidas a la niñez. Por lo que se unen, en 2010, la Secretaría de Desarrollo Social, (SEDESOL) y CONAFE, para en conjunto encargarse de llevar capacitación y educación inicial a padres de familia que habitan en lugares marginales y comunidades rurales (SEP, 2011; CONAFE, 2012). Además, se encargan de revisar la administración de servicios para la atención, el cuidado y el desarrollo infantil y, sobre todo, el respeto a los derechos humanos de los niños (SEP, 2017).

El 29 de abril de 2016, se firma un convenio entre la SEP y SEDESOL, para que en conjunto revisen que Guarderías, Estancias de bienestar y desarrollo Infantil y centros de Atención Temprana, cumplan con todos los requisitos que establece la SEP para preescolar y se promueva en los niños de cero a tres años, los beneficios de los programas sociales; por lo que hace obligatoria la educación preescolar a partir de tres años, bajo el argumento:

VI.- Que la evidencia internacional confirma la importancia de la educación temprana (0 a 5 años de edad), en sus diversas modalidades, la cual favorece las posibilidades de éxito escolar en los siguientes trayectos formativos, tal como lo confirman los resultados en la Prueba Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) Desarrollada por la Organización para la Cooperación y Desarrollo económico (OCDE), en la que se muestra de alumnos de 15 años de prácticamente todos los países, que tuvieron acceso a educación infantil o temprana obtuvieron resultados superiores a aquellos que no lo hicieron, con independencia del origen socioeconómico:

VII.- Que la diferencia entre quienes asistieron durante más de un año al nivel preescolar y aquellos que no asistieron es de 54 puntos promedio en la evaluación lectora de PISA;

VIII.- Que los estudios de expertos internacionales han demostrado que la inversión en el desarrollo de habilidades cognitivas y conductuales desde el nacimiento y hasta los 5 años ofrece la más alta rentabilidad educativa y económica; (SEDESOL, 2016).

En 2017, con estas nuevas propuestas y decreto, la SEP, publica el *Programa de Educación Inicial: Un Buen Comienzo* (SEP, 2017). El objetivo es unificar, de alguna manera, el trabajo que se llevará a cabo con los menores de tres años, orientando tanto al personal institucional, como a padres y cuidadores que llevan a cabo, la atención, cuidado, resguardo y educación de esta población. Por lo que los CENDI's, guarderías públicas y privadas, centros comunitarios, casas de cuidado, orfanatos, etc., y todos los lugares y rincones donde llegan los programas sociales, deberán llevar a cabo el *Programa de Educación Inicial: Un Buen Comienzo*, que, además promueve el ejercicio de los derechos de los niños, vertidos desde 2011. En el fondo de estos programas la noción de estimulación del niño estuvo siempre presente.

Definiciones de Estimulación

Alrededor de los años 50's y 60's, predominó en distintos países el término de *Estimulación Precoz* para hacer referencia, básicamente, a la intervención temprana de niños menores de seis años. La intervención se aplicaba desde el mismo momento del nacimiento a niños que nacían con algún síndrome, alteraciones o trastornos detectados, o cuando los padres o pediatras notaban alguna alteración. El fin explícito era el de optimizar o aminorar las consecuencias del desorden, tanto en la vida cotidiana del niño como en la social y escolar, y se llevaba a cabo antes de los seis años, porque después de esa edad los niños entran a una educación formal, la escuela primaria (Terré & Medina, 2002; Vidal 2008).

Para finales de los años 70's y principios de los 80's, se veían los buenos resultados que estos programas tenían con diferentes poblaciones marginales y con problemas biológicos, por lo que, en países como Estados Unidos, se comenzó a potenciar aprendizajes tempranos enseñando a leer, a hablar diferentes idiomas, tocar instrumentos musicales, desde edades muy tempranas, primeros meses de vida, a niños que no tenían problema ni biológico ni social, (Doman, 1971). En estas circunstancias, el término inicial resultó ser muy ambiguo, porque la *Estimulación*, ya no se daba sólo a infantes con problemas biológicos o sociales, sino ahora se podía usar para potenciar las habilidades y capacidades de todos los niños. Por tanto, se comenzó a utilizar el término *Estimulación Temprana* indistintamente, tanto para atención como estimulación.

Por los años 90's, algunos expertos europeos se reunieron para cambiar el término de *Estimulación Temprana* a *Atención Temprana*, porque para ellos este término correspondía más a lo que se hacía con el niño, esto es, no sólo se trabajaba con el desarrollo evolutivo del niño sino, también con la repercusión de la interacción social en el desarrollo humano en general y en la del niño en especial (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2005). Sin embargo, varios autores españoles, principalmente, continúan denominándola *Estimulación Temprana* (Vidal, 2008; Uriarte, 2016).

Pese a este intento de cambio de nombre en Europa, en América Latina, se le llamó Estimulación Temprana, sin hacer distinción alguna, esto es, el fin era el mismo: atender a niños con problemas o sin problemas en su desarrollo. No obstante, algunos gobiernos como Perú, Panamá y México llamaron a sus programas institucionales: *Educación inicial* o *Atención Inicial*. Aun así, el denominador siempre regresa a Estimulación Temprana (SEP, 1992; UDELAS, 1997; Salud, 1999; UNICEF 2008; ADRA, 2009; Myers, *et al.*, 2013, SALUD s/f).

La definición del término *Estimulación Temprana* comenzó a tener variantes. Álvarez (2000) la definió como el dar atención integral (a la salud, la nutrición, la psicomotricidad, la cognición y a los aspectos afectivo-social) para desarrollar al máximo el potencial de los niños, desde el nacimiento, hasta alrededor de los cinco años.

En España, como habíamos comentado, definieron, junto con algunos miembros de la unión europea, *Atención Temprana* como el

Conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de 0 a 6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar. (Libro Blanco, 2000 pp. 13).

Sin embargo, autores como Terré y Medina, (2002) han comentado que puede ser un conjunto de maniobras y actividades que aumentan las habilidades físicas, mentales y psicosociales del infante, mediante la estimulación repetitiva, continúa desde su nacimiento y hasta los seis años. Porque dichas acciones permiten, entre otras cosas, evitar estados no deseados en el desarrollo. Reconociendo que puede ser utilizada para optimizar el desarrollo del niño normal, y empleada para aminorar los efectos de una discapacidad (Medina, 2002).

Por su parte, Uriarte (2016) la concibe como un conjunto de actividades estructuradas, ordenadas y organizadas que se realiza con el objetivo de favorecer y apoyar el desarrollo de los niños. Dichas actividades deben ser sencillas y placenteras buscando ayudar a los niños en su desarrollo global.

La Secretaría de Salud de México, la concibe como un conjunto de acciones dirigidas a promover las capacidades físicas, mentales y sociales del niño, que le ayuden a prevenir el retardo en el desarrollo psicomotor, y también para diagnosticar, tratar, rehabilitar y mejorar el desarrollo de las potencialidades individuales; pero si llegan a detectarse retraso, llevarlo al nivel correspondiente de su edad cronológica, y en caso de no ser posible, canalizar al niño a centros de atención especializada (SALUD, s/f).

En 2015, la Secretaría de Salud, Centro Nacional para la Salud de la Infancia y la Adolescencia en México define Estimulación temprana como:

acciones sistematizadas y secuenciadas realizadas por la madre, padre, cuidador o los especialistas, orientadas a favorecer un ambiente de experiencias significativas, que le permita a la niña y/o niño la exploración y construcción de habilidades motrices, cognitivas, afectivas y de interacción social, proporcionando un apego seguro, empatía, valores, confianza en sus propias capacidades que lo prepara para el ejercicio de la ciudadanía (SS, CeNSIA, 2015, pp. 31).

Ahora bien, veamos la definición de la *Educación Inicial*, que como vimos anteriormente, es un sinónimo de *Estimulación Temprana*, cuya diferencia con las definiciones anteriores, es que ahora incluyen a los padres y familia en general como agentes primordiales. Por ejemplo, la SEP, en el año 2010 comentó que la Educación Inicial estaba pensada para favorecer el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social de los menores de cuatro años. Incluye orientación a padres de familia o tutores para la educación de sus hijos o pupilos (Art. 40). Ya para el año 2017, muestra una concepción más afinada en la que señala que la Educación Inicial:

Es el nivel educativo responsable de brindar a los bebés y a los niños menores de tres años atención profesional, sistemática, organizada y fundamentada, así como orientación a los padres de familia y adultos que interactúan con ellos. Es la oportunidad para desarrollar las potencialidades, los talentos, las capacidades de los niños a partir del nacimiento (SEP, 2017, pp. 18).

Características de la Estimulación Temprana

Las diferentes definiciones antes comentadas tienen aspectos comunes que vale la pena rescatar:

- Dar atención integral a la salud, la nutrición, la psicomotricidad, la cognición y a los aspectos afectivos y sociales.

- Desarrollar al máximo el potencial de los niños.
- Se da desde el nacimiento y hasta alrededor de los seis años.
- Se concibe como un conjunto de intervenciones a niños y su familia.
- Son actividades planificadas, continuas y sistematizadas.
- Su función es aminorar los efectos de la discapacidad, algún trastorno o retraso.

NUESTRA DEFINICIÓN

Considerando las características de las diferentes concepciones mencionadas y, a su vez, cuestionando teórica y metodológicamente los supuestos implícitos sobre la naturaleza humana que conllevan, proponemos cambiar la denominación de *Estimulación Temprana* a *Estimulación del Desarrollo Psicológico Infantil*, para hacer congruente la categoría utilizada con el modelo teórico propuesto.

Entendemos por **Estimulación del Desarrollo Psicológico Infantil**, al conjunto de actividades culturales, semióticas, socioafectivas, prácticas y sensomotoras que son estructuradas, ordenadas y dirigidas por los adultos (ya sean profesionales individuales, personal de instituciones o familiares), mediante el diálogo verbal-gestual, el ejemplo, el juego y diversas actividades prácticas para favorecer y apoyar el desarrollo psicológico de los niños. Esta definición es un afinamiento de la concepción que vertimos hace un año (Baltazar y Escotto 2017).

Lo primero que se distingue en nuestra definición, es que **no hablamos de crecimiento y maduración biológica** (perímetro craneal, peso, estatura, alimentación, reflejos, ausencia de riesgos neurológicos, hitos del desarrollo, periodos críticos, etc.), sino de **desarrollo psicológico**. El crecimiento y la maduración hace referencia a cambios biológicos que dependen de factores genéticos, de salud, alimenticios, etc.; mientras que el desarrollo psicológico depende de la interacción sociocultural, semiótica, socioafectiva y destrezas prácticas orientada y mantenida por otros, *en cualquier momento de crecimiento y maduración biológica*.

La Secretaría de Salud mexicana basa su diagnóstico de desarrollo en la Prueba de Desarrollo Infantil (EDI) (Comisión Nacional de Protección Social en Salud, 2013), instrumento de tamizaje validado en México con una sensibilidad de 0.81 y una especificidad de 0.61 (Ibid., p. 14). La prueba mide aspectos del desarrollo “en grupos de edad predefinidos distintos aspectos del desarrollo” (p. 19). Su concepción de “desarrollo” se trasluce cuando definen que un niño: “...con desarrollo normal. Se trata de un niño o niña que ha alcanzado los hitos del desarrollo correspondiente a su grupo de edad, no tiene ninguna señal de alarma, y ninguna alteración en el examen neurológico...” (Ibid. p. 21). Un niño con “rezago en el desarrollo” no cumple los hitos del desarrollo para su edad, pero si los cumple para la edad anterior, por lo que requiere apoyo y estimulación familiar, pero en muchas ocasiones “tiene factor de riesgo biológico” por lo que requiere vigilancia.

Su concepción del “desarrollo” es la maduración y crecimiento biológico que no conlleve alteración neurológica. Y su evaluación se concibe como cualitativa en el sentido de que da categorías por colores, pero su validación fue cuantitativa, es decir, psicométrica: al niño se le compara a la norma correspondiente de su edad (Ibid. p. 23). La

evaluación del “retraso del desarrollo” la reconocen como más compleja y analizan factores familiares, escolares, además de biológicas.

Para la Secretaría de Salud, el desarrollo es algo que se da en forma natural dadas ciertas condiciones de alimentación, integridad neurológica y de salud, mientras que la estimulación del desarrollo solo es para los niños con riesgo o retraso en esa maduración.

Nuestra concepción es diferente. La maduración, el crecimiento y la el estado neurobiológico del niño son condiciones necesarias, pero no suficientes del **desarrollo psicológico**. Éste es posible con el apoyo de otros humanos, para otros humanos y por otros humanos en condiciones históricas, semiósicas y socioculturales específicas en cualquier condición neurobiológica posible. Esto significa dos cosas: 1) que, por ejemplo, en condiciones biológicas tan diferentes como tener trisomía 21 (ser Down), el desarrollo psicológico SIEMPRE ES POSIBLE CON AYUDA DE OTROS, POR OTROS Y PARA OTROS en condiciones socioculturales y semiósicas específicas; (2) el desarrollo psicológico se inicia desde el nacimiento, se expresa en todas las edades, y solo para con la muerte.

La implicación práctica y social directa de nuestra concepción es que se tiene que preparar a los otros, es decir, a los padres y los cuidadores primarios de los niños en el uso conscientemente dirigido y organizado de las actividades que favorecen el desarrollo psicológico de los niños a través de la interacción social y dialógica entre familiares e infantes, y no sólo dejar a los profesionales de las instituciones la estimulación del desarrollo psicológico de sus hijos. Más necesario en estos días en que es común y generalizado observar en lugares públicos a niños de 2 y 3 años jugar aisladamente con un teléfono celular o una tableta electrónica, mientras que ambos padres y hermanos se entretienen cada uno con su propio celular. Aprender el uso y dominio de artefactos producidos por nuestra cultura es una necesidad social inevitable, pero sustituir la interacción social y dialógica con la familia por aparatos electrónicos puede tener consecuencias psicológicas serias que estamos a punto de observar en pocos años.

Tesis 3

Una etapa en el desarrollo psicológico se caracteriza por los cambios cualitativos en la forma en que un sujeto regula su actividad.

Una etapa educativa es el rango de edades en los cuales el Estado aplica sus políticas educativas.

Capítulo 2

Etapas en el Desarrollo Psicológico

A principios del siglo XX aparecieron diferentes posturas teóricas que abordaron el desarrollo infantil. Se diferenciaron no sólo por sus métodos, procedimiento y hallazgos empíricos, sino sobre todo por su concepción teórica sobre los factores determinantes del desarrollo humano: unos ponderaron los biológicos, otros los sociales. En cualquiera de los casos, sus autores no negaron las influencias sociales o biológicas, sino que optaron por ubicarse en posturas teóricas conocidas como biogenéticas o sociogenéticas. Dichos enfoques fueron conocidos entre los diferentes autores, incluso llegaron a tener debates sobre sus posturas, ya de manera personal en el prólogo de libros, dentro de sus manuscritos, en libros expresamente con ese fin o por cartas. Este debate directo o intertextual provocó, de alguna manera, que cada uno de ellos afianzará, redefiniera o concretizará sus postulados, teorías o conceptos. Sus respectivas concepciones se expresaron en la periodización del desarrollo infantil, es decir, en las etapas, estadios, fases, etc., que cada uno propuso.

Haremos un bosquejo de las diferentes etapas del desarrollo infantil que algunos autores propusieron.

Antes de comentar las posturas y periodizaciones del desarrollo infantil de los diferentes autores, es necesario aclarar que, en todos los casos, buscaron evidencia empírica para sustentar sus posturas. Algunas de sus explicaciones teóricas sobre sus propios datos empíricos son hoy cuestionables, más en unos autores que en otros. Sus hallazgos, métodos de investigación, observaciones y conjeturas requieren una interpretación actual con un modelo teórico psicológico coherente con los avances de los descubrimientos de la psicología científica, las neurociencias, las ciencias sociales, la biología, las ingenierías y las matemáticas aplicadas a cuestiones biomédicas. Sin embargo, la ponderación de sus aproximaciones y diferencias debe de hacerse en el contexto de su época. Por ejemplo, poner como objeto de investigación el desarrollo de la sexualidad y su impacto en la personalidad de los individuos fue un aporte impactante en la época en que Freud lo hizo, pero sus explicaciones fabulatorias de cómo opera la sexualidad en los niños son hoy inaceptables científicamente. Sin embargo, los mismos avances científicos han confirmado la importancia de la sexualidad en el desarrollo de la personalidad con otras justificaciones teóricas y empíricas.

Si bien no coincidimos con algunos de los autores y sus postulados teóricos, sus hallazgos empíricos son dignos de conocerse y, sobre todo, entenderlos en el contexto de su época. Por nuestra parte, los compararemos con la postura vigotskiana, histórico-cultura o sociocultural que fue contemporánea de muchos de ellos.

Las etapas del desarrollo propuesta por los autores se revisaran por el orden cronológico del surgimiento de sus teorías: **1) Sigmund Freud** (1856-1939), **2) Alfred Binet** (1857-1911), **3) James Mark Baldwin** (1861-1934), **4) María Montessori** (1870-1952), **5) William Stern** (1871-1938), **6) John Broadus Watson** (1878-1958), **7) Henri Wallon** (1879-1962), **8) Arnold Lucius Gesell** (1880- 1961), **9) Jean Piaget** (1896-1980), **10) Lev Semiónovich Vigotski** (1896-1934).

Sigmund Freud (1856-1939) fue un médico neurólogo austriaco fundador del psicoanálisis. Sus reflexiones sobre el papel de la sexualidad comienzan en 1898 con *La Sexualidad en la Etiología de la Neurosis*, pero publicada en 1906. En 1905 publica *Una Teoría Sexual y Otros Ensayos*, en 1907 publica *La Ilustración Sexual del Niño*, en 1908 *El Carácter y El Erotismo Anal, La Moral Sexual Cultural y La Nerviosidad Moderna, y Teorías Sexuales Infantiles* (Numhauser, 1973). En su modelo desarrollado a través de toda su obra, la sexualidad humana es uno de los principales aspectos que mueve el comportamiento humano ya que, según él, en el desarrollo psicosexual interviene tanto la biología como el medio ambiente (la crianza). Poniendo en el centro de su modelo diversos instintos, particularmente a la sexualidad, Freud divide el desarrollo de la personalidad en etapas:

- I) Fase oral (0-1 año), comprende dos periodos, la etapa primitiva y la tardía. La primera se caracteriza por la succión, y la otra por la conducta de morder: con la aparición de los dientes, surgen esporádicamente impulsos sádicos que se generalizan mucho más en la segunda fase denominada *sádico-anal* (Freud, 1938-40/1973, p. 3385). La región bucolabial es la zona erógena dominante del estadio.
- II) Fase sádico-anal (1 a 3 años) su nombre viene: porque en ella la satisfacción se busca en las agresiones y en las funciones excretorias (ibid., p. 3385). Tiene dos periodos, el primero de tendencias destructivas y de pérdida; en el segundo, de afecto y posesión. Aquí aparecen atenciones con respecto al objeto; y el momento de ir al baño. La zona erógena dominante es la región anal y urinaria.
- III) Fase fálica (3-5 años) es como un prolegómeno de la conformación definitiva que adoptará la vida sexual, a la cual se asemeja sobremanera. Es notable que en ella no intervengan los genitales de ambos sexos, sino solo el masculino (falo) (Ibid., p. 3385). En esta fase Inicia el periodo de Edipo y Elektra, el afecto empieza a cargarse sobre los padres, hay identificación sexual, y la zona erógena dominante son los órganos genitales. En esta etapa se da el olvido de la primera infancia por la represión.
- IV) Fase genital (de pubertad a la madurez), se descubre el objeto sexual. (Tran-Thong ,1981; Argúello, M. 2010; Seelbach, 2013).

En la concepción psicoanalítica de Freud, el predominio de los instintos, es decir, lo biológico, determina la personalidad y el desarrollo. La sociedad y la cultura serán medios por los que se reprimen y se subliman aquellos.

Alfred Binet (1857-1911) pedagogo, grafólogo y psicólogo, y **Théodore Simon** (1872- 1961), médico, psiquiatra y psicólogo, ambos nacidos en Francia, abordaron el desarrollo infantil centrándose en el desarrollo y medición de la inteligencia. En 1905 elaboraron una prueba de inteligencia iniciando así a la psicometría del siglo XX, desarrollaron el concepto de Edad mental a partir de relacionar la edad cronológica con los resultados de la prueba de inteligencia. Binet llegó a afirmar que le era imposible definir lo qué era la inteligencia y manifestó que sólo podía explicarla como aquello que miden la pruebas (Binet, 1903; Siguan, 1993; Cornejo 2003). Su propuesta psicométrica dio pauta a correlacionar la edad cronológica con cierto nivel de inteligencia en el niño y, por tanto, a relacionar las etapas de crecimiento y maduración con la inteligencia.

James Mark Baldwin (1861-1934) fue un psicólogo y sociólogo norteamericano. Para él la actividad psicológica era un proceso de construcción de lo real, y no de representación mental de una realidad en sí como reacción pasiva a un ambiente preexistente. Por lo que a partir de las coordinaciones sensomotoras con las que el organismo cuenta al nacer, se van formando hábitos que se ponen a prueba constantemente. Así, el éxito o fracaso de cada

una de las variaciones de esos hábitos se van modificando y aparece una serie de estadios de desarrollo que constituyen transformaciones cualitativas del modo en que el organismo se relaciona con el mundo. Por lo que, según él, la evolución del niño estaba condicionada por el desarrollo de inteligencia, que se representaba en las imitaciones que el niño tomaba del adulto. Para ello, distinguía tres estadios en la imitación: sugestión pre-imitativa; de imitación simple; de imitación persistente. Bajo esta imitación se desarrollaba la personalidad del niño para formar su socialización, no sin antes pasar por otros tres estadios: proyectivo; subjetivo; eyectivo. Para finalmente alcanzar el desarrollo mental en otros tres estadios: prelógico; lógico; hiperlógico o del pancalismo (Tran-Thong, 1981; Loredo, 2004).

María Montessori (1870-1952). Nació en Italia, estudio ingeniería y biología a los 14 años, hasta que fue aceptada en la Universidad de Roma, donde en 1896 se gradúa como la primera mujer en medicina, lo que le dio el derecho, que tomó, para ser miembro de la Clínica psiquiátrica, asistiendo al curso de psicología experimental y desarrollando su propia clasificación de enfermedades mentales; estudia antropología y obtiene un doctorado en Filosofía. En 1898 le interesó trabajar con niños deficientes mentales, con los que puso en práctica métodos de educación, consiguiendo que aprendieran a leer y escribir, pese a sus desordenes y limitaciones. Lo que la lleva a desarrollar una teoría y métodos de educación. Es importante resaltar que, al conocer esos resultados, un organismo social de aquella época llamado *L' Instituto Romano dei beni stabili*, que había edificado obras para mejorar las condiciones de vida de 30 mil habitantes que vivían en las condiciones más deplorables de higiene y promiscuidad, le solicitó a Montessori que, cómo médico y educadora, le ayudará a impedir que los niños, hijos de los locatarios de los edificios, se equivocaran en el uso de escaleras, maltrataran los muros e hicieran desorden (Yaglis, 2004; Foschi, 2012). Por lo que su nuevo proyecto se basó en procurar una mejoría en la calidad de vida de esos obreros enseñando higiene y procurando una armonía familiar y social. Su objetivo estuvo pensado y encaminado con los niños de 3 a 6 años, por lo que adaptó una pequeña casa para que estos niños estuvieran ahí durante el día con una institutriz, invitando a los padres asistir a ver el trabajo de sus hijos, cuidando siempre los modales y respetando sus materiales, mobiliarios o lo que estos usaban. Esa fue la primer "Casa de los niños", que seguramente le ayudó a perfeccionar su teoría y método.

Su concepción de desarrollo está ligada al crecimiento, donde el adulto no debe intervenir o hacerlo lo menos posible, para que éste se desarrolle:

En efecto, si el niño lleva consigo la clave de su propio enigma individual, si posee un proyecto síquico y directrices de desarrollo, deben ser potenciales y extremadamente delicadas en las tentativas de realización. Y entonces la intervención intempestiva del individuo adulto, volitivo y exaltado por su ilusorio poder, puede anular estos proyectos o desviar su oculta realización (Montessori, 1936/2013, p. 36).

Montessori comenta que los niños tienen necesidades psíquicas, por las que se tiene que preparar un ambiente vital, a lo que dio en llamar periodos sensitivos.

Cuando se habla de desarrollo, de crecimiento, se habla de un hecho que puede comprobarse exteriormente, pero desde hace muy poco tiempo se ha penetrado en algunas particularidades de su mecanismo interno. En los estudios modernos existen dos factores para penetrar en tales conocimientos: uno, es el estudio de las glándulas de secreción interna, las cuales se refieren al crecimiento físico y se han vulgarizado en seguida por su considerable influencia práctica en el cuidado de los niños. El otro es el de los períodos sensitivos, que permiten abrigar la posibilidad de comprender el crecimiento síquico (Montessori, 1936/2013, p. 38).

Los periodos sensitivos concebidos por ella son:

- I) Orden. De 1 y hasta 2 años, el niño busca el orden, tiene una sensibilidad al desorden. Se manifiesta con llanto desesperado, que parece enfermedad.
- II) Sensaciones y sentidos. 0 a 3 años, buscan experiencias sensoriales. 2 a 4 años, interés por la verdad y descubrir la realidad. 2 a 6½ años. Periodo para perfeccionar los sentidos. Por lo que precede a la edad de la razón, se vincula con las sensaciones de color, sonido y forma. Afina sus sentidos para construir la inteligencia.
- III) Lenguaje. Hay un periodo sensible para la adquisición del lenguaje, porque se aprende a hablar únicamente con vivir. A los cinco meses hay sensibilidad al lenguaje, intenta reproducir lo que escucha de su madre. A los 3 años, comprende el lenguaje y puede tener discusiones brillantes con adultos.
- IV) Motricidad. De los 3 a los 6 años centra su interés por perfeccionar sus movimientos y la actividad motora se perfecciona. De los 4 a 4½ años, se inicia la escritura, junto con la lectura. A los 5 años, comienza el método de enseñanza del cálculo y la música.
- V) Aprendizaje de buenas maneras. De los 3 a los 6 años es sensible a sugerencias del adulto, tiende a perfeccionar sus actos, es sensible para aprender buenas maneras como saludar, disculparse, pedir permiso.

Tomando en cuenta estos periodos, Montessori organiza su método educativo:

1. Trabajo individual.

Repetición del ejercicio

Libre elección.

Control de los errores.

Análisis de movimientos.

Ejercicios de silencio.

Buenos ademanes en las relaciones sociales.

Orden en el ambiente.

Aseo meticuloso de la persona.

Educación de los sentidos.

Escritura independiente de la lectura.

Escritura precediendo la lectura.

Lectura sin libros.

Disciplina en la libre actividad.

2. *Abolición de recompensas y castigos.*

Abolición de los silabarios.

Abolición de las lecciones colectivas.

Abolición de programas y exámenes.

Abolición de juguetes y golosinas.

Abolición de la cátedra de la maestra instructora (Montessori, 1936/2013, P. 116).

Con este método, ella se inclina por la actividad solitaria, dejando claro que, para ella, no hay concepción social del niño. Por otro lado, ella solicita que la relación que el adulto tiene con el niño sea de libertad, paciencia, dulzura, comprensión, observación y guía; donde, por ejemplo, ayude al niño a actuar, a expresarse, a vestirse, a bañarse, pero que no haga las cosas por él, no lo vestirá o hará cosas que el niño puede hacer por él mismo. Con respecto al ambiente, además de estar en orden, que ella especifica, los muebles¹ deben ser especiales para los niños: ligeros, de forma tal que niños de 2 a 4 años puedan mover; elegantes o de buen gusto; proporcionados a la forma del cuerpo infantil. Estas sugerencias no son sólo para la escuela sino para las casas de los propios niños (Montessori, 1914; 1936/2013).

William Stern (1871-1938) fue un filósofo y psicólogo alemán. Comentaba que el desarrollo del niño se construía en una unidad de la persona, por lo que formula estadios generales en desarrollo del niño: estadio de alimentación, estadio del inicio de su periodo escolar, estadio del final de la escolaridad y estadio de la pubertad. Trabajando en su laboratorio de psicología desarrolla varias encuestas en las que utiliza el método experimental, con el que determina la relación entre edad mental y edad cronológica, utilizando el término Cociente de Inteligencia (CI) (Siguan, 1993; Cornejo, 2003).

John Broadus Watson (1878-1958), psicólogo estadounidense creador del conductismo en 1913. Para él y sus seguidores el desarrollo es un proceso gradual y continuo en el que existen pequeños cambios cuantitativos que el niño va adquiriendo tras nuevas habilidades y conductas. Por ser así, no existe una etapa crítica en el aprendizaje, de tal forma que, si a un niño se le priva de ciertas experiencias al inicio del desarrollo, aprenderá más tarde esas habilidades. Sostiene que la conducta como el habla, no procede de instintos ni de ningún otro elemento innato, sino que se adquiere por condicionamiento. Por lo que Watson recomendaba que a los bebés se los criara de una manera muy organizada y sistemática, de modo tal que fueran condicionados conforme a un plan, en la dirección deseada por sus padres. Aconsejaba, además, que no se le transmitieran demasiadas “efusiones sentimentales”, pues según él, éstas no contribuían a formar el carácter. Este enfoque no negaba por completo la existencia de los fenómenos psíquicos internos, sin embargo, insistía en que tales experiencias no podían ser objeto de estudio científico porque no eran observables. Sostuvo siempre que la conducta debía ser observable y medible. Actualmente el conductismo no se limita al estudio de fenómenos observables, sino que también incluye sucesos internos, manteniendo el criterio de relacionar los postulados teóricos con la conducta manifiesta mediante un enfoque experimental (Meece, 2001; Mussen, 2014).

Henri Wallon (1879-1962) fue un notable psicólogo francés. En 1899, ingresa a la escuela Normal Superior y se gradúa, en 1902, en Filosofía, en 1908 obtiene el doctorado en medicina, formado en el método neurológico, de

¹ Los muebles y materiales utilizados por una escuela Montessori fueron diseñados por ella.

1901 a 1931 atiende a niños deficientes mentales y con problemas de motricidad en el hospital Salpêtrière; de 1937 a 1949, es profesor en el colegio de Francia en la cátedra de Psicología y Educación de la Infancia. Wallon fija su atención en los componentes funcionales de la motricidad, donde el movimiento muscular entraña una función efectora aplicada al dominio del objeto físico y origen de la inteligencia (Wallon, 1938/1991). Al igual que Gesell, recurrió a la observación y cinematografía como método de investigación. Influenciado por la filosofía marxista y el materialismo dialéctico, sus investigaciones se centraron en el análisis de los aspectos biológicos, motores, afectivos, sociales y cognitivos.

Para él, el desarrollo se da de forma biológica y social:

En el desarrollo del individuo la función se revela con el crecimiento del órgano, y el órgano, muchas veces precede en mucho a la función. El número de células nerviosas es el mismo desde el nacimiento hasta la muerte, y si algunas se destruyen en el transcurso de la vida, jamás serán reemplazadas. ... La influencia que puede ejercer la sociedad presupone en el individuo un cúmulo de aptitudes claramente diferenciadas y formadas como manifestación propia de la especie (Wallon, 1941/2000, p. 31).

Concibió el desarrollo mental de los niños como una sucesión de estadios, cada uno de los cuales constituye un conjunto original de conductas, caracterizado por un tipo particular de jerarquía. En su concepción, el paso de un estadio a otro es una organización del desarrollo, por lo que las actividades que le son importante en una etapa se reducen, y aparentemente se suprimen en la siguiente etapa. Además

Entre una etapa y otra, a menudo se producen crisis que pueden afectar visiblemente la conducta de un niño. Porque el crecimiento está determinado por conflictos, de modo que parece encontrarse frente a situaciones de elección entre un tipo de actividad nuevo y otro viejo. La etapa que se somete a las leyes de la otra va transformándose y pierde rápidamente su capacidad de regir el comportamiento del sujeto. Pero la manera en que se resuelve el conflicto no es absoluta ni uniforme para todos² (Wallon, 1941/2000 p. 15).

Los estadios del desarrollo mental de los niños a los que Wallon se refirió son los siguientes:

- I) Los estadios impulsivo y emocional (0 a 3 meses a 1 año). Primacía de las sensibilidades internas y de factor afectivo. En tres formas. Movimientos de equilibrio, reajustes del cuerpo; segunda forma, movimientos de aprehensión y locomoción, que permiten desplazar el cuerpo y objetos. La tercera forma, clasificación de reacciones posturales. Respecto a lo emocional, el niño está unido a su entorno familiar de tal manera que no parece distinguirse de él. La emoción constituye el origen común de la conciencia, del carácter y del lenguaje.
- II) El estadio sensoriomotor y proyectivo (1 a 3 años). Predominio de las sensibilidades externas y de la función intelectual. Este estadio va unido a la maduración del sistema nervioso y al desarrollo de los sistemas de sensibilidades exteroceptivas en particular. El niño aquí desarrolla dos tipos de inteligencia: la práctica (de situaciones) unida a la manipulación de objetos y la representativa (discursiva), unida a la imitación y el lenguaje. De los 2½ a los 3 años, el pensamiento naciente sólo puede tomar conciencia

² En 1931 Vigotski llegó a conclusiones similares. No hay evidencia de que Wallon leyera a Vigotski, pero Vigotski sí leyó y citó a H. Wallon (Vygotski, 1931/1995, p. 174). La coincidencia de posturas acerca del desarrollo como etapas en las que se expresan cambios cualitativos a partir de acumulaciones cuantitativas, etapas que se manifiestan como crisis, es una consecuencia de la influencia del marxismo, del materialismo histórico y dialéctico que ambos conocían bien.

exteriorizándose, proyectándose en el gesto imitativo, mientras que, en el estadio proyectivo, el niño se expresa tanto con gestos como con palabras, parece querer imitar su pensamiento.

- III) El estadio del personalismo (3 a 6 años). Restablece la primacía de la función afectiva sobre la inteligencia. Se inicia con la crisis de personalidad (crisis de los 3 años), durante la cual el niño se opone a todo, en una “especie de esgrima” con el adulto: es la edad del *no, del yo, de lo mío*. Tras este negativismo aparece, hacia los 4 años, “la edad de la gracia” perseverado en el gesto por el gesto, el niño se las ingenia para seducir, en una especie de “narcisismo motor”. Finalmente, hacia los 5 años, se aficiona a imitar al adulto prestigioso en sus actitudes sociales, de un modo ambivalente entre la admiración y la rivalidad.
- IV) El estadio categorial (6 a 11 años). Dominio en las actividades intelectuales sobre las conductas afectivas. Es el inicio de la edad escolar: el niño va adquiriendo la capacidad de prestar atención, de esforzarse, de tener autodisciplina mental. Sin embargo, sus inhabilidades en movimientos o deshabilidad de ellos, harán que presente insuficiencias motrices, poco dominio psíquico, una gran continuidad de humor o fragilidad en la acomodación afectiva, perceptiva e intelectual.
- V) El estadio de la pubertad y de la adolescencia (11 años) marca un rebotar de los intereses personales con relación a los intereses centrados sobre el objeto. En el plano afectivo, el Yo recobra una importancia considerable; y en el plano intelectual del niño rebasa el mundo de las cosas para alcanzar el mundo de las leyes. (Wallon, 1934/1979; 1938/1991; 1941/2000; 1942/1978).

Arnold Lucius Gesell (1880-1961), psicólogo y médico estadounidense. En 1925, dio a conocer su primera versión del libro, conocido en español: *Diagnóstico del desarrollo normal del niño: evaluación y manejo del desarrollo neuropsicológico normal y anormal del niño pequeño y preescolar* (Gesell & Amatruda, 1941/1987). En dicha obra revela su método y orientación de sus investigaciones en el estudio del desarrollo infantil, dentro de sus observaciones recurre a la fotografía, cine y el uso de espejo unidireccional en un cubículo, conocido ahora como la cámara de Gesell. Con estos recursos logró investigar a más de 8 mil bebés y niños de 0 a 5 años. Su objetivo era que su método se utilizará para la reeducación de niños con problemas; sin embargo, sus métodos y hallazgos se transformaron en guías de desarrollo y test o pruebas psicológicas para bebés.

La tesis que sostenía Gesell sobre el desarrollo decía:

El crecimiento mental es un proceso de formación de patrones, una *morfogénesis* progresiva de patrones de conducta. Este punto de vista nos permite concebir la mente en términos objetivos, como un complejo orgánico vivo capaz de asumir formas y seguir direcciones. Estamos convencidos de que esta concepción de la mente como un sistema de crecimiento nos coloca en mejor posición para observar y comprender las determinantes de la conducta infantil (Gesell, lig & Bates, 1940/2011, p. 33).

Como podemos constatar, la definición de desarrollo es: crecimiento orgánico programado y cuya observación nos permite comprender las conductas infantiles.

Clasifica el estudio de los niños en 10 niveles cronológicos sucesivos: 4, 16, 28, 40, 52 y 80 semanas; 2, 3, 4 y 5 años. En cuatro campos básicos de conducta:

- I) Características motrices (postura, locomoción, prehensión, conjuntos posturales).
- II) Conducta adaptativa (capacidad de percibir elementos significativos en una situación y se sirve de la experiencia presente y pasadas para adaptarse a situaciones nuevas).
- III) Comportamiento verbal (toda forma de comunicación y comprensión de los gestos, sonidos, palabras).
- IV) Conducta personal-social (reacciones personales con otras personas y con la cultura social) (Gesell, Ilg & Bates, 1940/2011; Tran-Thong, 1981).

A continuación, daremos dos ejemplos de niveles cronológicos con los campos básicos de conducta de los que menciona Gesell.

Características motrices:

4 semanas

Cuando el pequeño esta despierto yace sobre la espalda, comúnmente con la cabeza a un lado preferido.

2 años

La mayor parte de sus satisfacciones y características son de orden muscular.

Conducta adaptativa:

4 semanas

Los músculos más activos y eficientes son los de la boca y los de los ojos.

2 años

Construye torres más altas, mostrándose su progreso de atención.

Lenguaje:

4 semanas

Presta gran atención a los sonidos.

2 años

El habla articulada se halla en un estado de creciente actividad.

Conducta personal-social:

4 semanas

Fija la vista transitoriamente en el rostro que se inclina, dentro de su campo visual.

2 años

Usa la palabra “mío” manifestando un interés inconfundible por la propiedad de cosas y personas.

Al estudiar a los niños de 5 a 16 años, (115 niños vistos repetidas veces, 550 entrevistas a lo largo de 12 años), también los clasifica en niveles cronológicos de 5 a 16 años, donde ahora analiza el *Perfil de conducta* y *Rasgos de madurez*, en estos últimos revisa:

- I) Sistema de acción total (salud, válvulas de escape, visión, desarrollo físico y percatación sexual- por género-).
- II) Cuidado personal y rutinas (alimentación, sueño, aseo personal, ropas y cuidado de la habitación, dinero, trabajo).
- III) Emociones.
- IV) El yo del crecimiento.
- V) Relaciones interpersonales; Juegos y pasatiempos; Vida escolar; Sentido ético; Imagen del mundo. (Gesell, 1940/2010; 1949/2010a; 1949/2010b; Gesell, Ilg & Bates, 1940/2011; 1956/1997; Gesell & Amatruda, 1941/1987).

Jean Piaget (1896-1980), epistemólogo, psicólogo y biólogo suizo. Alrededor de 1920 comienza a estudiar el lenguaje infantil, sus formas de razonamiento tanto de los fenómenos físicos y sus juicios morales, utilizando como metodología la observación directa de niños y el reporte verbal de éstos ante preguntas específicas. Sin embargo, lo cautiva más el desarrollo intelectual que se da en los niños al “trabajar” con la física, la matemática, biología, la conservación de sustancia, la percepción de los objetos; así que, siguiendo con la metodología del reporte verbal de los niños, se aboca más al estudio de la estructura y desarrollo de los procesos del pensamiento, pero, sobre todo, cómo éste influía en la comprensión de la persona sobre su entorno. Inicio sus investigaciones observando los errores de los niños, encontrando que los niños con la misma edad cometían los mismos errores, por consiguiente, concluyó que los niños a determinada edad tienen el dominio para resolver determinadas razonamientos y dificultades. Por lo que define el desarrollo como:

El desarrollo psíquico, se inicia al nacer y concluye en la edad adulta, es comparable con el crecimiento orgánico: al igual que este último, consiste esencialmente en una marcha hacia el equilibrio. Así como el cuerpo evoluciona hasta alcanzar un nivel relativamente estable, caracterizado por el final del crecimiento y la madurez de los órganos, así también la vida mental puede concebirse como la evolución hacia una forma de equilibrio final representada por el espíritu adulto. El desarrollo es, por lo tanto, en cierto modo una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior. Desde el punto de vista de la inteligencia, es fácil,

por ejemplo, oponer la inestabilidad e incoherencia relativas de las ideas infantiles a la sistematización de la razón adulta. También en el terreno de la vida afectiva, se ha observado muchas veces cómo el equilibrio de los sentimientos aumenta con la edad. Las relaciones sociales, finalmente obedecen a esta misma ley de estabilización gradual. (Piaget, 1964/1973, p. 11).

En esta definición, observamos que para Piaget el desarrollo se da de manera biológica, genética, como crecimiento orgánico que termina con la madurez biológica. La inteligencia es la parte medular de su teoría.

Al teorizar, sus observaciones y manifestar sus definiciones y métodos, establece una secuencia evolutiva en el proceso cognitivo que contiene etapas y, dentro de ellas, algunos estadios. Estas etapas se desarrollan en un orden fijo en todos los niños y en todos los países. No obstante, la edad puede variar ligeramente de un niño a otro:

Etapas sensoriomotora (0 a 1½ a 2 años):

- I) Estadio de los mecanismos reflejos congénitos (0-1 mes): tendencias instintivas (nutrición) y primeras emociones;
- II) Estadio de las reacciones circulares primarias (1-4 meses), de los primeros: hábitos motores, percepciones organizadas, sentimientos diferenciados, succión, prensión, visión, audición;
- III) Estadio de las reacciones circulares secundarias (4½ a 8-9 meses) coordinación visión y aprensión, sacudir o mover por azar, repetidamente, para mirar, agarrar, chupar;
- IV) Estadio de la coordinación de los esquemas de conducta previos (8-9 a 11-12 meses) la intencionalidad se manifiesta, hay búsqueda de objetos, primeras conductas inteligentes;
- V) Estadio de los nuevos descubrimientos por experimentación (11 a 18 meses) busca reproducir un resultado interesante descubierto al azar;
- VI) Estadio de las nuevas representaciones mentales (1½ a 2 años) fenómeno de la reestructuración brusca, interviene la deducción.

Etapas de Preparación y de organización de la inteligencia operatorio-concreta (2-11 o 12 años):

- I) Estadio preconceptual, aparición de la función simbólica (semiótica) (2- 4 años); conductas que implican la evocación representativa de un objeto o acontecimientos ausentes, lenguaje, hay imitación diferida, juego simbólico, dibujo;
- II) Estadio organizaciones representativas fundadas sobre configuraciones estáticas o sobre una asimilación propia, intuitivo (4-5½ años) Alrededor de los 4 años se observa su egocentrismo hasta en el lenguaje o conversación;
- III) Representaciones articuladas por regulaciones (5½ a 7 u 8 años), se opera una descentración y una regulación de las representaciones.

Etapa de operaciones concretas (7 a 12 años).

- I) Simples y elementales (7 u 8-9 o 10 años). Aparición de operaciones reversibles porque ha adquirido principios de conservación.
- II) Complejas espaciotemporales (10-11 a 12 años).

Etapa de la Inteligencia Operatoria Formal (11-12 a 16 años).

- I) Génesis de las operaciones formales (11-12 a 14 años).
- II) Estructuras operatorias formales (14-16).

(Piaget, 1947/1969; 1964/1973; 1945/2000; 1979; Piaget & Inhelder, 1950/1980; Inhelder & Piaget, 1955/1996).

Todos los estadios se caracterizan por la aparición de estructuras originales cuya construcción se distingue de los estadios anteriores (Piaget, 1964/1973).

Lev Semiónovich Vigotski (1896-1934). Nace el 17 de noviembre, en Orsha, Rusia, antes de cumplir su primer año, se trasladaron a la ciudad de Gómel (una pequeña ciudad bielorrusa). El padre de Vigotski era representante de una compañía de seguros, su madre, maestra y hablaba varios idiomas, (Vigotski aprendió alrededor de 8 idiomas). Su familia de origen judío gustaba de cultivar un ambiente familiar (Escotto, 2017). Al graduarse en 1917 en Derecho, por la Universidad de Moscú, y en Filosofía e Historia, por la Universidad de Shaniavski, Vigotski regresa a Gómel, donde ejerce su actividad intelectual como profesor e investigador, por lo que de 1918 a 1923 se dedicó a enseñar Literatura en una escuela secundaria, además, en el Conservatorio impartía Estética e Historia del Arte, después obtuvo un puesto en una escuela del magisterio local, donde dio por primera vez clases de Psicología. Al preparar sus clases, encuentra problemas con la educación para discapacitados físicos por lo que se adentra a leer, *Psicopatología de la vida cotidiana* de Freud, *Pensamiento y lenguaje* de Potebnia, entre muchas otras obras (Kozulin, 2012); quizá por esta razón creó un laboratorio de Psicología para estudiar a los niños de los jardines infantiles que presentaban retrasos en el aprendizaje. De aquí obtuvo material fundamental para su libro *Psicología Pedagógica*. En 1924, en el 2º Congreso Psiconeurológico, de Leningrado, Vigotski presentó un ensayo sobre los métodos de investigación reflexológica y psicológica. Esta participación causó una fuerte impresión en el psicólogo ruso y líder de la corriente marxista en psicología y director del Instituto de Psicología de la Universidad de Moscú K. N. Kornílov, que lo invita a trabajar en su instituto. Vigotski inicia ocupando un modesto puesto científico adjunto, aun así, también crea un laboratorio de psicología para la infancia anormal, mismo que se transforma en el Instituto de Defectología Experimental de la Comisaría del Pueblo para la Educación, con el tiempo él lo presidió. Ahí trabajó con niños con desventajas mentales, con problemas de aprendizaje, problemas físicos: niños sordomudos, ciegos; a quienes les proporciona atención e investigación, lo que permitía tratar mejor, para su época y país, esas problemáticas (Vygotski, 1935/1997).

En los siguientes congresos presentó numerosos informes sobre trabajos experimentales que él y su pequeño grupo de alumnos realizaban (Leontiev, 1924/2012). En 1925, además de doctorarse en filosofía en el Instituto de Psicología de Moscú, ir al Congreso Internacional sobre la Educación de Sordos, en Inglaterra, publica el artículo: *La conciencia como problema de la psicología de la conducta*, artículo que conserva plena vigencia en muchas de sus tesis, destaco algunas: a) la crítica a las corrientes psicológicas de su época, particularmente el conductismo, el

psicoanálisis, y la psicofisiología con el argumento de que borran toda diferencia entre la conducta de los animales y el hombre: la biología se traga a la sociología y la fisiología a la psicología...se ignora lo que añaden de nuevo la conciencia y la psique al comportamiento humano (Vygotski, 1925/1997, p. 41); b) la experiencia duplicada: "... nuestra fórmula de comportamiento del hombre adoptará la siguiente forma. Experiencia histórica, experiencia social y experiencia duplicada" (Ibid., p. 46); c) la regulación del comportamiento mediante la conciencia: "Estamos aquí ante un nuevo aspecto en el mecanismo de la conciencia: su papel regulador respecto al comportamiento" (Ibid., p. 50); d) el carácter social de la conciencia originada a través de las interacciones con los otros: "Tenemos conciencia de nosotros mismos porque la tenemos de los demás...Tengo conciencia de mí mismo sólo en la medida que para mí soy otro (Ibid., p. 57), (...) la conciencia...debe ser considerada como un caso particular de la experiencia social" (p. 58). En 1926, aparece su primer libro titulado: *Psicología Pedagógica*. En 1931, terminó su obra *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, (fue publicada hasta 1983, (Kozulin, 2012). En 1934, fue publicado, en ruso, su obra *Pensamiento y lenguaje*. Entre 1924 y 1934 escribió más de 200 obras, entre libros, trabajos científicos, artículos, ensayos, conferencias, prefacios. Murió a la edad de 37 años, el 11 de junio de 1934, de tuberculosis pulmonar. Le sobrevivió su esposa: Rosa Nóieвна Sméjova (fallecida en 1979) y sus hijas: Guita Lvovna Vígodskaya (1925-) y Ásya Lvovna Vígodskaya (1930-1985). Guita, es editora, revisora y precursora del trabajo de su padre.



Foto del archivo de E. A. López Banda en <https://www.youtube.com/watch?v=D-iRrD1pYgl&list=PLRMH1u2BM7rk40wwO1YijWq7oyUHkeetJ&index=21>

Vigotski, trabajó en el campo de la psicología en general, en la educativa y clínica. No sólo se dedicó al estudio y resolución de problemas teóricos sino también a la aplicación práctica de la psicología, encontrando solución científica a problemas de la vida cotidiana (Luria, 1935/2014). Los principales postulados que dejó y continúan vigentes:

- El origen social de las funciones psíquicas superiores.
- La estructura mediatizada de las funciones psíquicas superiores
- La unidad entre lo biológico y lo social.
- La naturaleza social de la conciencia, su papel regulador de la conducta y su naturaleza duplicadora.
- Ley genética fundamental del desarrollo.
- La zona del desarrollo próximo.
- La relación enseñanza-desarrollo.
- Trabajo correctivo compensatorio.
- Estructura del defecto.
- Los períodos sensitivos. Detección y atención temprana.
- Unidad de pensamiento y lenguaje.
- Unidad de lo afectivo y lo cognitivo.

Dentro de las principales obras que Alexander Luria, en 1935, consideró importantes y que ahora podemos encontrar en las obras escogidas de Vigotski, o en algunos de sus libros traducidos al español están:

1. Psicología de la Educación, 1926.
2. Paidología de la Edad Escolar, 1928.
3. Bosquejos del Desarrollo del Comportamiento (con Luria), 1930.
4. Paidología de la juventud, 1934.
5. Principios de paidología, conferencias, 1934.
6. Pensamiento y Lenguaje, 1934.
7. El significado de la crisis en la psicología actual.
8. Teoría de las Emociones de Spinoza: prolegómenos para una psicología del hombre.
9. "The Problem of the Cultural Development of the Child" [El problema del desarrollo cultural del niño], Journal of Genetic Psychology XXXVI, 1929, 413–434.
10. "Thought in Schizophrenia" [Pensamiento en la esquizofrenia], Archives of Neurology and Psychiatry 31, 1934, 1063–1077.

El Desarrollo Según Vigotski

De acuerdo con Vigotski (1931/2000), el desarrollo está vinculado estrechamente a la instrucción, es decir, a la ayuda de otros dada una cierta maduración orgánica, en consecuencia, el desarrollo está vinculado a los apoyos culturales, y, por lo tanto, la naturaleza del desarrollo humano se encuentra en lo social más que en lo biológico. Es decir, el hombre no nace con todas las funciones psicológicas preparadas de una vez y para siempre, ni tampoco maduran gradualmente durante el crecimiento por efecto de cambios meramente biológicos, sino que se desarrollan durante toda la vida bajo la influencia de la cultura y la sociedad que opera sobre la maduración y crecimiento biológico.

Vigotski sitúa a la cultura dentro del conjunto de variables que dan lugar al desarrollo humano, lo que permite considerar a éste, de forma más flexible, no como algo establecido ni fijo, sino como un sistema cambiante, en el que la educación tiene un papel más activo.

...el desarrollo de las funciones psíquicas superiores es un aspecto importantísimo del desarrollo cultural del comportamiento. No creemos que precise tampoco demostración la idea de que la segunda rama, esbozada por nosotros, del desarrollo cultural, lo que conocemos como el dominio de medios externos de la conducta cultural y del pensamiento, o el desarrollo del lenguaje, del cálculo, de la escritura, de la pintura, etc., se confirma plena e indiscutiblemente en los datos de la psicología étnica...En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales. (Vygotski, 1931/2000, p. 34).

El desarrollo cultural del psiquismo opera incluso en los casos de serias limitaciones orgánicas, Vigotski comenta con relación a los niños sordos y ciegos que, mediante apoyos culturales logran leer y escribir de otras formas que él llama vías colaterales:

Las vías colaterales ...demuestran que el desarrollo cultural de la conducta no está necesariamente relacionado con una u otra función orgánica. No es obligatorio que el lenguaje dependa del aparato fónico, puede encarnarse en otro sistema de signos... (Vygotski, 1931/2000, p. 311).

En el desarrollo cultural se construyen instrumentos que amplifican las capacidades biológicas (procesos psicológicos) con los que cada individuo está dotado. Es decir, el paso de lo biológico a lo humano (el *Homo sapiens* moldeado por la cultura, la semiosis y la sociedad) queda mediado por el conjunto de artificios convencionales y arbitrarios que la humanidad ha elaborado, en el transcurso de las relaciones e intercambios sociales. Un tipo de herramienta no física, sino cognitiva, es fundamental: los signos.

El desarrollo cultural en el niño se da primero por otras personas, sus padres, hermanos, cuidadores primarios que actúan con relación a él; (lo cargan, le hablan, le señalan, responden ante su llanto, sonrisa, balbuceos, gestos, conductas) ante esto, se produce la interacción del niño con su entorno social y semiótico que, a partir de cierta edad, el propio niño actúa sobre los demás y con relación a sí mismo.

Además de lo que en su época se llamaba intelecto práctico (llorar, sonreír, hacer un balbuceo, etc., para llamar la atención), que se observa en el niño antes de dominar el lenguaje, en el proceso de desarrollo surge una forma de comportamiento complejo formado por el sistema que forman las funciones psíquicas que no operan en forma

aislada (memoria, percepción, motricidad, atención, formación de conceptos, etc.), y que determina los cambios cualitativos de las funciones mismas que se observan en diferentes etapas (Vygotski, 1933/2017).

Los Periodos de la Edad de Vigotski

Ahora bien, la teoría sociocultural, encabezada por Vigotski, teorizó sobre la forma de dividir o marcar los períodos o etapas del desarrollo marcadas por lo que llamó crisis.

Periodización con edades

Crisis postnatal.

Primer año (dos meses-un año).

Crisis de un año.

Infancia temprana (un año-tres años).

Crisis de tres años.

Edad preescolar (tres años-siete años).

Crisis de siete años.

Edad escolar (ocho años-doce años).

Crisis de trece años.

Pubertad (catorce años-dieciocho años).

Crisis de los diecisiete años. (Vygotski, 1932/2006, p. 261).

Aquí la diferencia con los esquemas de otras teorías o enfoques es la presentación de los períodos de crisis que se intercalan entre los períodos estables que configuran los puntos críticos en el desarrollo, confirmando que el desarrollo es un proceso dialéctico donde el paso de un estadio a otro no se realiza sólo por vía evolutiva gradual, sino también por la “revolucionaria”, con crisis. Esto es, para Vigotski, el dividir una edad de otra, no se debe hacer sólo por la edad biológica-cronológica, sino por los cambios internos, propiamente cualitativos, que sufre del individuo y que son visibles en su personalidad. Por lo que propone distinguir los períodos concretos del desarrollo infantil o de las edades revisando las *formaciones nuevas*³ que aparecen en ciertos periodos o etapas, ver el esquema 1.

Sin embargo, antes de revisar las formaciones nuevas o neoformaciones, veamos las características de las edades que llevan a estas, examinando cada uno de los criterios que componen esa vía revolucionaria de la que habla Vigotski.

³ Así los traducen en las Obras Escogidas de la Editorial Aprendizaje-Visor, pero algunos investigadores, como Quintanar y Solovieva, las traducen por su equivalente: *neoformaciones*.



Esquema 1. El desarrollo se realiza por vía revolucionaria. Los períodos de crisis se intercalan en los periodos estables del desarrollo, por lo que sufren una crisis que transforma al individuo con cambios cualitativos internos, visibles en su personalidad, dando pie a las formaciones nuevas: siguiente edad o etapa.

Período Estable

Este ha sido el más estudiado y todos los investigadores han escrito sobre las características que todo infante, niño, adolescente o adulto tiene a la misma edad. Todos realizan similares conductas y actividades como decir una palabra aproximadamente a los 8 meses, caminar al año, etc.

Aquí el cambio en la personalidad del niño es “microscópico”, se va acumulando hasta que de un momento a otro cambia cualitativamente.

Crisis de la Edad o Puntos Críticos

Es la que da la dinámica y forma el cambio o transformación de una edad a otra. Los cambios pasan de ser graduales y lentos a ser súbitos, “revolucionarios” que anuncian transformaciones cualitativas. Por ejemplo, el crecimiento y maduración durante el primer año, aparece como si fuera gradual y lento, pero con la emergencia de las primeras palabras y gestos con significado social, la conducta del niño cambia cualitativamente.

Ahora bien, dentro de los cambios perceptibles, encontraremos que se dan en un período corto, entre meses y 2 años como máximo. En los que veremos modificaciones de personalidad, y muchas madres llegan a reportar que su hijo se ha vuelto una calamidad que no lo entienden y que no pueden controlar.

Dentro de estos cambios Vigotski menciona tres peculiaridades. La *primera*, es difícil determinar el inicio y el final de la crisis entre las edades contiguas. El punto culminante de la crisis es característica de todas las edades críticas, diferenciándolas sensiblemente de las etapas estables del desarrollo infantil. *Segunda*, cuando un niño

está en un período crítico, son difíciles de criar, y cuando van a la escuela, evaden el sistema educativo, decae su rendimiento escolar, muestran poco interés por el trabajo en las clases escuela, lo que muchas veces le suele traer problemas en su entorno. La *tercera* peculiaridad: la llegada de la edad crítica no se distingue porque quiera o necesite algo nuevo o diferente, en ocasiones pierde el interés por algunas cosas o actividades que, incluso, ayer le llamaban la atención, le causaban ilusión u orientaban su actividad. Puede mostrarse rebelde, testarudo, grosero (Vygotski, 1932/2006).

Sin embargo, en mi experiencia también he encontrado niños persistentes, tenaces por querer hacer las cosas por ellos mismos, el dejar de tomar en mamila de un día para otro, o adolescentes que deciden estudiar algo completamente diferente a lo que días anteriores les llenaba de ilusión y orientaba toda su formación, pero que ellos se sienten y los otros los ven más felices. Lo que demuestra que lo que puede ser visto como un síntoma negativo, también puede observarse como un contenido positivo que lleva consigo el dar un paso a una forma nueva y superior.

Vigotski (1932/2006) explica estas condiciones al decir que los períodos críticos son distintos en cada uno de los niños, porque las condiciones exteriores, el contexto social y la interacción con los otros, determinan el carácter concreto en que se manifiestan y transcurren los períodos críticos.

Formaciones Nuevas

Ahora bien, en el desarrollo de las edades críticas lo esencial es la aparición de formaciones nuevas, donde:

Entendemos por formaciones nuevas el nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la conciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado (Vygotski, 1932/2006, p. 255).

Esta nueva forma que surge y da un “estilo” y cierto dominio al niño es de carácter temporal. Volverá a sufrir otro cambio, en la crisis de la edad siguiente, para dar una formación nueva, con cualidades diferentes, en la transformación de lo viejo para crear algo distinto, nuevo. Lo que equivale a decir que nuestra experiencia no desaparece por completo, la transformamos, y eso nos hace otro.

No olvidemos que, en estas formaciones nuevas, está presente la relación que el niño tiene con el mundo que lo rodea, los familiares, amigos, y el entorno social, haciendo única e irrepetible esa edad o período de edad. Esa situación social, cualquiera que sea, de la manera y forma que la enfrente, será crucial para los cambios dinámicos que se producirán en el desarrollo de cada niño. Por ello las formaciones nuevas maduran siempre a finales de una edad y no al comienzo.

A la actividad dominante, Vigotski le llamó en 1933 actividad rectora, y se refirió a ella en la etapa preescolar, cuando comentó en una conferencia *El papel del juego en el desarrollo psíquico*, argumentando que el juego es importante en esa edad porque: revela su significado en el desarrollo de las principales formaciones nuevas del período analizado (Elkonin, 1996, p. 403). Esto es, en cada etapa de desarrollo existirá una actividad dominante, o relación dominante, o necesidad dominante, **llamada actividad rectora, en tanto rige, dirige, guía, el desarrollo**. En la etapa preescolar, la actividad rectora es el juego, actividad que se le debe procurar dar para poder llevar a cabo una transición a la siguiente etapa de manera adecuada. Por lo que veremos en los siguientes capítulos la

actividad rectora en las etapas de edad que Vigotski presentó. Cabe destacar, que sólo revisaremos hasta la edad preescolar, ya que este es un libro enfocado hasta este periodo de vida.

Un colaborador de Vigotski, Leontiev, años después especificó aún más el papel de la actividad rectora, llamada por él actividad principal:

Llamamos actividad principal a la actividad de un niño que se caracteriza por los siguientes tres atributos.

(1) Es la actividad en cuya forma surgen otros nuevos tipos de actividad y dentro de la cual se diferencian... (2) La actividad principal es la actividad en la que determinados procesos psíquicos toman forma o se reorganizan... (3) La actividad principal es la actividad en la cual los cambios psicológicos principales en la personalidad del niño, observados en un período de desarrollo determinado, dependen de manera más cercana. Es precisamente en el juego donde el niño en edad preescolar, por ejemplo, asimila las funciones sociales de la gente y los estándares de conducta apropiados... y este es un momento muy importante del moldeado de su personalidad.

La actividad principal es, por lo tanto, la actividad cuyo desarrollo rige los principales cambios en los procesos psíquicos y las características psicológicas de la personalidad del niño en una determinada etapa de su desarrollo. (Leontiev, 1945, 1, § 23-33, traducción mía).

EN SÍNTESIS: NUESTRAS CATEGORÍAS DE *PSIQUISMO, DESARROLLO PSICOLÓGICO Y ETAPA*

El psiquismo humano es el conjunto de funciones psicológicas que regulan la actividad mediada por la semiosis, la cultura y práctica histórico-social, ya sea mediante estimulaciones presentes, o estimulaciones pasadas, o la anticipación de estimulaciones futuras (Baltazar-Ramos y Escotto-Córdova, 2018). El psiquismo humano está en constante desarrollo.

Desarrollo psicológico es el conjunto de destrezas, conocimientos y habilidades semiósicas, socioafectivas y prácticas, que un sujeto puede alcanzar con ayuda de otros en cierto estado de maduración neurobiológica. Se distingue de la maduración y crecimiento, en que éstas dependen del crecimiento biológico y de salud del sujeto, mientras que el desarrollo psicológico depende del apoyo social y cultural en cierto momento histórico concreto. (Esta definición es un afinamiento a la expuesta en Baltazar & Escotto, 2017). El desarrollo psicológico no depende de qué tan diferente o parecido es el individuo a la norma poblacional, sino del avance que un sujeto puede lograr con ayuda de otros, comparado con lo que él puede hacer por sí solo, es decir, de la Zona de Desarrollo Próximo.

El desarrollo psicológico no es exclusivamente un asunto de la infancia, está presente durante toda la vida. Las condiciones biológicas del cuerpo y el cerebro lo condicionan, pero no lo determinan, son necesarias, pero no suficientes. Las interacciones sociales, semiósicas, culturales y la actividad práctica son las que impulsan, retardan y configuran el desarrollo psicológico, de ahí que cada cultura y sociedad determinen lo normal o anormal del desarrollo psíquico. Lo anormal para un grupo social no es necesariamente lo patológico, lo enfermo, en sentido clínico, para otro grupo social (Escotto-Córdova, 2018).

Una etapa consiste en los cambios cualitativos que se presentan en la forma de regular la actividad durante el desarrollo psicológico del individuo. Las condiciones de maduración y crecimiento biológico del individuo establecen un rango cronológico para ciertos hitos de la maduración, pero las etapas de desarrollo psicológico tienen que ver más con los cambios que el individuo logra hacer en las formas de regular su actividad con los instrumentos

socioculturales y la ayuda de otros, en los diferentes rangos cronobiológicos. Es decir, un niño de un mes no hablará por más ayuda e instrumentos culturales que usemos, pero un niño de 2 años maduracionalmente sano, limitará su desarrollo del habla y la lengua si no tiene el apoyo sociocultural necesario y suficiente, y lo que es más, irá más allá de la norma si ese apoyo es mayor, o no desarrollará el habla y la lengua si queda aislado de la sociedad y la familia.

Por ello, **nuestra propuesta para evaluar** las etapas del desarrollo es ubicar los cambios cualitativos en las formas de regular la actividad de los niños, en el rango cronobiológico de su maduración y crecimiento.

Hemos visto diferentes formas de clasificar las etapas, periodos, estadios, o fases del desarrollo psicológico de distintas aproximaciones teóricas. Los criterios para definir cada etapa varían entre los autores, se distinguen o agrupan aquellos que toman como criterio la edad cronológica, es decir, las etapas en función de la maduración biológica determinada por la genética y la alimentación; y otros, los que ven en las etapas un conjunto de cambios cualitativos en las peculiaridades psicológicas en el desarrollo del niño. Dentro de estos identificamos dos posturas, una ejemplificada por Piaget, que reconoce los cambios cualitativos, pero atribuye los cambios a la maduración biológica; y otra representada por Vigotski, que reconoce los cambios cualitativos, no niega los cambios maduracionales y su determinación biológica, pero atribuye a los factores histórico-culturales, afectivos y semióticos un papel decisivo. Nosotros asumimos esta aproximación del desarrollo psicológico humano.

SEGUNDA PARTE

Etapas

Tesis 4

La clave para comprender el psiquismo animal son las múltiples formas de **regular su actividad**, esto es, el organismo capta, aprehende, percibe, refleja sensorialmente el mundo con el que interactúa, y, con ello y sus determinantes genéticos, regula su actividad. Lo peculiar del psiquismo humano es que las formas de regular su actividad no son sólo sensomotoras, perceptuales, mnémicas, afectivas o genéticas, sino que, además, están mediadas por la actividad práctica y socioafectiva con sus congéneres, por la semiosis, y la cultura en momentos históricos concretos. Los cambios cualitativos en las formas de regular su actividad indican las etapas en su desarrollo psicológico.

Capítulo 3

De Una Semana a Doce Meses



Foto del archivo personal de la autora.

En el capítulo anterior comentamos que una etapa se identifica por los cambios cualitativos que se presentan en la forma de regular la actividad durante del desarrollo psicológico en el rango cronobiológico de su maduración y crecimiento, y que el psiquismo es el conjunto de funciones psicológicas que regulan la actividad del ser humano. A partir de esta tesis revisaremos los cambios cualitativos que pueden presentarse en las etapas de desarrollo psicológico de cero a seis años y las formas en que el niño regula su actividad, haciendo énfasis en la acción-interacción del adulto con el niño.

Para tomar en cuenta las características socioculturales que nos parecen claves en el desarrollo psicológico, dada una condición biológica determinada del niño, analizaremos el crecimiento, la motricidad, el lenguaje, la cognición, las relaciones socioafectivas, la independencia y las formaciones nuevas en que se expresan. Todos estos aspectos impactan el desarrollo de la autorregulación consciente y voluntaria de la actividad del niño.

Etapa Posnatal (Primera Semana a Dos o Tres meses)

Actividad Rectora: El Afecto y Contacto Emocional

De los cero a los 2 o 3 meses de edad se le conoce como recién nacido o neonato, pero socialmente nos referimos al infante como bebé.

Crecimiento

El recién nacido pesa en promedio 3 kg., mide alrededor de 45 a 55 centímetros, el cerebro pesa aproximadamente 300 a 350 gramos y presenta unas áreas corticales primarias tanto motoras como sensoriales bien desarrolladas (Roselli, 2003).

El sueño y la alimentación son de suma importancia, duerme profundamente varias horas al día, cuando lo hace, tiene muchos movimientos impulsivos, incluso puede llegar a comer dormido. Los ciclos de vigilia y sueño son importantes en el desarrollo del bebé porque refleja cambios en la maduración cerebral del sistema nervioso y endocrino. (Pin & Lluch, 2011).

Respecto a la alimentación, algunos investigadores (Calzado, Rodríguez, Vargas & Vistel, 2000; Berra, Galván, Sabulsky, Dal Lago, Gorgerino, Rajmil, Passamonte, Pirán & Pascual De Unía 2002; Díaz-Argüelles, 2005; Sáenz-Lozada M, & CamachoLindo 2007; Cerda, 2011) han observado que la lactancia materna es lo mejor que le puede ocurrir a un niño porque obtiene los beneficios de la leche humana, disminuye la morbilidad y mortalidad en el primer año de vida (Díaz-Argüelles, 2005) mejora el desarrollo de las estructuras neuromusculares del sistema estomatognático (Cujíño, 2004), ayuda a obtener un buen funcionamiento en la actividad muscular bucofaríngea y en el desarrollo normal de los maxilares, todo lo contrario de los niños a los que se les da fórmula o leche de vaca (Karjalainen, Rønning, Lapinleimu & Simell 1999).

Ahora bien, el empleo y uso prolongado del biberón o chupón genera maloclusiones tempranas (mala disposición de los dientes), además de crearles la frecuencia de hábito de succión del dedo (Leite-Cavalcanti, MedeirosBezerra, Moura & Breastfeeding, 2007). Por otro lado, la introducción del chupón, al inicio de la lactancia, ha mostrado que podría traer consecuencias negativas durante este proceso, debido a que parece confundir el reflejo de succión del recién nacido, llevando a un destete precoz (Praetzel, Saldanha, Pereira & Guimaraes, 2002), lo que ocasiona que pierda los beneficios mencionados.

Relaciones socioafectivas

El bebé tiene una forma muy simple de regular su actividad basada en reflejos y en mecanismos sensorio-motrices básicos compuestos de reflejos y necesidades biológicas y, como sujeto social humano, es dependiente totalmente de la madre y de otros adultos. Estos son un entretendido social fundamental para su desarrollo debido a que lo que pueda hacer el niño por sí mismo, durante este periodo, sólo alcanzará a ser realizado con base a los otros que, de alguna manera, directa e indirectamente, colaboraran con ello. Así que ese primer contacto está mediado socialmente. Por tanto, la relación del niño con esa realidad que lo envuelve es total y completamente social desde el principio. Por otro lado, el bebé y el adulto mantendrán una interacción comunicativa particular, en gran medida sin palabras, silenciosa (Vygotski, 1932/2006). Investigaciones recientes han comprobado este fenómeno en las que se observa que la relación de apego entre la madre e hijo ocurre basada en alto grado en la comunicación

no verbal como las miradas, paralenguaje, contacto físico, proximidad, etc. (Paiva, Simone de Sousa, Galvão, Gimenez, Pagliuca, Freitag, & Almeida, 2010), apoyándose en el hecho de que la sensibilidad al tacto está bien desarrollada al nacer. Lo anterior no implica ausencia de palabras por parte de la madre, por supuesto que la mayoría de las madres también le hablan a su hijo en esa edad, pero las interacciones comunicativas de apego y afecto tienen mucho de no verbal, como las caricias, los abrazos los besos, la ternura, la seguridad, el cuidado, entre otros.

El llanto funciona como un sistema de comunicación del bebé, hacia la segunda o tercera semana pueden distinguirse al menos cuatro tipos de llanto: de dolor, de hambre, de aburrimiento y de molestia. Dentro de los hallazgos de Brazelton y Cramer (1993), encontraron que los recién nacidos, ante la voz humana pueden inhibir la conducta motriz y disminuir la frecuencia cardíaca, al sincronizar sus movimientos al ritmo de la voz de la madre, a la vez que ésta, adapta su forma de hablarle a los movimientos del hijo.

Motricidad

Wallon, Gesell, Piaget y Vigotski comentaban que el niño se encontraba en una etapa de reflejos; esto se debe a que el neonato responde a influencias externas con movimientos globales indiferenciados de brazos y piernas, algunos de estos reflejos son: succión, defensivos y de orientación, motores, prensor, apoyo de desplazamiento, entre otros. Todos ellos regulados por centros nerviosos cerebroespinales y subcorticales. La corteza de ambos hemisferios aún no se ha formado por completo, esto es, las células nerviosas casi no tienen ramificaciones y las vías de conducción no están cubiertas por mielina. Lo que produce una gran irritación de excitación dificultando la formación y control de los reflejos. La condición indispensable para que madure esa corteza cerebral es no aislar sensorialmente al pequeño (Mújina, 1980), por lo que los movimientos corporales, arrullos, arrumacos, caricias, masajes, ayudarán al control de reflejos, a intensificar los analizadores superiores (vista y oído) y demostrar afecto. De igual forma, es importante que, a la hora de la alimentación, aseo, y baño se hable con el bebé para ayudar a que el reflejo de orientación inhiba poco a poco su movimiento impulsivo y caótico.

Mucho antes de reaccionar a situaciones, el recién nacido responde a un complejo de matiz emocional, a los movimientos, rostro de la madre y los tonos sensitivos percibidos (Vygotski, 1932/2006). Al respecto, Brazelton y Cramer (1993), confirmaron que los recién nacidos, perciben objetos ubicados frente a sus ojos en una distancia alrededor de 30 centímetros y detectan movimientos y cambios de luz, sin embargo, si los objetos están muy próximos o lejanos pierden claridad para ellos. De igual forma confirmaron que los bebés están en condiciones de fijar la mirada brevemente en el rostro humano desde su nacimiento, realizando un aprendizaje muy temprano sobre las personas que los cuidan y el mundo humano que los rodea, por lo que a las tres semanas una madre puede sentir que el bebé la reconoce y que responde de manera diferente a su padre u otro adulto. En investigaciones similares, Vergara, (2014) comenta que el recién nacido mueve los ojos siguiendo parcialmente caras, ve sólo una pequeña parte del mundo que lo rodea sin enfocar, porque, nacemos con vista, pero los patrones visuales se aprenden.

Independencia

Sánchez-Pérez, Rivera-González, Correa-Ramírez, Figueroa, Sierra-Cedillo e Izazola (2015), sugieren un establecimiento paulatino de rutinas de cuidado a la hora de la alimentación, baño, juego, sueño para formar hábitos y disminuir el estrés ante los cambios, lo que podría llevar a favorecer la expresión de sentimientos.

Formaciones nuevas

El periodo posnatal termina, cuando el bebé tiene una reacción específica a la voz humana, por lo general la sonrisa del niño aparece cuando se le habla, o cuando el niño concentra la mirada en el rostro de la persona que se inclina hacia él, le habla o sonrío; lo que quiere decir que el bebé *demuestra* reacciones sociales que incluyen un cambio general en la vida psíquica del recién nacido, que se dan en el límite del segundo y tercer mes de vida (Vygotski, 1932/2006; Mujina, 1980).

Sin embargo, es importante recordar que las *formaciones nuevas* no acaban de madurar, y se empalmarán a la siguiente edad, para ir desapareciendo dejando marca de su presencia:

¿Cómo es, por tanto, la formación nueva del período postnatal? Es una vida psíquica peculiar, relacionada sobre todo con los sectores subcorticales del cerebro. No se conserva como tal, es decir, como una adquisición sólida para años venideros. Florece y se agota en los estrechos marcos temporales que abarca el período postnatal. Sin embargo, no desaparece sin dejar huella, como un episodio fugaz del desarrollo infantil. En el curso ulterior del desarrollo pierde tan sólo su existencia independiente, se integra como instancia subordinada en las formaciones nerviosas y psíquicas de nivel superior (Vygotski, 1932/2006, p. 283).

Primer Año (De Dos- Tres Meses a Doce Meses)

Actividad Rectora: El Afecto y Contacto Emocional

En esta edad se le llama al niño “lactante”, y a la etapa, lactancia o primera infancia, pero la mayoría de las personas le siguen llamando bebé.

Crecimiento

Alrededor de los 2 o 3 meses, un pequeño puede pesar aproximadamente 4.5 kilos y medir 56.5 centímetros. Se estabiliza en él el sueño, y puede abrir los ojos a la hora de comer. Disminuyen los temblores, provocados por estímulos externos. Además de tener las primeras reacciones sociales en las que manifiestan en gestos expresivos placer, sorpresa, desencanto; manifestando de alguna manera la atención de estímulos sensoriales, propios movimientos, sonidos, etc., esto es, actividades receptoras en estados de vigilia que harán posible su desarrollo.

Relaciones socioafectivas

A lo largo de este capítulo hemos estado hablando respecto al afecto que los progenitores o el niño muestran y que incluso es la actividad rectora. Sin embargo, no es una actividad rectora que deba detenerse o suspenderse con el cambio de los años o etapas, sino continuar y ser demostrada a lo largo de la vida. Incluso el propio Vygotski comentó:

Los impulsos afectivos son el acompañante permanente de cada etapa nueva en el desarrollo del niño, desde la inferior hasta la más superior. Cabe decir que el afecto inicia el proceso del desarrollo psíquico del niño, la formación de su personalidad y cierra ese proceso, culminando así todo el desarrollo de la personalidad (Vygotski, 1932/2006, p. 299).

Estas observaciones también fueron realizadas por Freud, Wallon, Piaget y Gesell, las explicaciones a estas necesidades fueron variadas. Para demostrarlo el psicoanalista René Spitz, en 1952, presentó un vídeo con las observaciones que realizó en orfanatos y hospitales con niños menores de 15 meses de edad, donde sólo recibían alimentación e higiene; al cabo de unas semanas, los niños mostraban síntomas como llorar por un período de tiempo prolongado, se volvían exigentes por medio de gritos; perdían peso. Con el transcurrir de los días, algunos niños mostraban una actitud apática y rechazaba todo contacto, y quedaban acostados boca abajo. Adquirían movimientos impulsivos, como rascarse constantemente, incluso, algunos pequeños se autoagredían mordiéndose los dedos, golpeándose etc. Otros niños perdían el interés por el alimento, lo que ocasionaba que se debilitaran sus defensas ante infecciones, llegando en algunos casos a la muerte. Con estas observaciones, Spitz aportó evidencia de la importancia que tiene la demostración de afecto, el cuidado, pero, sobre todo, la necesidad que tiene un bebé de ser atendido, de que un ser humano lo toque, cargue, le hable, en pocas palabras: que alguien lo quiera y se lo demuestre.

Por su parte Harry Harlow (1959/1975), cuestionó las teorías que afirmaban que el afecto solo: a) se generaba por la satisfacción alimentaria en los niños, lo que permitía se asociara a la cara de la madre, su cuerpo y sus características, b) se aprendía por el alivio de tensiones biológicas internas (hambre y sed), c) se desarrollaba al succionar el pecho de la madre por lo tanto de ella se obtenía afecto. En 1959, Harlow, del laboratorio de primates de la Universidad de Wisconsin, publica una investigación del experimento que realizó con ocho monos Rhesus recién nacidos, a quienes separa de sus madres a tres días de nacidos y los enfrenta a “madres-sustitutas” inanimadas, hechas de alambre, una con cara tosca de madera (madre de alambre) y otra cubierta de felpa (madre de felpa) y una cara más similar a la cara de los primates, ambas con biberones simulando tetas; cuatro monos estuvieron la mayor parte del experimento con la madre de alambre y los otros 4 con la de felpa. Los resultados fueron:

- Los monos pasaban más tiempo adheridos y abrazados a las “madres de felpa”. Con ello demostró que el contacto corporal y bienestar inmediato trae consigo atracción.
- Los monos de “madre de alambre” sólo obtenían alimentación y se alejaban. Demostró que el afecto no es una respuesta derivada de la asociación del alimento.
- Cuando se les ponía en una situación de miedo, como presentarles un juguete que hacía mucho ruido o se colocaban en la habitación objetos desconocidos, papel arrugado, pañal de gasa, un picaporte, si eran “hijos de madre de felpa” y estaba en la habitación, corrían a ella y saltaban abrazándola. Poco a poco se alejaban e iban a investigar y volvían a la madre. Si no estaba, se abrazan ellos mismos, chillaban se iban a un rincón, se tumbaban boca abajo. Demostró que la presencia de esta madre, con la que sienten bienestar, se sienten más seguro.
- Lo hijos de “madre de alambre”, aún en su presencia, corrían hacia una pared o esquina, se agarraban la cabeza o cuerpo y se balanceaban compulsivamente hacia adelante y atrás. Demuestra que, si no sienten bienestar, no les permite adquirir seguridad.
- Ambos grupos de monos se alimentaron bien de ambas madres sustitutas, por lo que sus respuestas emocionales y de apego no estaban relacionadas con la alimentación.

El autor termina su artículo argumentando que las personas a las que se les ha privado de afecto en la infancia pueden tener dificultades en formar vínculos afectivos en la vida posterior. Recalcando que sólo el papel de dar de comer con el pecho no es sinónimo de relaciones de afecto.

Tomando el mismo modelo de partida, continuó con una serie de experimentos que dio a conocer 1971, respecto al aislamiento social en monos de manera total y parcial. Primero, *aisló desde su nacimiento a monos durante 3, 6 y 12 meses de manera total*, teniendo contacto sólo con “madres sustitutas inanimadas”. Después del tiempo de privación asignado, se les ponía con otros monos que habían sido criados de manera normal. Sus reacciones y consecuencias fueron:

- *los monos que duraron 3 meses aislados* reaccionaban con terror, aunque poco a poco se adaptaron sin sufrir consecuencias a largo plazo.
- *los monos que duraron 6 meses aislados* se aislaban del grupo, eran incapaces de jugar, se abrazaban a sí mismos y mostraban respuestas exageradas y grotescas de terror. No aprendían de sus congéneres normales. Al llegar a la adolescencia, se volvían muy agresivos y temerosos.
- *los monos que duraron 6 y 12 meses aislados* se mostraron en completa indiferencia hacia los demás, sin ningún tipo de interacción social, ni positiva ni negativa.
- *En la privación parcial*, a los monos desde recién nacidos se les colocaba en jaulas individuales de alambre, acomodadas en filas, de tal modo que podían ver, oír y oler a otros monos. Sin embargo, no tenían contacto físico con ellos. Este tipo de aislamiento no les permitió desarrollar lazos afectivos con monos de su misma edad, la actividad sexual era nula, permanecían largo tiempo junto a la malla de alambre con la mirada vaga, adoptaban posturas catatónicas, realizaban movimientos estereotipados y adoptaban reacciones agresivas hacia sus propios brazos como si fueran algo extraño y amenazante, llegando incluso a atacar dicha extremidad mordiéndola.

En otro tipo de privación, aisló a los monos *después de haber tenido contacto social* desde su nacimiento hasta 6, 9, 12 o 22 meses. Todos mostraron menos déficit afectivo, pero manifestaron hiperagresividad sin sentido al estar con sus congéneres normales. Con estas investigaciones Harlow llegó a la conclusión de que el amor entre compañeros de juego es fundamental para el desarrollo social y sexual de los monos. (Harlow, 1971/1978).

La primera parte de estas investigaciones apoya la importancia de la demostración del afecto al bebé desde el primer momento en que nace y, por supuesto, para siempre. En arrojarlo y hacer que se sienta cómodo, pero, sobre todo, que se le demuestre afecto, con lo que él se sentirá seguro. También deja ver que el acto de amamantar o alimentar al bebé, sobre todo en los primeros meses, no debe ser un acto mecánico, donde dejemos que el bebé succione, mientras lo tapamos para que nadie lo vea amamantarse o platicamos con otros mientras se alimenta, debe ser un momento para expresar afecto, hablar con el bebé, tocar su rostro, manos, pies con ternura, hablarle y mirarlo cara a cara.

Otra manera que nos permite tener y “apapachar”¹ a nuestro bebé, es cuando lo cargamos, lo llevamos en brazos o en soportes que nos permiten tenerlo en nuestro pecho o espalda. Por lo que sería recomendable evitar el uso de carriolas.

¹ Mexicanismo que significa acariciar, mimar. (<https://www.academia.org.mx/obras/obras-de-consulta-en-linea/diccionario-de-mexicanismos>), implica siempre contacto físico.

La segunda parte de los experimentos de Harlow y las observaciones de Spitz dejan ver la importancia que tienen los otros en la vida de los primates, no sólo de la madre, sino también de familiares y compañeros. Así que si damos y demostramos afecto a nuestro hijo y le permitimos la convivencia con familiares, amigos y vecinos de su edad lo llevamos a la guardería, preescolar, etc., estaremos haciendo una buena combinación. También sugiere, que existe una edad crítica en la aceptación de afecto. Lo que seguramente explica algo de las reacciones de ciertos niños o adultos que no aceptan muestras de afecto, si en vez de recibir cariño o aprecio tuvieron alejamiento o agresiones.

Respecto a la familia, recientemente se ha investigado la importancia de la participación de ambos progenitores en el recién nacido, Cerda, (2011), Molero, Sospedra, Sabater y Plár, (2011) encontrando que la convivencia de ambos padres con el pequeño hace más fácil su integración con el medio, además de disminuir riesgos que podrían perturbar el desarrollo del niño y su integración a la familia y a la sociedad. Este es un claro ejemplo que nos permite ver cómo cambian los estilos culturales de crianza, porque décadas atrás, el recién nacido sólo era responsabilidad de la madre y la abuela, y pocas veces el padre podía intervenir. Este tipo de usos y costumbres nos permiten captar nuestro mundo social para reaccionar ya sea de manera favorable o desfavorablemente.

Sin embargo, el contacto físico y emocional no sólo favorece en el pequeño las relaciones sociales, le permite también acciones orientadoras, sensoriomotoras y manipuladoras (Elkonin, 1971), por ello el afecto es la actividad rectora, porque ésta le permitirá regular su actividad, entender y percibir el mundo a través, y por el afecto y contacto físico con otros.

El desarrollo psicológico implica siempre distintas formas de regular la actividad que suelen ajustarse a la ley genética general del desarrollo cultural postulada por Vigotski:

Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intrapsíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica (Vygotski, 1931/1995, p. 150) .

El desarrollo psicológico del lactante de 2 a 12 meses responde a esa ley. El bebé depende completamente del adulto para su alimentación, aseo, cambio de posición, proporcionarle distintas situaciones, contextos, estímulos, pero a la vez, poco a poco irá desarrollando sus movimientos que, si en un primer momento son desorganizados y sin dirección, pronto se harán dirigidos e intencionales como el manipular objetos intensamente en presencia del adulto o llorar intensamente cuando el adulto no está a su lado.

A los seis meses aproximadamente, reconoce a sus cuidadores y responde mejor a ellos que a extraños. Muestra preferencias por los miembros de su familia. Se sobresaleta por condiciones diferentes a su entorno habitual, puede regular su llanto para pedir protección. Percibe algunos peligros.

Lenguaje

La comunicación es la base sobre la que se desarrolla la semiosis (la construcción social de signos y significados) del niño que se expresará en el habla de la lengua o idioma materno. La comprensión del lenguaje hablado surge en la interacción dialógica entre el adulto y el niño, en la cual la percepción visual de gestos, miradas, formar de mover los labios al hablar el adulto y referirse a los objetos que nombra juegan un papel nada despreciable. El adulto pregunta y enseña el objeto o sujeto al niño, sin olvidar que el tono y énfasis juegan un papel importante (Mújina, 2015). Un ejemplo de algunas de las peculiaridades de este proceso se presenta cuando, alrededor del segundo

mes de vida, se observan las primeras manifestaciones del balbuceo, y poco a poco el bebé presta atención cuando se les habla, hasta llegar a tomar turno en conversaciones con sus balbuceos. Muestran claramente y crecientemente sus intenciones y, aproximadamente a los seis meses, empiezan a comprender palabras de su idioma, alrededor de siete u ocho meses, responden a su nombre, y cerca de los 11 meses comprenden alrededor de 50 palabras, (Berko, 2010), lo que se refleja cuando voltea o señala al objeto cuando se le nombra (Mújina, 1980). Entre los 11 y 14 meses, es decir, al final del año, muchos niños pronunciarán sólo palabras sencillas y con significado concreto, papá, mamá son los ejemplos más frecuentes.

Obviamente, para que el bebé desarrolle la semiosis, hay que favorecer la comunicación hablada, por lo que es necesario relatarle lo que se hace y gesticular y hacer señas-signos manuales (caras de sorpresa exageradas, señas de adiós, ven, etc.), por ejemplo, mientras se le cambia se deben nombrar las diferentes partes del cuerpo, nombrar algunos objetos por su nombre como pañal, vestido, camiseta. Cantarle lo más posible, las canciones de cuna son una buena opción, porque repiten varias palabras y tienen una entonación. Ver libros con pocas imágenes observando sus detalles y hablándole sobre ellas. Implementar juegos de observación, indicaciones e imitaciones sencillas, Atender sus expresiones en el intercambio comunicativo, es decir, el equivalente a conversaciones, favorecerán su expresividad.

Cognición

El conocimiento de su mundo social y cultural ocurre a través la interacción social y verbal con el adulto y los objetos o artefactos de su cultura (Dimitrova, 2017). Entre los cuatro y nueve meses aproximadamente, mejora su vista, esto le permite dirigir su mirada a lo que quiere (cuatro meses), indicar con la mano y el dedo la dirección o meta de su intención (presente hacia los cinco meses en algunos niños) e ir por él (seis-siete meses con el gateo, y con el inicio de la marcha hacia los 11-14 meses). El desarrollo de la visión le permite disfrutar ver libros o fotografías y descubrir detalles de sus juguetes que no había observado (Vergara, 2014).

Sin embargo, el descubrimiento de su mano, alrededor de los 2-3 meses, lo capacita para repetir intencionalmente un movimiento a fin de ver cambiar el objeto o su medio, alrededor de los cuatro meses toma, suena, golpetea, jala, palpa, toca y aprieta lo que tenga en su mano, se los lleva a la boca, para conocerlo. Actitud que no debemos evitarle, por lo que es importante la supervisión del adulto para ver que se lleva a la boca y no se lastime o enferme. Vigotski (1932/2006) reconoce esta fase como previa para el desarrollo del pensamiento instrumental; por supuesto, también ponderaron su importancia Wallon (1956), Piaget e Inhelder, (1950/1980), éstos últimos le llamaron reacción circular y la vieron como un umbral a la inteligencia antes de la etapa verbal. Porque también, puede ver algunos gestos, movimientos, escuchar algunos sonidos, que intentará imitar (Mújina, 1980).

Hacia los diez-doce meses puede decir adiós, aplaudir, hacer “ojitos”, sonar como “monstruo” y la intención comunicativa está desarrollada. Reconoce expresiones de felicidad o disgusto en otras personas; obviamente, si se le ha enseñado. Busca la cara de la madre u objetos que se le esconden o se le caen. Desarrolla esquemas nuevos para usar las partes de su cuerpo y realizar acciones como sacar y meter, desplazarse o levantar los brazos. Anticipa cada vez más mostrando interés, gusto o rechazo por lo que sabe que sucederá (American Academy of Pediatrics, 2006; Romo-Pardo, Liendo-Vallejos, Vargas-López, Rizzoli-Córdoba & Buenrostro-Márquez. 2012).

Motricidad

Alrededor de los 2 a 4 meses controla su cabeza, lo que le permite levantarla cuando esta boca abajo. Esta manipulación, que en principio es accidental, poco a poco se convierte en habilidad de coordinación y movimiento, lo que le va a permitir mejorar la tensión muscular de brazos, piernas, espalda, el control del cuello, el de la cabeza y los ojos lo que hará cambiar la manera de ver las cosas; no es lo mismo ver siempre hacia arriba o con la nueva postura ver hacia abajo, por ejemplo, y tendrá más control sobre su propio cuerpo. Ya adquirida esa habilidad, podrá rodarse de un lado a otro (Goddard, 2015). Por ello será importante colocar al bebé unos minutos al día boca abajo o ponerlo sobre el pecho de un adulto permitiendo el fortalecimiento de su cuerpo.

También, por medio del movimiento azaroso, a los 2 o 3 meses de edad, descubre partes de su cuerpo primero su mano y después su pie, mismos que dirigirá hacia la boca, enseguida continuará con objetos primero a los lados con una mano, luego en línea media. Intenta chupar todo lo que ve y toca, comienza a sacudir una sonaja y finalmente logra soltarla.

Alrededor de nueve-diez meses podrá arrastrarse, hasta precisar movimientos que le darán ubicación espacial; la fortaleza de brazos y piernas lo lleva a sentarse, gatear, levantarse, para finalmente dar algunos pasos (Mújina, 1980). De igual forma podrá sacar y meter, observar el recorrido de algún objeto y buscar anticiparlo (Vericat & Orden, 2010).

Independencia

Alrededor de los cinco-nueve meses, el rostro del bebé puede mostrar alegría, enojo o miedo conforme a expresiones familiares. Regula su actividad con cambios de voz y la claridad de señales maternas, esto es, puede dejar de llorar si el adulto le habla y se le acerca (Quezada & Santelices, 2010; Gordillo, Pérez, Arana, Mestas & López, 2015). Puede reír a carcajadas cuando se divierte con otro, un adulto o un hermanito. Poco a poco se entretiene con objetos, juguetes que puede manipular el sólo mover objetos, alcanzarlos. Alrededor de los nueve-doce meses, puede masticar y aceptar diferentes texturas en los alimentos, y es muy probable que, al sentarlo a la mesa para comer, intente tomar la cuchara para llevarse algún alimento a la boca. También podrá tomar líquidos sin atragantarse, así que el vaso entrenador es una buena opción. Duerme alrededor de 10 a 12 horas por la noche y por el día se mantiene despierto y activo por mayor tiempo, realizando una a dos siestas (Sánchez-Pérez, *et al.*, 2015).

Formaciones nuevas

Esta etapa, la etapa del bebé termina cuando puede caminar por sí sólo y dice algunas palabras (Vygotski, 1932-/2006). Las palabras más frecuentes, porque esas le enseñamos, son mamá, papá, agua, teta, tita, bibi.

Capítulo 4

De Uno a Tres Años (Edad Temprana)



Foto del archivo personal de la autora.

A esta etapa se le suele llamar infancia temprana o edad temprana.

Actividad Rectora: Manipulación de Objetos y Semiosis Verbal

Durante este rango de edad los niños conocen su mundo activamente, es decir, actuando sobre él, manipulan constantemente todo, lo lanzan y lo levantan, y poco a poco alcanzan la destreza en el uso de los artefactos de su cultura. Simultáneamente, la semiosis verbal se acrecienta y el desarrollo del habla del niño adquiere

poco a poco rasgos internalizados de dialogicidad que se expresa, hacia los tres años, en su habla egocéntrica dialogada.

El tránsito ontogenético del lenguaje oral al lenguaje interno se evidencia en los *soliloquios lúdicos* del niño o el llamado lenguaje egocéntrico. En tanto habla solitaria (sólo para él) cuando juega, el soliloquio lúdico se observa en el niño desde los primeros años de sus expresiones lingüísticas y pasa por distintas transformaciones. La clave en estas etapas es el tránsito (2.4 a 3 años) de habla para sí mismo que describe e imita, habla para sí mismo que representa, dialogiza y personifica. La niña de 2.2 años puede jugar a bañar, limpiar, dar de comer o mecer a una u otra de dos muñecas, pero ni las pone a dialogar entre ellas o consigo misma, ni toma cualquier objeto para ponerlo a representar el papel de muñeca; en cambio, la niña de 2.7-3 años ya hace ambas cosas: pone a dialogar a sus muñecas y puede tomar cualquier objeto para representarlas. Este cambio cualitativo es enorme y expresa la adquisición de la capacidad de operar con un mundo sensorialmente ausente a partir del uso de signos, particularmente de los signos-fónicos del lenguaje que aún necesitan el apoyo sensorial de los signos-objetos o juguetes. Esto prepara el futuro dominio del lenguaje interno, uno de cuyos rasgos distintivos es el diálogo consigo mismo o con personajes ausentes o imaginados, en donde el ser ausente es representado *sólo por signos fónicos*, y ya no por signos-objetos (Escotto-Córdova, 2011, p. 30-31).

Crecimiento

Alrededor de los 12 meses los niños en general (niñas y niños) pesan en promedio 9 kilogramos y miden 70 centímetros, es decir, el dimorfismo sexual no está tan marcado; a los 3 años, pesan 14 kilos y miden 90 centímetros (IMSS, 2018). La Faringe, los pies, las manos, los esfínteres urinarios y anales están siendo sometidos al control cortical y voluntario (Medina, Caro-Kahn, Muñoz, Leyva, Sánchez, Moreno & Vega, 2015). Al año, el cerebro ha duplicado su peso (de 300 a 600 gramos) y a los 2 años lo ha triplicado (900 gramos). Con cerca de un kilogramo, es poco el peso adicional que adquiere durante el resto de la infancia y la adolescencia (Roselli, 2003). Lo que implica que la mayor plasticidad cerebral ocurre en la edad temprana. Esto es, la capacidad de cambiar su estructura y organización se encuentran intensamente en este periodo. Pero no cambiarán sólo porque sí, influyen las respuestas epigenéticas, ambientales, pero sobre todo las socioculturales.

Motricidad

Al 1½ a 2 años busca obstáculos cuando camina, su superación le provoca emoción. El dominio de su marcha le da la capacidad de orientarse en el espacio. La sensación muscular se convierte en una medida que le permite registrar la distancia y espacio del objeto, porque actúa la vista, el tacto y la kinestésica. Es capaz de manipular objetos utilizando toda la mano, muñeca, etc. Mujina (1980). Le gusta trepar y subir, bajar, arrastrarse, lanzar objetos para comprobar dónde cae con su lanzamiento, siguiendo el recorrido con la mirada, ejercicio muy importante para la acomodación de la mirada y convergencia ocular ya que requiere una ágil coordinación de los diferentes músculos oculares. Es capaz de cargar con juguetes al andar; quitar y poner tapas de cajas o botes; invertir un frasco para obtener una bola; colocar piezas cilíndricas encajables; utilizar con independencia las manos: mientras una sostiene la otra manipula; se puede mantener sobre un pie con ayuda de las dos manos; hacer torres de tres o cuatro cubos (Berruezo & Adelantado, 2000; García & Berruezo, 2013).

Lenguaje

En este rango de edades, el niño conocerá el mundo por medio de la manipulación de objetos y la semiosis verbal (desarrollo de la lengua materna hablada), gestual, gráfica, y visual. La interacción trídica entre el adulto, el objeto y el niño, mediada por el lenguaje hablado y gestual del adulto, así como el uso de múltiples signos visuales, gráficos, objetuales, son el eje del desarrollo en esta etapa. El niño manipula incesantemente los objetos, pero cuando está con adultos, éstos interactúan verbalmente en forma dialógica orientando la misma manipulación con su lenguaje oral, por ejemplo, “toma tu muñeca”, “mira sus ojos”, “toma tu cuchara”, etc. El desarrollo de la comprensión mayor del léxico y la sintaxis de su idioma, y la creciente expresión¹ oral de éste, le ayudará a percibir el mundo en forma cada vez más generalizada, es decir, conceptual, y con ello la comprensión de los signos y significados de su cultura.

Este es el periodo en el que el niño adquiere un gran dominio activo de la lengua materna, ya sea hablada o de señas para niños sordos. De la etapa previa en que comprendía muchas palabras o señas transita a su emisión oral o gestual. Hacia los 3 años los niños suelen expresarse con oraciones sencillas del tipo sujeto-verbo-objeto. Si al 1½ años entendía 30 a 40 palabras, ahora las eleva a 100, aunque las emplee raramente. Al final de los 2 años emplea hasta 300 palabras, va desarrollando poco a poco la pronunciación fonética de su idioma. Su percepción fonológica o fonemática² de todos los sonidos de la lengua se afina.

En la expresión verbal destacan los enunciados de una y dos palabras (*oshito no, popito, ten, ya*) en el tránsito de los 2 años a los hacia los 36 meses. La comprensión inconsciente de las reglas gramaticales y su manifestación en la creación de palabras no existentes, pero gramaticalmente correctas, como *mamilero*, (palabra utilizada por una niña de 2 años y 6 meses, al intentar decir el lugar donde se guardan las mamilas de los bebés), lo que implica que ha entendido las reglas sintácticas de su lengua materna (el sufijo -ero se utiliza en el español para formar palabras como monedero, ropero, etc., que implican “recipiente de”). Con el avance de los meses, el niño empieza a exigir que le nombren los objetos preguntando o señalando “¿qué es esto?”. La constante corrección de los adultos lleva al niño a superar “errores” de pronunciación (Menn & Stoel-Gammon, 2010).

En el curso de los 2 años a los 3 años, comienza a escuchar con interés cuando los adultos le leen cuentos, o cuando los adultos hablan, aunque no se dirijan a él, lo que posibilita que el niño haga inferencias o relacione la historia con sus experiencias, ello le permite ampliar su vocabulario, estar en contacto con los sonidos y empezar a descontextualizar su lenguaje (Vega, 2010; Dickinson & Porche, 2011; Spencer *et al.*, 2012). Es el momento de cuidar lo que se dice enfrente del niño, pues en ocasiones pueden interpretar de manera incorrecta; de igual

¹ En el desarrollo de la lengua hablada o de señas, y sus fundamentos neuropsicológicos, hay que distinguir la comprensión y de la expresión. En la ontogenia, el niño comprende primero el habla antes de que pueda emitirla. En algunos pacientes afásicos, la comprensión suele estar mejor conservada, pero no así la expresión, y en otros es a la inversa. La comprensión y la expresión verbal son distinguibles, pero forman una unidad.

² La **fonética** estudia las propiedades físicas de los sonidos de un idioma o lengua; la **fonología** estudia los fonemas (sonidos sin significado, pero que marcan significado en las palabras: ejemplo /s/ no tiene significado por sí misma, pero en casa/s/ indica el plural). A la percepción y comprensión fonológica, es decir, de los fonemas, algunos autores le llaman **fonemática**, y depende de la integridad del analizador auditivo que implica desde el oído a la corteza auditiva. A la expresión oral de los fonemas de una lengua, es decir, el habla, se le llama también fonarticulación de los fonemas de la lengua o idioma, y depende de la modulación motora del aire que sale del estómago y los pulmones, por lo que están involucrados el diafragma, los pulmones, la laringe con las cuerdas vocales, el paladar blando y duro, la lengua, los dientes, los labios, y las vías nerviosas de todas estas estructuras que llegan a la corteza cerebral (Escotto-Córdova, 2007).

forma, pueden escuchar palabras que no se dicen en casa que se les facilitará pronunciarlas, por lo que el cuidador primario o adulto, tendrá que intervenir para corregir o evitar el uso de las palabras.

El idioma deviene en el medio principal de conocimiento de la realidad. La acumulación de experiencias tomadas de la manipulación con objetos sirve de base al desarrollo de la semiosis infantil, pero *solo cuando tras la palabra están las imágenes del mundo real* se logra la asimilación de esa palabra (Mujina, 2015) y se amplía su significado. Esto es, si le enseñamos un perro en un cuento, es necesario que el éste se asemeje al del mundo real, y que no sea caricaturizado, estilizado o deformado; lo mismo aplicaría para un juguete, peluche etc., que se asemeje al animal, aun mejor, si le enseñamos y permitimos que toque y conviva con un perro, pronunciará la palabra *perro* y asimilará todo lo que significa, como que es la mascota, vive en casa, ladra, tiene pelo, etc. Tal como se muestra en la fotografía. Por otro lado, el dominio de su lengua transcurre vinculado a la necesidad de comunicación cotidiana que en gran parte es esencialmente dialógica, dialogicidad que, hacia final de los 2 años, ya se manifiesta en sus juegos, es decir, en sus soliloquios lúdicos.



Foto del archivo personal de la autora.

Es importante señalar que las transformaciones cualitativas que se presentan durante los tres primeros años son muy significativas, ya que alrededor de los tres años, el niño ya es capaz de atenderse solo, entablar relaciones con los que lo rodean, domina formas verbales de comunicación con otros y consigo mismo (lenguaje interno en forma oral), utiliza y conoce múltiples signos y significados no verbales, conoce y utiliza artefactos culturales diversos y desarrolla formas elementales de conducta social. Algunos autores lo resumen en que habla con otros, es independiente, domina la marcha erecta, domina su propio cuerpo (Mujina, 1980).

Cognición

Entre los 12 y 36 meses el niño aprende de los adultos el significado de las palabras de los objetos fijado por la actividad semiótica de su comunidad lingüística y, simultáneamente, con el uso de los artefactos culturales (Sinha, 2017), la palabra que designa al vaso va acompañada de su uso funcional: sirve para tomar líquidos,

no para guardar calcetines, por ejemplo. El mundo que rodea al niño está lleno de artefactos producidos por el trabajo, que poseen determinada función cultural en su época histórica. Las propiedades funcionales de los objetos se revelan al niño a través de la crianza e influencia de los adultos. Por ejemplo, el teléfono fijo no tiene el mismo significado cultural que el teléfono celular. Hoy, el uso del celular incluye no perderlo, lo que es totalmente innecesario en el teléfono fijo; las destrezas y conocimientos culturales para el uso del teléfono celular son otras en esta época: al niño se le enseña con acciones que observa del adulto y escucha los comentarios que éste hace al respecto, no se le permite al niño que lo tenga y, si se le presta, que no entre a ciertas funciones; se guarda en un lugar donde no se dañe, se busca que no se quede sin batería, se conecta y desconecta en cualquier lugar; se pueden ver juegos audiovisuales o escuchar música, etc. En otras palabras, la cultura vista a través de sus artefactos es otra hoy en día.

El conocimiento incluye el desarrollo de los patrones perceptuales propios de su cultura. Observar, escuchar, tocar, sentir, oler, saborear desarrolla los patrones perceptuales. La percepción es una función básica de esta etapa porque permite diferenciar vivencias (Vygotski, 1932/2006), incluso forma sentidos estéticos propias de su época y cultura. Por ejemplo, si le pedimos al niño que nos dé las manzanas rojas para guardarlas en el frutero, tendrá la oportunidad de tocar, ver, oler, sentir las manzanas, además de discriminar el color y el lugar determinado para guardarlas.

Para Piaget e Inhelder (1950/1980), las percepciones constituyen un caso particular de las actividades sensomotoras que constituyen la fuente de las operaciones del pensamiento, esto es, la acción antecede al pensamiento.

Es importante recalcar que el desarrollo del pensamiento del niño depende de su propia actividad. En ese rango de años, el niño desarrolla la percepción semiotizada: lo que percibe es mediado por los signos verbales y, a su vez, las palabras y signos orientan su percepción. Ésta se apoya en su actividad sobre el mundo: el tocar, manipular, oler y probar. Por lo tanto, el adulto juega un papel central no solo para asignar nombre a las cosas y procesos, sino también será quien le enseñe los modos de maniobrar o manejar los objetos y artefactos de su cultura. Además, el estar practicando, manipulando, manejando los objetos, induce al niño a resolver problemas prácticos que surgen en situaciones concretas.

Por otro lado, cuando el niño manipula, toca, maniobra con los objetos obtiene aprendizaje espontáneo, porque actuando sobre el objeto observa que unas acciones son exitosas y otras no. Recogiendo experiencia de esas acciones, el pensamiento funciona en el proceso de soluciones de tareas objetivas y se caracteriza por ser concreto. Por ejemplo, puede estar manipulando un bote con tapa, después de moverla, para arriba, abajo, a la izquierda, a la derecha, se abre, vuelve a intentarlo hasta que aprende que se abre a la derecha, así, intenta abrir los botes de tapa que tiene a su alcance, pues aprendió con objetos reales que lo llevaron a entender su funcionamiento, de manera concreta, porque no fue un juguete que simula tener tapa. En la acción con los objetos el niño descubre que estos pueden ser utilizados de modo similar. Lo que lleva a la generalización de las experiencias. Por ello, las acciones instrumentales son importantes para el desarrollo del pensamiento, pues los instrumentos se convierten en el primer portador de la generalización (Mújina, 2015).

Otra forma de generalizar y aprender es imitar a los adultos, aprende a construir correctamente juicios sencillos y a hacer incipientes deducciones hacia los tres años, por ejemplo, oye ladrar al perro y pregunta ¿quién es? Implicando la presencia de una persona. Sin embargo, el adulto o sus hermanos mayores juegan un papel importante al sugerir al pequeño la forma de resolver cualquier problema mediante la palabra (Vygotski, 1933/2009).

Piaget e Inhelder (1950/1980) comentan que a los 2 años aparece lo que han llamado juego simbólico en el sentido de representaciones, sin embargo, en nuestra experiencia hemos visto que puede ocurrir alrededor del 1 año 3 meses- 1½, en dicho juego *el niño hace como si*, esto es, juega como si hablara por teléfono, poniendo su manita en su oído, representando con la acción al objeto ausente sensorialmente, el teléfono. También puede hacer como si durmiera, comiera etc. Otra forma de representación semiósica se encuentra en *el dibujo* o imagen gráfica, pues hacia la edad de 2½ años, muchos niños ya intentan representar algo. Aquí también cabe la representación con modelado o construcción, donde con bloques, cajas, plastilina, masa, papel, algodón etc., comienza a hacer representaciones de figuras, personajes, casas, autos, por ejemplo.

La estimulación de estas habilidades pasa por permitirle que manipule los objetos, alimentos y todo lo que pueda, por ejemplo, pedirle que guarde la sopa en un envase y que lo tape, que le diga donde puede guardar su vestido azul. También pueden jugar a adivinar que hay en una bolsa, solo metiendo la mano y sin ver hacia adentro, etc. También pueden hacer figuras con masa moldeable y al terminar contar una historia, haciéndole preguntas al niño para que el responda y agregue situaciones. Es conveniente que tenga un espacio para dibujar, puede ser en una pared o en el suelo, las crayolas para esta edad son convenientes por ser más gruesas que los lápices, lo que podrá agarrar con mayor facilidad. Respecto a la televisión, es conveniente que un adulto este en compañía del niño para explicarle lo que ve, y en dado caso que tenga que dejarlo solo, es importante que como adulto ya se haya revisado ese programa y se conozca el contenido.

Relaciones socioafectivas

Comienza a diferenciarse del adulto, utiliza el “yo”, esto es surge, indicios de autorreferencialidad, es decir, de conciencia, por lo que poco a poco va diferenciando entre sus acciones y él mismo. Después usa el “yo solo” lo que por lo regular genera fricciones con el adulto, ya que el niño puede mostrar negativismo y terquedad. Su negativismo se muestra sólo con quienes tratan de limitar su libertad (Arias, 2015). También podemos escuchar “mío”, y de 1 a 2 años quiere todo para sí mismo, Piaget (1964/1973) habla de egocentrismo, que no sólo se presenta en el lenguaje, sino en el comportamiento, cuando esta con otros, todo lo quiere para él, pues no le es posible entender a los otros, es aquí donde entra el sistema familiar, que brinda un espacio psicosocial en el que permite a sus miembros obtener y someter los componentes de la cultura y los estándares sociales que facilitan su integración en la sociedad, porque en la familia los factores contextuales de apoyo estimulan la adaptación y el ajuste del niño al medio y su desarrollo de habilidades sociales, y a la inversa, los factores adversos crean la probabilidad de que se desarrollen disfunciones conductuales (Cortés & Cantón, 2000; Yañez, & Perdomo, 2014). En otras palabras, la familia es quien enseñará al niño a compartir y convivir de manera adecuada con los demás.

Ahora bien, las interacciones sociales permiten que el proceso de desarrollo de los niños pase de una zona de desarrollo actual a una zona de desarrollo próximo, porque los otros le ayudan a desarrollar su capacidad para solucionar problemas con menor dificultad (Vygotski, 1933/2009). Sin embargo, las interacciones y relaciones que se construyen con los padres permiten por medio de una participación guiada un proceso transferencial, donde los padres poseedores de conocimientos y capacidades traspasan repertorios a sus hijos en la medida que impulsan el desarrollo (Rogoff, 1993).

Ahora bien, no hay que olvidar que la familia, los centros educativos, sociedad, y la cultura en general, permiten la formación y desarrollo de la personalidad que se manifiesta en formas particulares de regular las acciones, en este caso o etapa, de manipulación y conocimiento de objetos, y la mediación semiósica de su propia actividad.

Independencia

En el curso de los 12 a 24 meses, los niños, si se les induce, logran sostener una galleta o pan y llevárselo a la boca, agarrar el vaso entrenador y beber solos, tomar una cuchara y llevársela a la boca, vestirse algunas prendas, quitarse los calcetines, sabe bajar un cierre de la ropa y muestran una creciente iniciativa para utilizar, sin ayuda, objetos, artefactos, muebles, etc. aparecen las primeras negativas a realizar una actividad, es decir, dice *no*, ya sea verbalmente o con la cabeza.

De los 2 a los 3 años, come con una cuchara, bebe en un vaso, sabe usar un popote, traga y mastica solo lo que es comestible, pide cosas por su nombre, puede quitarse los zapatos, come con un tenedor, se lava las manos, puede desvestirse con ayuda, ponerse los zapatos, avisar cuando quiere ir al baño, lavarse las manos con jabón, secarse las manos, limpiarse la nariz, lavarse los brazos y piernas cuando se baña, ponerse el suéter, además de que conoce cosas y objetos peligrosos (Bluma, *et al.* 1978; Roid & Sampers, 2011).

Con el desarrollo de la semiosis verbal no sólo pide las cosas, sino que expresa sus intenciones mediante palabras, lo que permite que observemos sus preferencias, gustos y tendencias incipientes de su personalidad. A su vez, la regulación verbal de su comportamiento por parte del adulto que le habla se acentúa.

En nuestra experiencia, que el niño lleve a cabo estas habilidades resulta muy problemático y estresante para algunas madres, porque la independencia del niño cuestiona su función de madres cuidadoras, incluso nos han llegado a decir “y ¿ahora qué voy a hacer yo? Soy su madre y tengo que atenderlo”. Sin embargo, cuando no permitimos que los niños realicen actividades por ellos mismos, y que están en condiciones de hacer, no permitimos que su desarrollo sea óptimo, incluso podemos estancarlo (Baltazar, Escotto & Aguilar, 2016) o no dejar que otras habilidades se desarrollen adecuadamente en el momento que es necesario se expresen, como oraciones con artículos sujeto y verbo (el perro come) o pedir las cosas y no golpear o morder cuando se quiere algo (Aguilar-Pereira & Baltazar-Ramos, 2017).

Formaciones nuevas

Esta creciente autonomía es uno de los factores que prepara la llamada crisis del desarrollo de la que hablara Vigotski. La autonomía creciente del niño genera roces con los padres porque el niño no obedece como antes, y los intentos por que lo haga provocan llanto y resistencia en el niño: él llora mientras que nosotros decimos que no; él grita, y nosotros continuamos diciendo que no; él nos jala, no le hacemos caso; grita, llora, nos golpea, avienta cosas, y nosotros perdemos la calma, le gritamos, lo regañamos. Esta dinámica suele convertirse en un momento tenso y recurrente que afecta a todos los miembros de la familia. Cuando los padres optan por ceder acriticamente a este comportamiento independiente que aparece como caprichoso, se cae en el otro extremo: dejamos hacer al niño todo lo que quiere y como quiere y cuando quiere, dejándolo ser lo que llamo “un monstruito”, porque todos le temen y nadie quiere acercarse a él, por ser caprichoso, hacer siempre lo que quiere y cómo quiere. En pocas palabras, no tiene límites, porque no se le ha enseñado a autorregularse.

Es un rango de edad en el que el habla del adulto, es decir, la regulación verbal del comportamiento del niño debe jugar un papel fundamental acompañada siempre de la demostración práctica de la acción. Por ejemplo, es común que los niños tomen de la mesa de centro objetos que la adornan y que son susceptibles de romperse, a lo que los padres suelen decir simplemente “¡no!” mientras lo alejan. Sin embargo, una alternativa mejor desde nuestro punto

de vista es acompañar al niño a la mesa, enseñarle a manipular el objeto mientras se le explica lo que es, dirigir su manita mientras lo toma y lo deja sobre la mesa, y finalmente retirar al niño de ella.

Es decir, la semiosis verbal en forma de regulación de la actividad, la demostración práctica de las acciones, y el trato amable y cariñoso son herramientas del desarrollo psicológico del niño que le permiten conocer mejor su mundo y ayudan a formar su personalidad.

Capítulo 5

De Tres a Seis Años (Preescolar)



Foto del archivo personal de la autora.

A este rango de edad se les conocen con diferentes nombres: preescolar, segunda infancia o niñez temprana, lo cierto es que se refiere a una etapa en la que todavía no se ingresa a la escuela de manera formal, es decir, a la primaria. Sin embargo, en México, ahora es indispensable que un niño curse tres niveles de *educación preescolar*, ya que forma parte de la educación básica de la formación escolar (preescolar, primaria y secundaria) (SEP, 2017).

Actividad Rectora: El juego semiósico y dialógico

En el transcurso de estos años el niño aprende y consolida su desarrollo psicológico mediante el juego espontáneo y dirigido por otros, ya sean niños o adultos. Uno de los rasgos principales de esta etapa es la presencia permanente de la llamada habla egocéntrica durante los juegos (el lenguaje interno exteriorizado) que, aun jugando con muñecos, es predominantemente dialógica. Los juegos de roles son fundamentales para su aprendizaje, juegos

que siempre son dialógicos. La dialogicidad con la que ha vivido el niño toda su vida se internaliza, primero en forma oral, y hacia los seis años tiende hacia un creciente silenciamiento que caracterizará el llamado lenguaje interno, dominante hacia el inicio de la adolescencia y durante toda su vida adulta.

Crecimiento

Entre de las características de este rango de años, hay que destacar que continua el crecimiento, pero no tan acelerado como lo fue en la etapa anterior, se acentúa el dimorfismo sexual: los niños suelen ser más corpulentos y más altos que las niñas. El crecimiento cerebral alcanza el 90% de su peso adulto a los 5 años; de los 3 a los 6 años las áreas frontales son las que tienen mayor crecimiento, áreas de gran importancia a la hora de explicar el control de la conducta, la planificación y las metas (Papalia & Martorell, 2017). El control de esfínteres está dominado, los patrones de sueño cambian, aunque podemos encontrar sonambulismo, terrores nocturnos.

Motricidad

La musculatura, la conexión cerebral y la mielinización se ve reflejada en las habilidades motoras, por lo que se va dando un refinamiento en la coordinación de movimiento como caminar, correr, saltar, subir escalones, correr y detenerse de repente; manipular con las manos, como agarrar, sostener, lanzar, golpear; girar, inclinarse, balancearse, entre otras. Lo que significa que tienen un mejor control de todo su cuerpo, ojos, manos, brazo, pies, piernas, etc. (Vasta, 2007), que la etapa anterior. De igual forma, podemos encontrar una preferencia por el uso de una mano, aunque no comprenda o domine las nociones de izquierda y derecha. Tienen una mayor capacidad para entender lo que ven, escuchan, tocan, huelen, etc., como resultado de las crecientes conexiones que se establecen entre los lóbulos cerebrales en interacción con sus congéneres (Zahler & Carr, 2008; Gil, P., Contreras, O. & Gómez, I. 2008).

A esta edad, las conexiones que se establecen entre los lóbulos cerebrales les permiten tener mejores capacidades sensoriales, porque bajan los umbrales de la sensibilidad visual, auditivo y cutáneo-motriz (Mújina, 1980). Por lo que aumenta la agudeza visual, esto le permite tener la sutileza para diferenciar el matiz de los colores. Las manos se convierten en el órgano del tacto más activo, por lo que el moldear, armar y tocar será una actividad importante. El creciente dominio motor grueso y fino le permite nuevas formas de expresión semiótica: usan signos gráficos y aprenden a dibujar figuras geométricas, formas simples a dibujos detallados (Martínez & Delgado, 1983), lo que los prepara para la adquisición de la escritura.

Cognición

Si bien en la etapa anterior necesitaba los objetos para referirse a ellos, en este rango de edades se observa un cambio notorio y creciente al que Vigotski (1932/2006) se refiere como cambio a la lógica externa orientada a las representaciones mentales en vez de los objetos: el niño crecientemente opera con un mundo sensorialmente ausente, es decir, referido y concebido solo por la palabra. Piaget (1945/2000) ubica dentro de este rango de edad al pensamiento simbólico, lo cual implica que el niño puede referirse a los objetos sin que estén presentes, utilizar objetos para representar otros, incluso mentir. Esto es, el niño avanza ahora una concientización semiótica, básicamente verbal, de su medio, una asimilación cultural que le permiten realizar acciones aún con la ausencia del objeto (Vygotski, 1932/2006), por ejemplo, puede decir lo que le paso ayer; recoger una caja de zapatos y utilizarla como cama para su muñeca o arrastrarla como un coche; y si por accidente tira un arreglo y se rompe, miente y podría decir que fue el gato para que su madre no se enoje o lo regañe. Esto refleja el dominio creciente

de la semiosis, de los signos y significados accesibles al niño de acuerdo con su edad psicológica y medio su sociocultural (Salmina, 2010).

Piaget (1964/1973) ubica otros rangos de edad para esta etapa (2 a 7 años), y la nombra *preoperacional*, señalando que en esta etapa surge el pensamiento simbólico, el incremento en las capacidades lingüísticas, la aparición de ideas estructuradas; esto es, los niños tienen mayor comprensión de las equivalencias y espacio, porque según el autor, pueden captar la relación entre dibujos, mapas, o modelos a escala con dibujos o espacios que representan; las nociones de causalidad están centradas en él, cuando creen que si ellos se portan mal y sus padres se divorcian, es su culpa. Se desarrollan los procesos de clasificación, como las semejanzas y las diferencias; las nociones del número, pueden decir cuántos años tienen y contarlos con los dedos. Sin embargo, el pensamiento se ve limitado a experiencias individuales, lo que lo hace egocéntrico, intuitivo y carente de lógica (Piaget & Inhelder, 1950/1980).

Entre los 3 y 4 años adquieren la capacidad de engañar, o mentir, comienzan a hacer la distinción entre algo real y un sueño (Carlson, Moses & Hix, 1998), aunque pueden pensar que un personaje de la televisión como una caricatura, puede ser real.

De los 3 a los 6 años se desarrollan los recuerdos de larga duración fortalecidos por el lenguaje hablado, lo que hace que la llamada amnesia infantil (no se recuerdan las experiencias de los primeros años) en distintos sujetos tenga relación con el uso del habla dialogada con los adultos. Los niños a quienes los adultos les enfatizan sus vivencias mediante el habla (por ejemplo: se les preguntaba qué hicieron en el preescolar, a qué jugaron y se les ayudó a recordar mediante la narración de la vivencia) suelen recordar mejor esos años cuando son adultos, en comparación a quienes no se les enfatizaron verbalmente sus vivencias.

En el rango de edades de 3 a 5 años comienzan a definirse, a tener un autoconcepto, esto es, una construcción narrativa propia, que se forma mediante la interacción y experiencias semióticas que tienen con la sociedad, la familia, los compañeros. Este autoconcepto se va internalizando en sus dimensiones: física, afectiva, intelectual y social (Loperena, 2008). Además, el desarrollo del habla, la percepción, la memoria y el uso de los objetos son todas líneas de desarrollo estrechamente conectadas (Vygotski, 1932/2006). Por esto mismo, encontraremos que los pequeños de esta edad pueden *combinar* o *clasificar* objetos, porque su experiencia y sensación, pero sobre todo su percepción-acción semiotizada tienen un gran papel en ello.

Así, los niños de 3 años primero clasifican, cuando pueden ver y tocar a los objetos nombrados por los adultos, y después con el recuerdo evocado por las palabras. De esta forma, el conocimiento de los artefactos culturales se incrementa grandemente. Esto es, pueden decir que la mesa y las sillas van en un comedor (en el supuesto de que en su casa exista) que la licuadora, cacerolas, horno de microondas, estufa, cucharas y cuchillos se acomodan en una cocina; en la escuela, que todos los triángulos van en una caja, que, cuadrados en otra, y así sucesivamente, en un principio no hará distinción de forma, tamaño, color. Porque en esta edad (3 años) los niños todavía no pueden examinar alguna característica o conexiones entre objetos fuera de lo que observan, aunque estos objetos muestren diferencias. Sin embargo, si en esta clasificación encuentran objetos que muestran rasgos diferentes a los que han conocido, visto o tocado, pueden cambiar su atención y deslizarse a otro detalle y de un detalle a otro y así sucesivamente.

Los niños de esta edad parecen distraídos o con falta de atención, porque de un momento a otro pierden el gusto por hacer alguna cosa e inmediatamente quieren hacer o ver otra cosa como si estuvieran aburridos o cansados,

moviéndose de un lado a otro; la razón es que quieren conocer, objetos, juguetes, materiales, formas, etc., que no conocen, incluso puede creer que el otro compañero tiene un objeto que le parece diferente al de él (Leontiev, 1979/1991),

Los recuerdos, imaginación y pensamientos del niño de 3 a 4 años son representaciones mentales de las percepciones visuales anteriores que el niño vivió. Lo que quiere decir que en el niño todavía no existe la función de imaginación estrictamente determinada. Cabe mencionar que la imaginación no está desarrollada en niños con retraso mental, y en los niños normales, esa función comienza a desarrollarse de manera notable a partir de los 6 o 7 años (Vygotski, 1932/2006).

Entre los 3 y 6 años el niño va aumentando su destreza para el dibujo, incluso le sirve como un auxiliar para memorizar y reproducir mentalmente lo que ha visto, esto no quiere decir que lo dibujen con gran fidelidad, pues su motricidad fina, ojo mano, está en desarrollo, así que al inicio (3 años) encontraremos rayas, círculos, cuadrados o intento de ello o alguna otra figura que semeje lo que recuerdan, pero cuando lo explican, comentan todos los elementos a los que se refieren, cuentan lo que ven en el dibujo, nombrando por separado los objetos. A los adultos les cuesta reconocer aquello que el niño dibujó y relató. Hacia los 5-6 años se vislumbran narrativas visuales, sus dibujos tienen cierta composición, algunos pueden incluir en su dibujo nubes, autos, personas, aviones, el sol, árboles, etc. que cualquier adulto puede reconocer como tales. Las historias sobre el dibujo son más complejas.

Si bien es cierto que las formas iniciales de la imaginación son muy elementales a los 3 años y se van desarrollando hacia los 6, estas aparecen o surgen cuando el niño realiza alguna actividad, por lo que Vigotski (2012) comenta que la imaginación es impulsada por las condiciones internas que resultan de la experiencia y la ejercitación de la actividad, que, de alguna manera, determina el contexto histórico social en el que se desarrolla el ser humano.

El dibujo, el juego, el canto, el habla, ver televisión, escuchar un cuento, ir al parque, al zoológico, al museo, al médico, al mercado, y no se diga la escuela, etc., son actividades que, de alguna forma, ayudan a fomentar la imaginación en el preescolar. Es importante resaltar que entre los 3 y 6 años el juego deviene en eje rector de su desarrollo lo que implica la expansión de la imaginación (Vigotski, 1933/1991; Leontiev 1979/1991).

Ahora bien, las formas mediante las cuales el niño manifiesta su imaginación son claras, concretas, llenas de emociones, pero a la vez confusas y desorientadas; no olvidemos que al inicio de este rango de edades predomina la atención y la memoria involuntaria. Por lo que presta atención a lo que a él le parece más interesante y de alguna manera despierta sus emociones. Recuerdan más aquello que atrae su atención (Mújina, 1980). Es por ello importante ampliar la experiencia del niño, para resaltar su actividad creadora. Cuantos más elementos reales y experiencias, tenga el niño, cuanto más vea, oiga, toque, experimente, más aprenderá, asimilará y producirá su imaginación (Vigotski, 1930/2012).

Los juegos y el dibujo desarrollan la capacidad semiótica del niño. El dominio de la semiótica (en el uso, modificación y creación de signos socialmente elaborados) que debe estar formado al término de la edad preescolar y al ingresar a la escuela primaria se expresa en: a) la *sustitución*, sustitutos que realizan la misma función que el objeto que se sustituye, como una caja para representar un coche; b) la *codificación*, donde ciertos signos o eventos se convierten en otros, bajo ciertas reglas; por ejemplo sonidos de lenguaje oral se convierten en escritura, c) la *esquemmatización*, donde el niño pueda reproducir algo, simplificando los rasgos esenciales, pero que al mismo tiempo y le permita clarificar las relaciones posibles del problema a solucionar, como la cantidad de saltos que tiene que dar una rana para llegar al número 5, d) la *modelación*, que para la resolución de un problema matemático

implica pasar del modelo verbal al modelo temático y construir una serie de modelos complementarios como esquemas, tablas, etc. (Talizina, 2000).

Lenguaje

Se desarrolla aún más el oído fonemático o fonológico (distinción de los fonemas de su lengua), lo que le permite tener una mayor discriminación auditiva del lenguaje hablado y mejorar simultáneamente su pronunciación. Pueden producir sonidos de todas las vocales y casi todas las consonantes, aunque no con precisión absoluta. En el léxico se observa un aumento considerable del vocabulario. Autores como Méndez, *et al.*, (2006) y Campo, (2011) mencionan que alrededor de los 3 años los niños pueden tener un vocabulario de alrededor de 1,500 palabras. Lo que significa que ya tiene un gran repertorio de palabras que se escuchan y reproducen mejor, pero si bien ahora expresa adecuadamente el nombre de los objetos, no quiere decir que entienda correctamente el significado o connotación de las palabras, nombra las cosas a partir de sus atributos, las ve de forma sincrética, por ejemplo, puede decir que una vaca se llama “vaca” porque da leche y que un perro es “perro” porque ladra, (Vygotski, 1932/2006). Si ve una estufa, puede decir que es una cocina, porque sabe que está en la cocina y no, que es parte de la cocina.

De los 3 a los 6 años tiene un creciente dominio de la gramática y la sintaxis de su lengua materna. Si a los 3 años pueden utilizar el sujeto, verbo y predicado en oraciones sencillas, la conjugación de los verbos irregulares tarda más tiempo (Berko, 2010). Hacia los 6 años el avance es sustancial y puede realizar rimas de forma espontánea. También se espera el dominio de un promedio de 1.500 palabras, y el uso de otras más, aunque no conozcan su significado (Méndez, Barrientos, Macías, & Peña, 2006).

La polisemia de las palabras es aún restringida, y su uso en contexto, es decir, el sentido comunicativo que tienen en contextos diferentes es deficiente. Por ejemplo, a los 3.5 años podría escuchar decir con respecto a alguien: “vaya plumazo” e interpretarlo como que tuvo una flatulencia (uso corriente en México de la palabra “pluma” en frases como “se echó una pluma”) y no como que se hizo un rallón en la camisa con una pluma, pese a que vea el rayón.

Vygotski (1930/1991) comenta que una de las principales características en esta edad es que los niños dedican horas enteras al lenguaje consigo mismo. Este tipo de lenguaje es el inicio del lenguaje interno del adulto sólo que, es externamente oral, pero psicológicamente lenguaje interno: a los 3 años habla cuando realiza cualquier actividad, su habla acompaña la acción, pero hacia los 6, se habla así mismo y con ello regula su propia actividad. Este hablarse a sí mismo se va silenciando y se hará predominantemente silencioso en la adolescencia y durante toda la vida adulta. En los niños de 2½ años a 6 años podemos ver y oír que habla cuando juega, tiene lo que Escotto (2011) llama soliloquio lúdico, donde el niño habla cuando realiza actividades físicas e interactúa con el juguete realizando todos los sonidos y conversaciones que éste tendría, por ejemplo a la hora de jugar la niña con su muñeca ésta le pregunta que si quiere sopa y luego llora diciendo no quiero, donde el llanto y la respuesta son de la muñeca y no de la niña; o el niño cuando juega con sus dos muñecos de acción, podemos escuchar: “no te dejaré que ganes ... *plash, pum, plash; ¡no!, yo te ganaré porque tengo fuerza de acero*”. Incluso podemos encontrar varios niños jugando en una misma área, hablando, pero no entre ellos.

De esta forma, el niño puede analizar los problemas a los que se enfrenta, buscar soluciones nuevas, antiguas, mezclarlas, incluso puede anticiparlas. Esto se da, porque el niño, ahora está regulando su actividad por medio su propio lenguaje y no solo a través de lo que le dicen los adultos, como en la etapa anterior. En pocas palabras,

el niño piensa hablando en voz alta (Escotto, 2011), su pensamiento se realiza en el lenguaje hablado, como diría Vigotski. Con el lenguaje de los adultos, en una primera etapa, y con el suyo cuando se habla a sí mismo, el niño comienza a hacerse consciente de sus actos, de planificarlos y de justificarlos buscando una explicación a su propia conducta (Luria, 2000).

Es importante subrayar que el lenguaje de los padres, cuidadores y personas cercanas al niño, le proporcionan información sobre las palabras que están adquiriendo, así que los niños que escuchan una gran cantidad de palabras desarrollan un vocabulario más amplio, de igual forma cuando los padres fueron constantes al hablar y platicar con sus hijos durante todo momento (Berko & Bernstein, 2010). No obstante, el aprendizaje de las palabras y el dominio de la morfosintaxis en sí se aprende en el contexto al ver, escuchar y tratar de entender al otro, esto quedó demostrado en las investigaciones de Dickinson y Porche, (2011) al trabajar con preescolares y exponerlos a un vocabulario variado, donde padres y maestros utilizaban diversas palabras y palabras nuevas en las conversaciones con los niños incitándolos, además, a usar nuevas palabras en sus conversaciones. Sus resultados indicaron que las posibilidades de conversación con adultos y pares les ayudan a los preescolares a ampliar su vocabulario. Por otro lado, esas conversaciones les ayudan a obtener experiencias de alfabetización temprana (Ruston & Schwanenflugel, 2010).

Relaciones socioafectivas

El niño de 3 años no tiene un desarrollo notorio de la autoestima, de amor propio, de esos sentimientos y creencias que tenemos acerca de nosotros mismos. A esa edad no sabe ni puede juzgarse a sí mismo, ni tampoco a los demás, no generaliza sus relaciones con la gente de su entorno ni comprende su propia valía, ni la de los otros. No comprende la naturaleza de sus propias emociones surgidas en su relación social. Durante el tránsito de los 3 a los 6 años las irá desarrollando con las experiencias en su vida y las reacciones de los demás y la explicación verbal de su conducta con ayuda de los adultos y sus pares (Vygotski, 1932/2006; Feldman, 2005).

Las diversas emociones que surgen en la interacción social no siempre son comprendidas y, por lo tanto, reguladas por el niño. En estos años podemos escuchar un *no te quiero, te odio, no puedo, soy tonto.*; un *yo quiero, yo soy, es mío...*, porque empieza a diferenciarse de los otros, a distinguir su propia actividad y la de los otros. De igual forma en ocasiones veremos que golpea, muerde, pellizca o araña a sus compañeros, hermanos o adultos, cuando se siente frustrado, enojado, afligido. Si ve llorar a otros, no necesariamente entiende que se sienten tristes. Su conducta suele reflejar el modelo adulto, por lo que, en esta edad, asimilan modelos de conducta de acuerdo con las normas sociales. En el curso de los 3 a los 6 años surge el conflicto moral, esa vacilación de aceptar lo que se le dice y no lo que quiere o desea.

Encontramos la indecisión entre lo que no deben hacer y lo que quieren, tratando ellos, siempre de obtener la victoria del deseo más adecuado a la situación. Sin embargo, será el adulto quien puede, y debe enseñarles a los niños, ya sea con sus actitudes, palabras, consejos e interacciones la naturaleza de las emociones que le surgen al interactuar con otros, y darle alternativas para que las regule. Sus relaciones socioafectivas se transforman al incorporar la regulación consciente y voluntaria para comportarse de tal o cual forma ante ciertas situaciones emocionales.

Hacia los 7 años, los niños con educación familiar de sus emociones pueden entender la lógica de los sentimientos y juzgar sus éxitos y su propia posición (Vygotski, 1932/2006). Cuanto más grande es el niño, más fácil logra

cumplir la acción necesaria, en contra de lo que le atrae (Mújina, 1980). Por ello la importancia del adulto al enseñarle y ayudarlo al niño a regular sus emociones, necesidades y deseos adecuadamente.

Independencia

Cuando los niños crecen y maduran cognitiva y emocionalmente sufren ciertos cambios cualitativos internos conocidos como crisis de la edad (Vygotski, 1932/2006). Buscan la independencia de los adultos a quienes están más apegados, para alcanzar un equilibrio entre la autodeterminación y el control por parte de otras personas. En este proceso de independencia, el niño busca propios estándares sociales de conducta. Estos momentos de crisis son fuente de conflictos familiares, roces con sus padres e incluso en la escuela. Generalmente estas etapas se superan permitiéndole adaptarse a las expectativas sociales asimiladas, y ayudándole a incrementar la seguridad y confianza en sí mismo, lo que de alguna manera le permitirá aumentar su autorregulación (Comellas, 2000; Crain, 2007). Se desarrollan hábitos de autonomía y cuidado personal como son actividades necesarias para satisfacer las necesidades básicas (comida, higiene personal, vestido) propias de los niños de su edad y entorno socio cultural, que le garantizan la calidad de vida (Bluma, Shearer, Froman & Hilari, 1979; Raid & Sampers, 2004).

Respecto a la comida, a los 3 años ya podrá comer por sí sólo, esto es, no necesita que le den en la boca, por lo tanto, empleará los cubiertos de manera adecuada; podrá usar un utensilio para untar mantequilla; podrá prepararse un cereal frío; hacerse un sándwich. Sobre su vestimenta: podrá solo abotonarse la ropa que así lo requiera; ponerse los zapatos en el pie correspondiente. Su higiene personal, si es niño, sabrá orinar de pie en el inodoro; si es niña, podrá sentarse adecuadamente en el excusado; se limpiará la nariz por sí mismo; cepillarse los dientes; lavarse las manos y cara; cepillarse el cabello; bañarse solo y regular la temperatura del agua; tirar la basura en el lugar correcto. Sobre su autocuidado y manejo de herramientas, sabrá evitar peligros como pasar por donde hay vidrios rotos, entender las señales que muestran peligro; podrá colgar y descolgar su ropa de un gancho; poner la mesa para comer; lavar platos y vasos; abrocharse el cinturón del auto.

En el curso de los 3 a los 6 años, todas esas actividades se harán más y más habilidosas con la orientación y correcciones de sus cuidadores primarios.

Funciones nuevas

Con el creciente dominio del lenguaje hablado se provoca un cambio cualitativo fundamental, la regulación consciente de la actividad se desarrolla, si entre los 3 y 5 años es predominantemente autorreferencial (se sabe haciendo y diciendo cosas), hacia los 6 se transforma poco a poco en regulación voluntaria de su propia actividad en función de objetivos futuros: anticipa su acción y regula su actividad presente por esa anticipación futura (Escotto-Córdova, 2012; 2011).

Sin embargo, una función nueva, básicamente, se da con la preparación del niño para la escuela, edad escolar, que inicia, en México, con la entrada a la Primaria.



TERCERA PARTE
Actividades lúdicas



Tesis 5

Para un mayor desarrollo socioafectivo, semiósico, práctico y cultural del niño existen tres herramientas educativas fundamentales que cualquier familiar puede utilizar, pero que deben ser obligatorias en la escuela: el juego, el cuento, y el dibujo.

Capítulo 6

El Juego



Foto del archivo personal de la autora.

Uno de los elementos centrales en la *Estimulación del Desarrollo Psicológico Infantil* es la interacción semiótica mediante la actividad lúdica, es decir, el juego. Por lo que nos detendremos a dar una explicación y posteriormente una definición del juego que regirá la estimulación.

Las múltiples investigaciones sobre el juego que se realizaron desde el siglo XIX y primera década del XX influyeron para que, en 1959, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), aprobara la *Declaración de los Derechos de los Niños*, donde jugar se convirtió en uno de sus derechos.

En los primeros años de la vida del niño, el juego aporta destrezas que estimulan al desarrollo socioafectivo, cultural, cognitivo y semiótico. Gradualmente, el juego les permite a los niños ir relacionando lo que conocen con lo nuevo, les ayuda a fortalecer el aprendizaje individual y social, estimula y ejercita las diferentes funciones

psíquicas (atención, lenguaje hablado, memoria, imaginación, conciencia, voluntad, pensamiento, emociones, etc.), convirtiéndose en la actividad más importante para el desarrollo psicológico y en la formación de la personalidad de los niños antes de los ocho años.

NUESTRA DEFINICIÓN

La caracterización del juego animal y humano que siguen son un replanteamiento conjunto Escotto-Baltazar de la presentada en Baltazar y Escotto, 2018.

El Juego en Animales

El juego se compone de una diversidad de conductas presentes en los mamíferos durante su “infancia”, que se ejercitan y repiten con evidentes muestras de gozo y placer, seleccionadas espontáneamente por el animal sin imposición ni coerción de otros o las circunstancias, sin aparentes reglas implícitas o explícitas. Dichas actividades no tienen una función inmediata de supervivencia, pero reproducen conductas que en la adultez de las especies sí son necesarias y tienen función de supervivencia, tales como perseguir, atacar, morder, luchar, dominar, saltar, huir, manipulación de objetos, sumisión, etc.; es una forma de aprendizaje placentero tanto en solitario como con otros congéneres u objetos que cuando es interactivo con otros miembros de la misma especie, incluso de otras, en la infancia, fortalece los vínculos afectivos. Los adultos de muchas especies también juegan con sus crías o entre ellos. El juego en animales no humanos parece repetir las mismas conductas desde hace siglos, y hasta que no se demuestre lo contrario, no tiene características históricas (cambia con cada época), culturales (cambia con cada grupo, manada o familia), ni utiliza artefactos planeados y contruidos para jugar.

El Juego Humano

Es la diversidad de conductas que, además de presentar muchas de las características de juego presentes en otras especies de mamíferos, tienen cualidades semiósicas, culturales e históricas, las más importantes son las siguientes: a) el juego con otros adquiere la forma de juego dialógico de roles y temas; b) el juego utiliza objetos o artefactos culturales (varía con los grupos sociales y culturas) e históricos (varía en distintas época) contruidos para jugar tales como pelotas, patinetas, bicicletas, muñecos, plastilina, cartas, dominós, ajedrez, etc., a los que se les suelen atribuir significado, y en el caso de objetos que representan seres vivos, interactuar con ellos hasta en forma dialógica evocando personajes; c) en ciertos juegos, sus acciones representan una simulación de la vida cotidiana propia de su cultura y época histórica en donde los niños asumen un rol social laboral; d) hay una tendencia a fijar reglas implícitas o explícitas que se respetan, se analizan y acuerdan verbalmente; e) los adultos siguen jugando y divirtiéndose socialmente en forma participativa o con la mera observación de juegos.

Desplegando la Caracterización de la Actividad Lúdica (El Juego)

Aquello que se suele llamar *el juego* tiene varias características que son necesarias de tomar en cuenta:

- 1) Está presente en las crías de los mamíferos predominantemente, pero también en la adultez (Gross, 1906, Köhler, 1930, citados en Piaget, 1951/2000 y Vigotsky 1930/1991; Elkonin, 2003; Hughes, 2006). Tiene la virtud de inhibir agresiones entre diferentes especies que juegan cuando son cachorros, pues las crías de especies diversas pueden jugar entre ellos, lo que no suele ocurrir cuando son adultos. (En internet se pueden encontrar videos de animales jugando).
- 2) En el nicho ecológico de las especies, aparece como reproducción de conductas espontáneas y sin coerción externa (no son obligatorias) que, en la adultez de cada especie, están presentes como necesidad para su supervivencia y para la interacción con sus congéneres, pero que, en tanto lúdicas, no tienen función de supervivencia en la infancia.
- 3) Es una forma de aprendizaje placentero y gozoso.
- 4) Ejercita habilidades y destrezas propias de cada especie.
- 5) Puede ser de interacción con congéneres, juego individual o de manipulación de objetos.
- 6) Cuando dos animales juegan, siempre hay, al menos, algún tipo de actividad de:
 - Dominio.
 - Sumisión.
 - Persecución.
 - Repetición.
 - Huida.
 - Saltos.
 - Manipulación de objetos.
 - Lucha (morder, embestir, golpear, etc.).
- 7) Cuando un animal juega solo, su actividad es autogenerada presumiblemente por el placer de la misma actividad; es seleccionada por el animal y no es coaccionada por otros o las circunstancias
- 8) El juego fortalece el vínculo afectivo y la interacción social de los congéneres que juegan, incluso entre especies diferentes. Cuando crecen, los animales que jugaron de pequeños se prefieren mutuamente.

9) El juego va acompañado de expresiones faciales y corporales con intensas emociones positivas.

10) En la especie humana, además de las anteriores características, aparecen también nuevas cualidades presentes en las actividades lúdicas:

- A partir de cierta edad en que emerge la semiosis activa, los niños muestran preferencia por actividades que les producen placer y alegría manifestada en risas en interacción con otras personas.
- Durante el desarrollo psicológico infantil, las actividades lúdicas se manifiestan como una tendencia creciente y sostenida a dialogizar los juegos en donde hay reglas implícitas y explícitas
- La inmensa mayoría de actividades lúdicas del niño, además de movimientos, están mediadas semióticamente, es decir, por signos y significados, por el lenguaje hablado, (ya sea con otros, ya con él mismo) y por muchos artefactos culturales (juguetes construidos o adquiridos). Incluso cuando los niños juegan con muñecos, es decir, con “otros” personajes, suelen estar hablando.
- En el juego interactivo entre niños, adultos o en solitario con juguetes humanoides, el juego de roles sociales propios del momento histórico de los individuos y de una cultura específica es muy importante, así como el respeto al rol o papel adoptado por los jugadores (el niño es médico, enfermera, maestra, bombero, piloto, astronauta, etc.). En los niños preescolares éstas reglas no son explícita ni detalladamente elaboradas, solo son asumidas con el rol del jugador. En los escolares, adolescentes y adultos, las reglas suelen ser predominantemente explícitas.
- Entre individuos, se asumen roles imaginarios y se encarnan personajes igualmente imaginarios.
- El juego realizado de manera solitaria se caracteriza por la repetición de acciones; el dominio de una destreza; la elaboración y modificación de objetos, figuras, grafismos; la manipulación de artefactos social e históricamente construidos por comunidades específicas (yoyo, balero, cartas, dados, arcos y flechas, balones, pelotas, crucigramas, laberintos, bicicletas, patinetas, damas, ajedrez, canicas, etc.); y otros artefactos humanoides en los que, aunque el sujeto juegue solo, están presentes representaciones simuladas de sujetos humanos o animales humanizados (muñecos, juegos de video, etc.).
- Los juegos infantiles de dominio de una destreza, cuando son interactivos, adquieren la forma de competencia para el sometimiento, derrota y dominio del contrincante, pero no es así en todas las culturas. Sin embargo, cuando los adultos juegan, su actividad se enmarca en la competencia y derrota del o los otros; y suelen gozar y dedicar mucho tiempo a ver a otros jugar competitivamente.
- El juego interactivo y dialógico con artefactos que se asemejan a seres vivos se caracteriza por los siguientes rasgos: entre más pequeño es un infante, más necesita la cosa, el artefacto, el juguete para representar al personaje, entre más se desarrolla psicológicamente el niño, utiliza la palabra para representarlo. El juego con artefactos culturales pasa de la dependencia generalizada del objeto que define la actuación imaginaria (tener un juego de té induce a jugar a la comida tomando té o café), a la acción imaginaria que atribuye sentido y significado a los objetos (a un palo largo se le atribuye la propiedad de ser un caballo), a la representación verbal y conceptual del personaje (imagina a un ladrón que no tiene objeto que lo represente) (Escotto-Córdova, 2011). El significado se libera del

objeto con el que se fusionó directamente antes (Vygotski, 1933/2002, p. 17).

- El humano, cuando juega, suele atribuir mediante el lenguaje hablado significados diferentes a la función objetiva de las cosas y artefactos: le llaman comida a la plastilina, caballo a un palo, coche a una caja, etc. Los niños usan un cubo de madera y dialogan con él como si fuera el padre de una familia de otros cubos más pequeños (Escotto-Córdova, 2011).
- Los humanos tenemos una peculiar forma de juego semiósico mediante el habla, la escritura y las gesticulaciones que originan los chistes, las bromas, las ironías, los “combates verbales”, los dobles sentidos, los “albures” (juego verbal con sentido sexual propio de los mexicanos), el calambur, las adivinanzas, etc.
- Hasta ahora, no se ha registrado ninguna otra especie animal que juegue como lo hacen los humanos: a) con artefactos construidos culturalmente (juguetes); b) con artefactos que simulen a su propia especie o a otra; c) con un objeto al que le atribuyan un significado separado de la función del objeto, es decir, de su función real como objeto; d) asumiendo un rol (no se conoce ninguna especie animal que juegue a ser como otra especie); e) divirtiéndose o gozando colectivamente los adultos viendo a otros jugar; e) con juegos verbales.

El Juego Según Algunos Autores

Henri Wallon

Este autor no da una definición específica del juego, sin embargo, en su obra *La evolución psicológica del niño* (Wallon, 1941/2000), menciona una serie de características y premisas que le son importante para ser verdidas en el niño, por lo que se hará un pequeño resumen de ello: el juego es una actividad que puede confundirse con las diversas actividades que el niño realiza, porque es espontánea y no necesariamente busca objetos específicos para llevarla a cabo. Puede liberar grandes cantidades de energía, incluso mayores que una actividad deportiva. Durante cierto tiempo dicha actividad parece acaparar su atención, casi por completo y no parece cansarse de buscar todos los efectos posibles. Por lo que el niño tiene o mantiene el juego en la medida en la que encuentre satisfacción, no importando si este le hace tener un ejercicio, presiones o limitaciones cuando juega, porque ocupa un lugar muy importante en las conductas de adaptación al medio físico o social.

Pierde el atractivo y la característica de juego cuando se convierte en una actividad práctica y se subordina para lograr un fin.

El juego supone una disciplina y una tarea, que se disfruta, como un respiro o un nuevo impulso. Si se imponen reglas a su juego, se puede privar de carácter de juego. El juego de un niño normal se asemeja a una expulsión jubilosa o apasionada que tiende a probar todas las posibilidades de la función.

El niño no se engaña con los simulacros que utiliza, sabe que es real y que no (si juega a los pastelitos, sabe que los pedacitos de papel que uso son eso y no pastelitos); se divierte con su libre fantasía a costa de las cosas y la credibilidad cómplice que puede encontrar en el adulto. El niño no deja de alternar entre ficción y observación,

no la confunde ni la disocia, una vez absorbido nunca se desprende por completo de la ficción en presencia de la observación.

Cada etapa de desarrollo está marcada por una diferencia explosiva de actividad que aparece y desaparece en cierto tiempo, esos juegos señalan la aparición de funciones muy variadas, (funciones sensoriomotrices, de articulación, de sociabilidad), de igual forma el juego libera las actividades entre aquellas funciones. El bienestar que causa de golpe corresponde a un periodo en el que nada tendrá valor fuera de las incitaciones íntimas o exteriores que se relaciona con el ejercicio de aptitudes.

Este autor, Wallon, también especifica los tipos de juego por los que se desarrolla el niño:

Juegos funcionales: tienen como característica movimientos simples de extender y recoger con brazos y/o piernas, movimientos de manos, dedos, donde tocan, mueven, empujan objetos, buscan resultados (sonidos, destellos, movimientos, entre otros).

Ficción: Jugar con muñecas, montar en un palo como si fuera un caballo, interviene una actividad cuya interpretación es más compleja.

Adquisición: El niño es todo ojos y oídos, mira escucha, se esfuerza en percibir y comprender cosas y seres, escenas, imágenes, cuentos, canciones que parecen absorberlo por completo.

Fabricación: Disfruta acoplando y combinando objetos, modificarlos transformarlos y creando otros nuevos.

Jean Piaget

Piaget también habló del juego en su obra *La formación del símbolo en el niño* (1951/2000), síntesis que daremos a continuación: comenta que el juego es una simple asimilación funcional o reproductiva porque comienza confundiendo casi con el conjunto de las conductas sensoriomotoras de las cuales constituye un polo, el de los comportamientos que no necesitan acomodaciones nuevas y se reproducen por puro placer funcional. Con la interiorización de los esquemas, el juego se diferencia cada vez más de las conductas de adaptación propiamente dichas (inteligencia).

Así, el *juego de imaginación* constituye una trasposición simbólica que somete las cosas a la actividad propia sin reglas ni limitaciones. Posteriormente, con la socialización del niño el juego adquiere reglas o adapta la imaginación simbólica a los requerimientos de la realidad, bajo las construcciones espontánea, pero que limita lo real. Por lo que la evolución del juego interfiere con la imitación y la representación en general, que permite disociar los diversos tipos de símbolos. De esta forma, el juego se constituye después de la imitación, ésta es una hiperadaptación por acomodación de los modelos utilizables en forma no inmediata pero virtual. Por lo que el juego le permite, al niño, tener una relajación del esfuerzo adaptativo, por medio del ejercicio de las actividades por el solo placer de dominarlas y de extraer de allí un sentimiento de virtuosidad o potencia.

Para Piaget, no existe juego hasta después del primer mes, porque es muy difícil considerar juego a los ejercicios del reflejo o la succión. En cambio, de 1 a 4 meses, el juego se vislumbra como una ligera asimilación adaptativa, mueve objetos con piernas brazos, manos, porque para Piaget, hay imitación. De los 4 a 8 meses, manipula objetos con mayor intensidad, hay placer funcional. La acción sobre las cosas se transforma en juego cuando el

fenómeno es comprendido, actúa ya por placer, tira objetos, los avienta, los mueve, ríe. De los 8 a 12 meses, el placer de actuar sin esfuerzo de adaptación para alcanzar un fin, el sujeto pasa de un esquema a otro sin ensayar y sin esfuerzo, quiere que algo haga ruido, se mueva, de luz, ruido, etc. En el 5to estadio (12 a 18 meses) reproduce los esquemas tal cual, sin aplicaciones simbólicas a objetos nuevos, el coche es coche, el platito es un platito. Y en el 6to. estadio (18 a 24 meses), el símbolo lúdico se destaca del ritual bajo la forma de esquemas simbólicos, hay un progreso en el sentido de la representación. Hay símbolo con el objeto ausente, una caja puede ser un coche, una gran caja puede ser su nave espacial, pedazos de papel comida.

Por esta razón, afirma que existen tres tipos de estructuras que caracterizan los juegos infantiles: 1) *el ejercicio*, 2) *el símbolo* y 3) *la regla*. Sin embargo, *los juegos de construcción* constituyen la transición entre los tres anteriores y las conductas adaptativas. Ya que en el *juego de ejercicio* es importante para el desarrollo preverbal, no requiere pensamiento, por otro lado, *el juego simbólico* requiere pensamiento y estructura representativa, porque el símbolo implica representación de un objeto ausente y, además, la comparación de un elemento dado y un elemento imaginado, también, una representación ficticia.

Los juegos simbólicos se superponen a otra categoría: *al juego de reglas* y las reglas implican relaciones sociales.

Vigotski

Para Vigotski el juego es la principal fuente de desarrollo, ya que provoca cambios cualitativos en la psiquis del niño, al estimular su desarrollo socioemocional y cognitivo al jugar con las cosas, juguetes, reglas del juego, compañeros de juego, etc., permitiendo formar las bases de la actividad escolar que pasa a ser la principal en los años posteriores. Sin embargo, Vigotski no hace mención del juego antes de la edad preescolar (tres años) (Vygotiski, 1933/2000; Vygotiski, 1933/2009).

Estas y otras ideas las plasmó en un artículo a partir de una conferencia de este tema, misma que recopilamos y analizamos a continuación.

Para Vigotski el juego es la actividad en donde el niño *entra a un mundo de ilusión e imaginación*, donde sus deseos irrealizables tienen cabida sólo en el juego. Ya que ahí le es posible separar los campos de visión y significado; esto es, puede ver una caja y en su imaginación trasladarla a un coche, camión, una tina de baño, una casa.

En cambio, para un niño menor de 3 años, le es imposible separar el campo del significado del campo visual, porque para él existe una gran fusión entre lo que significa y lo que percibe visualmente. En cambio, para el niño preescolar la imaginación es un nuevo proceso psicológico que se desarrolla en ese rango de edad, porque puede separar el objeto del significado; sin embargo, el propio niño no es consciente de este proceso, aunque surge de la acción. Él juega sin darse cuenta de los motivos que lo han llevado al juego; puede jugar con un palo simulando que es un caballo, y para él será un caballo hasta que termine de jugar, sin embargo, para el niño pequeño, es un palo y no un caballo.

En la opinión de Vigotski (1933/2009), el juego tiene un componente motivacional y emocional muy grande para los niños, por lo que no es *solo* un puro conocimiento simbólico:

Estoy convencido de que el juego no es exactamente una acción simbólica en el sentido estricto del término, de modo de que es imprescindible averiguar el papel de la motivación en el juego...este argumento que subraya la importancia de

los procesos cognoscitivos olvida no sólo la motivación que impela al niño a actuar, sino también sus circunstancias... (p. 143-44).

Por supuesto que Vigotski resalta en ese texto, y en otros, el papel del juego *simbólico* en los niños y su vínculo con el lenguaje. La cita hace referencia al olvido de las emociones, la motivación intrínseca y el contexto en los juegos infantiles cuando sólo se ponderan los aspectos simbólicos ligados al conocimiento.

El juego simbólico está estrechamente ligado al desarrollo del lenguaje en el niño preescolar. Si bien el niño crea la estructura significado-objeto, (al palo lo llama caballo) el significado de la palabra domina y determina su comportamiento (lo monta, le habla y lo maneja como si fuera un caballo), en el juego simbólico el niño se concentra en el significado que dio a los objetos, porque mentalmente ve al objeto tras el término que le designa; el niño maneja las cosas como teniendo un significado. Los significados de las palabras reemplazan a los objetos, y así ocurre una liberación de la palabra del objeto.

El juego se convierte en procesos internos, pasando al habla interna, la memoria lógica y el pensamiento abstracto. En el juego, un niño opera con significados separados de objetos, pero no en acciones reales con cosas reales. (Una caja con compartimientos puede ser la casa de su muñeca, pero la misma niña sabe que la caja, fuera del contexto o su juego, esa caja no será la casa de su muñeca).

Por esta razón, Vigotski afirma que un juego que contiene imaginación es un juego provisto de reglas. Dado que la situación imaginaria ya contiene reglas de comportamiento, aunque éste no es un juego con reglas formuladas previamente. Hay reglas derivadas de la situación imaginaria. Pese a que en el juego el niño es libre, esta libertad es ilusoria. Y a la inversa, los juegos con reglas también son juegos con situaciones imaginarias, pero contienen reglas de conducta o comportamiento explícitamente formuladas. Como el juego de ajedrez, donde el peón, el caballo, la reina se mueven bajo reglas. El desarrollo que pasa de una situación imaginaria abierta con reglas encubiertas a juegos con reglas abiertas y una situación imaginaria encubierta, describe la evolución del juego de los niños de un polo a otro.

Por ejemplo, en nuestro Programa de Estimulación utilizamos el juego del lobo, en el cual los niños tomados de la mano en una ronda deben cantar “*jugaremos en el bosque mientras el lobo no está aquí, porque si aparece el lobo nos comerá ¿lobo estas ahí?*” (situación imaginaria abierta porque pueden imaginar el bosque y al lobo como quieran, y reglas encubiertas, porque tienen que cantar mientras va dando vueltas tomado de la mano de los otros niños) y el niño que hace de lobo debe responder con una serie de expresiones verbales en orden de secuencia lógico que va desde “*me estoy bañando, vistiendo, buscando las llaves, abriendo la perta*”, hasta decir “*voy por tí*”, (reglas abiertas, porque el niño puede decir que está bañándose cómo quiera, vistiéndose como quiera, y abriendo la puerta como quiera; y una situación imaginaria encubierta porque el lobo tiene el control mientras está en su casa) llegado a ese momento los niños deben correr para que el lobo no los agarre, porque si se convertirán en lobos (reglas abiertas y situación imaginaria encubierta). De este tipo de reglas dice Vigotski (1933/2000):

...están hechas por el niño mismo; son sus propias reglas, como dice Piaget, reglas de autocontrol y autodeterminación. El niño se dice a sí mismo: debo comportarme de tal o cual manera en este juego. ... Piaget indica que la primera línea de desarrollo de reglas externas (lo que está permitido y lo que no está permitido) produce realismo moral, es decir, una confusión en el niño entre reglas morales y reglas físicas. ..., algunas reglas llegan al niño por la influencia unilateral de un adulto sobre él. No tocar las cosas ajenas es una regla enseñada por la madre... otras reglas surgen, según Piaget, de la colaboración entre adultos y niños, o entre los propios niños. Estas son reglas en las que el niño participa para

establecerse (p. 10).

Es por lo que las reglas de los juegos difieren radicalmente de las reglas morales.

De esta manera la importancia del juego para Vigotski radica en:

- Que la situación imaginaria ayuda al niño a independizarse de las restricciones de la vida cotidiana, dejando a un lado la lógica real, pero al mismo tiempo la entiende
- La transferencia de significados se facilita porque el niño acepta una palabra como propiedad
- Hace lo que más siente porque el juego está conectado con el placer, emociones y motivaciones intrínsecas
- Que las reglas internas del niño, las que se crean en el juego por él mismo y por y con los otros, ayuda al niño a autocontrolar sus impulsos
- Facilita el desarrollo de la regulación de la conducta mediante el lenguaje
- Crea una Zona de Desarrollo Próximo en el niño, porque el juego guía su comprensión, de tal manera que el niño por lo general está por encima de su edad promedio.

Por estas razones, Vigotski nombra al juego como la actividad rectora¹ en la edad preescolar. Por ser un factor básico para su desarrollo.

ElKonin

Por su parte Elkonin (1978/2003), comenta que, si bien el juego es la actividad rectora en el preescolar, este sería, en su forma desplegada, el juego protagonizado o juego de roles. Porque al tomar los niños los roles imitan las tareas que el adulto realiza, así como las relaciones sociales que establecen, a la vez que intenta comprenderlas reconstruyendo aspectos de la vida a los que aún no tiene acceso. Y pese a que el niño se “meta en el papel” del adulto, el niño no deja saberse niño. Aunque haya gran actividad emocional y se resalten las funciones sociales y el sentido de la actividad del adulto, a la vez que intenta comprenderlas reconstruyendo aspectos de la vida a los que aún no tiene acceso.

Por ejemplo, en nuestra experiencia el niño puede jugar al mecánico, ensuciarse la cara, manos y ropa de grasa, ponerse debajo de un auto y pedir a su amigo que le pase la llave de dados número cinco, hacer como si le moviera y decir “al dueño del auto” que el coche se desvíelo y que tendrá que trabajar en él, así que pase a la caja para que le hagan su factura y luego pase a recogerlo.

Además, en este tipo de juego, los compañeros asumen de igual manera su papel en relación con su posición convencional, (el dueño del auto, el compañero mecánico, la cajera que entregará la factura). Por lo que el juego se presenta como una práctica de relaciones sociales reales, de acciones con los objetos en congruencia

¹ Es la actividad cuyo desarrollo rige los principales cambios en los procesos psíquicos y las características psicológicas de la personalidad del niño en una determinada etapa de su desarrollo (Leontiev, 1945/2000).

con los significados atribuidos, y coordinación de esos puntos de vista sobre el significado de los objetos que imaginariamente manipularon.

De esta manera el niño descubre el mundo de los adultos con su actividad y sus funciones y relaciones, fortaleciendo el intelecto del niño. En este tipo de juegos (de roles) el niño se esfuerza por una actividad socialmente significativa y valiosa, lo que le ayuda en la preparación de la siguiente etapa; escolar (Elkonin, 1989).

Tipos de Juegos y sus Definiciones

Según pudimos observar con los autores anteriores, existen tipos de juego según la edad de los niños, así, alrededor de un mes y aproximadamente hasta el 1½, los niños exploran su entorno a través de estímulos que perciben por medio de sus sentidos (olfato, gusto, tacto, vista, movimientos) y cuerpo (manos, pies, cabeza, boca, ojos, oídos, estómago, espalda, piernas brazos, etc.), mueven, jalan, tiran objetos para escucharlos, sentirlos, mirarlos, etc., Wallon (1976/2000) lo llamó *juego funcional* y Piaget (1959/1996) *juego de ejercicio*; por ejemplo, al sujetarle al bebé unos globos con helio en sus muñecas y tobillos, moverán su cuerpo al ver los globos arria de él.

Posteriormente, alrededor del 1½ a 3 años los niños manipulan objetos, juegan con muñecas, carritos, juegos de té, caballos (*juego de ficción*, Wallon, *juego simbólico*, Piaget, *manipulación o instrumentales*, Elkonin). Aquí los niños exploran las propiedades de los objetos, por ejemplo, pueden darle de comer a sus muñecas con una cuchara y no con un tenedor, o rodar su carrito “hacia una estación de lavado” para hacer que lo lava, y no que le pone gasolina.

A partir de los 3 a 7 años, los niños tienden a dialogar con personajes y asumir roles sociales de personajes: juegan a ser bomberos, maestros, doctores, Wallon lo llamó *juego adquirido*, Piaget, *juego de reglas*, Vygotski y Elkonin *juego de roles o juego protagonizado*.

Ahora bien, dentro del juego de roles existen algunos como el juego mediado por objetos (muñecos, títeres, carritos, plastilina, etc.), es un tipo de juego de roles en donde el niño necesita al objeto para representar al personaje (lo materializa en el muñeco u objeto), los personajes se manifiestan mediante las verbalizaciones y conductas que el niño quiere asignar. Es un juego claramente dialógico, en donde entre más pequeño es el niño preescolar (3 a 4 años), más necesita al muñeco para representar al personaje, y entre más grande es el niño (5 o 6 años) tienden a aparecer personajes que son representados solo por la palabra del niño (por ejemplo, si el niño juega con un superhéroe en el filo de una mesa, puede hacer hablar al personaje diciendo: “¡ahí está el monstruo! ¡te va a comer!”), el niño y el muñeco, inclinado por el niño, al mismo tiempo voltean hacia bajo de la mesa como si un monstruo imaginario estuviera ahí). Este juego es una variante del juego de roles. En estos juegos los niños pueden ser el narrador que hace hablar a los personajes, o un personaje de la historia lúdica que inventa. En el primer caso, el niño no representa un rol, el niño es quien asigna los roles. Cuando la niña tiene tres muñecas y una muñeca habla como mamá, otra como hija y otra como tía, en los tres casos la niña es quien habla por cada personaje, pero ella no es un personaje más (Baltazar & Escotto, 2017).

También alrededor de los 5 años, podemos encontrar los *juegos de competencias*, como lo llama Elkonin o como lo llama Piaget *juego de reglas*, donde la situación imaginaria está oculta y las reglas son explícitas y detalladas, por ejemplo, el “turista”, donde se supone que los jugadores están viajando y pueden comprar, hipotecar, construir, en

diferentes partes, es un juego donde la imaginación está presente de cierto modo, porque hay un tablero y reglas que todos los participantes deben seguir.

Dentro de estos tipos de juego, podemos encontrar el *juego libre* o *juego dirigido*. El primero, es el que realiza el niño de manera libre y autónoma, donde nadie lo incita a realizar ni a tomar objetos para hacer algo en específico, lo realiza por iniciativa propia. El *juego dirigido* lleva consigo un objetivo o meta determinada, se le dan ideas al niño sobre lo que puede hacer o cómo hacerlo, puede dirigir un adulto o un niño.

El juego va evolucionando y diversificándose, y no por entrar a una etapa diferente, el niño se olvida completamente de lo anterior, sino que deja de ser la principal fuente de placer y conocimiento, que se podrá ver en las siguientes etapas, quizá, de manera más sofisticada. Por ejemplo, una niña de aproximadamente 2 años podrá jugar con una muñeca que tenga una grabación que cuando la siente o arrulle, se oiga “mamá” o que cante una canción al apretarle un botón de la mano o espalda; o la tetera del juego de té emita una melodía cuando lo toma para “servir”; hacia los 4 años, las destrezas adquirida se integran en juego con muñecas y cocinitas. Ahora utilizará esos elementos de apretar, mover, levantar para hacer de su juego algo más placentero integrando otro tipo de aprendizaje.

EL JUEGO UTILIZADO EN DIFERENTES ESCENARIOS

El Juego como parte del Desarrollo

González-Moreno, Solovieva, y Quintanar-Rojas, en 2009, trabajaron con 48 niños de nivel preescolar de entre 5 y 6 años; 24 formaron parte del grupo control y 24 del experimental al que aplicaron el juego de roles para lograr en ellos la formación del pensamiento reflexivo, al finalizar los cinco meses de intervención determinaron, según sus evaluaciones, que el juego de roles ayudó a los niños no sólo a obtener un pensamiento reflexivo, sino que también adquirieron mejor actitud hacia el aprendizaje aumentando su participación, interés y motivación en clase; incrementaron los vínculos sociales entre los niños, ya que tenían la habilidad para trabajar conjuntamente; además de incrementar la riqueza de su léxico.

Por su parte, Arismendi, Carmona, Rodríguez, y Alzate en 2015, reportaron como el juego de mesa “chefsitos” diseñado exprofeso y con una serie de reglas, ayudó a 12 niños de entre 7 y 12 años, a tener buenos hábitos alimenticios y comer frutas y verduras.

Por otro lado, otras investigadoras, nos reportaron como el juego al aire libre y con juguetes tradicionales, permitió a los niños preescolares tener un buen desarrollo motriz grueso al realizar ejercicio físico: correr, saltar; a experimentar con los cinco sentidos, ampliar los círculos de amistades, dialogar acerca del medio ambiente, negociar normas y reglas, interiorizar valores; además de acercar a los niños al conocimiento de la cultura lúdico patrimonial, conociendo un amplio conjunto de juegos y juguetes tradicionales, como canicas, yoyos, que forman parte de la herencia cultural, donde a través del juego el niño interioriza saberes, experimenta valores, vive emociones, desarrolla la creatividad y propicia una mirada retrospectiva al pasado (Muñoz, Prieto y Álvarez, 2017).

Stein y Migdalek (2017), al estudiar a 12 niños de 2.6 años y 3.6 años en situaciones de juego de ficción junto con los padres, encontraron que el lenguaje del niño tenía mejor estructura, mayor complejidad y mayores afirmaciones en cuanto a su explicación del juego.

Romo, Cabrera y Baltazar, en 2017, reportaron como la estimulación a base de juego, ayudó a cinco niños de 2.4 años a obtener un apego seguro, menores niveles de ansiedad, mayor confianza y seguridad, en ellos mismos y la capacidad de expresar sus emociones, lo que ayudó a relacionarse con otros.

El Juego como forma de enseñanza-aprendizaje

Ramos, Rocha, Rodrigues y Roisenberg (2017) trabajaron con seis niños de 7 a 9 años de una escuela primaria, que las maestras habían reportado como niños con problemas de atención, por lo que decidieron utilizar algunos juegos y juguetes como la "Pirámide Finlandesa", "Cubo Anguis", "Torre de Hanoi", clavos lazados, algunos juegos electrónicos. Al final de la intervención, encontraron que los niños mostraban mejor atención y concentración, planificación de estrategias, persistencia en el intento de solución, disminución de comportamientos de irritación e impaciencia, mejoró la autorregulación y el autocontrol en la interacción con el otro, encontrando un aumento de la calidad y adecuación de las relaciones interpersonales.

El juego en adultos también fortalece el aprendizaje. Sosa, en 2017, reportó cómo el juego de roles de *Análisis de Finanzas* (en el que existían socios y miembros de la Junta Directiva, gerente financiero y ejecutivo bancario), mediante la técnica *estudio de caso*, ayudó a estudiantes universitarios a tener mejor conocimiento de técnicas y perspectivas, a discernir información relevante y desempeñarse de manera colaborativa.

El papel del adulto durante el juego: conclusiones

Como se ha comentado a lo largo de este libro, el adulto tiene un papel muy importante dentro del desarrollo del niño, y en el juego no sería la excepción, por lo que unas conclusiones inmediatas son que el adulto tiene que:

- Jugar con los niños en forma activa.
- Cerciorarse de que los niños tengan tiempo y un espacio para llevarlo a cabo.
- Garantizar que los niños tengan material o juguetes (entre más cosas realice un juguete por sí solo, menos le servirá al niño).
- Apoyar al niño cuando solicite ayuda para jugar con el adulto.
- Darle espacio para que juegue solo.

Los psicólogos, profesores o profesionistas deberán:

1. Jugar con los niños.
2. Dar un tiempo suficiente para el juego de representación.

3. Ayudar a los niños a planear su representación.
4. Revisar el desarrollo de la representación.
5. Elegir el apoyo y los juguetes apropiados.
6. Proporcionar temas que puedan ayudar a su imaginación.
7. Asesorar a los niños cuando necesiten ayuda.
8. Entrelazar los temas o hacer una demostración de cómo hacerlo.
9. Mostrar formas apropiadas para resolver discusiones.

LO DESAFIANTE DEL JUEGO, SUS VENTAJAS

Tal como observamos con los autores anteriores y la definición que hemos expuesto, podemos resumir que el juego ayuda a:

- Desarrollar la coordinación motora fina y gruesa.
- Conocer su cuerpo: hasta donde llega su fuerza, resistencia, estatura.
- Conocer a los objetos, darles nuevos significados e incluso transformarlos.
- Comprender su entorno social, el de otros, el de él con otros, dentro y fuera de los otros.
- Desarrollar sus funciones psicológicas tales como la imaginación, la semiosis, la conciencia, la creatividad, la memoria, el análisis, la síntesis, el pensamiento, la voluntad, etc.
- Tener diferentes formas de relacionarse y expresarse, con él mismo y con los otros; también a entender las relaciones entre los otros.
- Aumentar su vocabulario.
- Entender y adquirir mayor autonomía tanto con su familia como con los otros, autorregularse.
- Aprender y atender las reglas sociales, respetando turnos, solicitando de manera apropiada las cosas.
- Soportar y manejar la frustración.
- Comunicar sus intereses, emociones, necesidades.

- A tener hábitos de higiene, de salud, alimenticios.
- A tener valores, morales, cívicos, religiosos, afectivos.
- Fortalecer la Zona de Desarrollo Próximo.

Capítulo 7

El Cuento

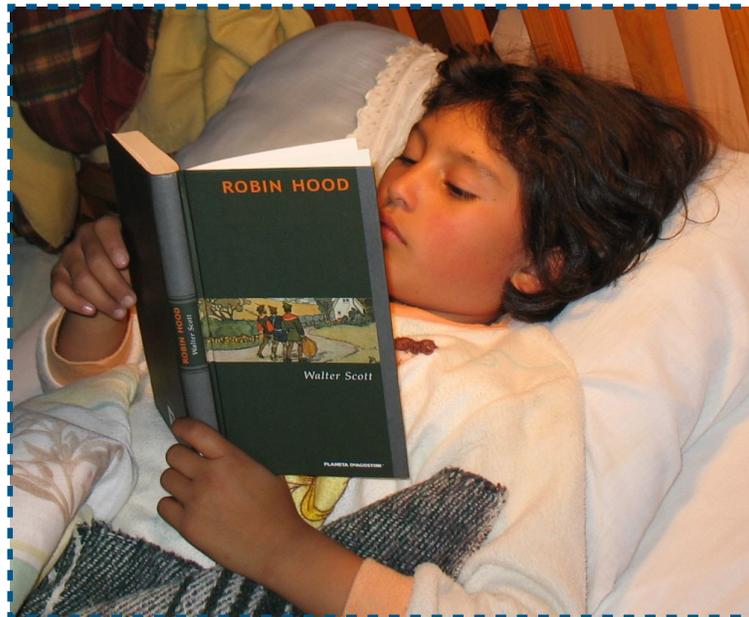


Foto del archivo personal de la autora.

El tener una variedad de experiencias comunicativas con sus congéneres, le permite al niño desarrollar el lenguaje hablado, escrito y no verbal; a conocer los significados de las palabras y su uso en contexto, así como a tener mayor vocabulario; a dominar las distintas formas del discurso y la comunicación, por ello, el dominio del lenguaje que un niño tiene se asocia a la riqueza de lenguaje que escucha en edades tempranas (Fernald & Weisleder, 2011). Otras formas de estimular la capacidad comunicativa verbal de los niños radican en las conversaciones entre niños y profesores, entre los propios niños, en los juegos de escenificación, en el dibujo temático, en el interactuar con otros en pequeñas áreas en casa o en el aula; en la interacción o el juego solitario en el cual hay diálogo (Becker-Bryant, 2010).

Entre las experiencias más valiosas para el desarrollo del lenguaje, la imaginación y el conocimiento, además de la comunicación verbal cotidiana con quienes los rodean, están los cuentos estructurados, impresos y las narraciones espontáneas en forma de cuentos inventados espontáneamente por los familiares

El cuento es la narración de una historia ficticia que tiene un principio, un desarrollo, desenlace y un final, generalmente breve, con uno o muy pocos personajes entre los que siempre hay uno destacado y una sola historia-

trama-argumento central con un ritmo y tiempo narrativo, generalmente contada por un narrador. Por el contrario, las novelas también son narraciones ficticias, pero suele haber varias historias que se entrelazan para darle sentido a la novela como un todo, y en las que cada historia puede tener su propio tiempo narrativo, secuencias, finales; además, existen múltiples personajes, algunas novelas tienen varias decenas.

El cuento es otra herramienta del desarrollo psicológico en cualquier edad y no hay que renunciar a ella. En niños de 4 meses a 6 años el cuento debe ser leído oralmente por los adultos, narrado oralmente apoyándose en imágenes, con títeres o muñecos, o actuado a la vez que narrado. Es recomendable que exista entonación marcada y diferenciada de los diálogos, actuación y gesticulaciones de ciertos pasajes, e interacción con él o los niños oyentes, en forma de señalización con el dedo si hay imágenes, además de preguntas que afiancen y estimulen el análisis y la memoria de la narración. Las ventajas que tiene leerles cuentos a niños disminuyen grandemente si se deja solos a los niños para que se entretengan con las imágenes o elementos en relieve que muchos tienen.

El cuento desarrolla la imaginación y curiosidad de los niños ayudándoles a apreciar de manera diferente la naturaleza, la gente y su entorno. La lectura en voz alta que hace el adulto les permite a los niños tener más posibilidades para crear imágenes mentales a partir de las palabras y ampliar su imaginación, además de ampliar su vocabulario. En muchos cuentos se parte de lo real, pero no es una copia, es una imaginación activa (Rodríguez, 1991).

Leer un libro con los niños a una temprana edad ofrece un marco ideal para el fomento del lenguaje y la atención (Vygotski, 1932/2006) además de construir fuertes lazos afectivos entre padres e hijos. Fletcher, Perez, Hooper y Claussen, en 2005, encontraron que, con la lectura, los padres ayudaban a sus bebés y niños pequeños a regular su atención, que se notaba cuando se centraban en una imagen que encontraban interesante. También, observaron que, si los niños eran capaces de mantener largos períodos de atención a los 18 meses, su vocabulario resultaba ser más productivo hacia los 24 meses, además de tener una relación más estrecha entre los niños de 18 a 22 meses de edad y sus padres durante el ejercicio de la lectura de libros.

Por otra parte, investigadores como Watt, Wetherby y Shumway (2006) encontraron que, si se utiliza gestos al hablar con los niños de 12 a 14 meses, su vocabulario era más expresivo y receptivo alrededor de los 4 años, lo que sugiere que si a los niños les contamos cuentos haciendo gesticulaciones y cambios en el tono de la voz, podrán expresarse mejor, entender a los otros y su entorno, al manejar mejor el contexto gramatical y hacer predicciones o conjeturas acerca de la intencionalidad (Natsiopoulou, Souliotis & Kyridis, 2006; Sarria & Rivière, 2014). Ello significa que los niños no solamente escuchan lo leído, sino que también puedan mirar lo impreso y las imágenes, de lo que se les cuenta.

Cuando los niños ya saben leer, los cuentos fortalecen la lectoescritura, el lenguaje interno y la búsqueda de sentido narrativo.

Existen distintas posturas y propuestas acerca del contar o leer un cuento a los niños; sabemos que hay diferentes y variados tipos de lectura, sin embargo, sólo comentaremos las que juzgamos necesarias para llevar con niños menores de 6 años, porque permiten que el niño desarrolle su lenguaje interactuando con él, y no de manera pasiva.



Niña leyendo. Archivo personal de la autora.

Lectura Creativa

La lectura creativa permite que el niño se involucre con el texto leído. Para ello hay que complementar con actividades orientadas a estimular la imaginación y participación con otros, adultos, niños; se pueden hacer dramatizaciones, interpretaciones pictóricas, obras improvisadas a partir de los textos o lecturas comentadas en las que se responden preguntas hechas por el adulto o lector, sobre los personajes o las situaciones narradas, entre otras. El objetivo es socializar e integrar al niño en las historias relatadas, para que comparta sus vivencias.

Lectura Dialógica

Este tipo de lectura no sólo estimula el lenguaje y aumenta el vocabulario en los niños, ayuda a obtener diferentes capacidades de lenguaje narrativo. Quizá se lean menos libros con este tipo de lectura, pero sus beneficios son mayores. Aquí el lector pide al niño que contribuyan a contar algo sobre el cuento, haciendo preguntas, recordándoles cosas que hicieron y son parecidas a la historia del cuento. La lectura se va haciendo interactiva a medida que el lector platica con los otros, basándose en el mismo libro o entablando un dialogo. Lo importante en la lectura dialógica, no es el libro, sino la interacción con el niño mediante lenguaje que se utiliza en el libro. Es preferible llevar a cabo este tipo de lectura con un grupo reducido de tres a cinco niños, de manera que se les dé oportunidad a todos de participar (Whitehurst, & Lonigan, 2003). No importa que al niño le guste leer o que le lean el mismo libro una y otra vez, lo importante es cómo los niños van desarrollando un vocabulario y una manera de hablar sobre el libro.

Así, una vez iniciado con el título y continuar con la siguiente página, se hacen preguntas simples cómo: ¿qué es esto?, ¿cómo se llama?, ¿de qué está hecho?, ¿qué hace? haciendo referencia a las grandes imágenes o acciones del personaje del cuento. Después hay que seguir las respuestas correctas con otras preguntas. Par ejemplificar esta parte, presentamos un cuento que se ha elaborado en nuestro Programa de Estimulación:

Gema quiere jugar con su papá

Gema es una niña que quiere jugar con su papá, pero en ese mismo momento suena el teléfono y el papá toma la llamada en la recamara de Gema, se sienta en la cama frente al ropero y comienza a hablar. Gema en ese mismo instante le pide a su papá le preste atención.

.....

Su papá levanta su mano, haciendo una señal en la que le pide le permita un momento.

Gema insiste, pero como no le hace caso, se entristece y se va, ¡se siente muy mal!, porque sentía que a su papá no le importaba.

.....

Cuando su papá terminó de hablar por teléfono, llamó a Gema, y ésta fue corriendo a su recamara.

El papá le dijo:

-Disculpa que no te haya hecho caso, pero debía atender esa llamada. Ahora si te escucho.

Gema le dijo -Ya no quiero jugar mejor vamos con la abuela, a jugar con su gatito.

.....

Ambos se fueron a la casa de la abuela. Cuando llegaron a la casa de la abuela, el gatito corrió con Gema, le maullaba y rodaba por las piernas, le gustaba jugar con ella.

.....

Después llegó una vecina, la abuela fue a atenderla, el gatito se fue hacia la abuela. Le maullaba y se quedó junto a ella.

.....

Gema, preguntó a su abuela;

- ¿por qué el gatito hace eso?

La abuela le dijo:

- seguramente piensa que, si yo hablo con otra persona, me olvidaré de él.

El papá dijo:

-si me recuerda a alguien.

Se pueden hacer las preguntas mencionadas refiriéndose a la a la cama, el espejo del tocador, lo que hay en una recamara. En este caso iniciemos con el ropero:

Lector: ¿Qué es esto?

Niños: *-Un ropero -una cosa donde guardamos la ropa- y los zapatos.*

Siguiendo las respuestas correctas, el lector puede decir.

Un ropero, donde guardamos ropa.

Lector: ¿cómo se llama esto? (señalando la *cama*)

Niños: *cama, -cuna, -mantita.*

Lector: *es una cama, donde dormimos en las noches o en las tardes cuando estamos muy cansados y nos tapamos con nuestra mantita ¿Quién me dice de qué color es su mantita?*

Niños: *-la mía es rosa. -la mía tiene gatitos. -la mía ositos.*

Lector: *muy bien, ¿podrían decirme? ¿de qué está hecha esta mantita?*

Niños: *-de ositos. -de gatos, -de perritos.*

Lector: *No. Está hecha de tela, una tela muy suave. Oigan y ¿qué está haciendo este señor?*

Niños: *hablando por celular- hablando.*

Esas simples preguntas y respuestas permiten que los niños puedan decidir con lo que quieren seguir, sin necesidad de revisar cada elemento de las ilustraciones, así como continuar o no con la historia del cuento o inventar otra historia a partir de lo que miran, y sin darse cuenta pueden controlar lo que ocurre en la historia. El adulto o el lector, puede ir relacionando las historias o comentarios que hagan los niños con la vida diaria, lecturas anteriores u otras anécdotas.

También se puede relacionar el final de la historia del cuento con el principio, para que los niños construyan una narrativa del cuento preguntándoles, por ejemplo, ¿recuerdan qué hacia el papá de la niña al inicio de la historia?, ¿la abuela, hacia lo mismo que el papá? ¿Qué hizo el papá al inicio de la historia?

Lectura Interactiva

En este tipo de lecturas el objetivo es anticipar el contenido del texto, hacer una crítica a lo leído, buscar características semánticas (significados), fonológicas (sonidos), sintácticas, (tipo de oraciones), pragmáticas (el objetivo de la comunicación) (Colomer & Camps, 2000; Medina, 2005). Utilizando el ejemplo del cuento anterior,

podemos enseñar al niño la carátula del libro y antes de darle o después de leer el título, podemos preguntar al niño o niños:

Lector: ¿de qué crees que trate este cuento?

Niños: *-de una niña enojada - de un teléfono.*

Lector: *muy bien, veamos que dice y así sabremos si era así o no:*

Gema es una niña que quiere jugar con su papá, pero en ese mismo momento suena el teléfono y el papá toma la llamada en la recámara de Gema, se sienta en la cama frente al ropero y comienza a hablar. Gema en ese mismo instante le pide a su papá le preste atención.

¿Qué significa que le preste atención?

Niños: *-que la vea - que no llame por teléfono - que la siente en sus piernas.*

Lector: *Quiere decir: que le haga caso, que la escuche. Sigamos:*

Su papá levanta su mano, haciendo una señal en la que le pide le permita un momento. Gema insiste, pero como no le hace caso.

Lector: *Aquí hay una palabra nueva para mí: insiste, vamos a repetirla letra por letra, para escuchar cómo suena: i/n/s/i/s/t/e/. Y quiere decir que repite lo mismo muchas veces. Sigamos:*

se entristece y se va, ¡se siente muy mal!, porque sentía que a su papá no le importaba.

Lector: ¿Escucharon? Aquí dice que *Gema se entristece y se va*, ¿Quiere decir que tiene una carita con sonrisa?

Niños: *-no -no.*

Lector: ¿Con los ojos hacia arriba?

Niños: *-no - con la boca hacía abajo - llorando.*

Lector: *muy bien con la boca hacia abajo, [en ese momento podemos ejemplificar haciendo la mueca] como esta carita, no está feliz.*

Lector: Y ¿en qué creen que acabe el cuento?

Niños: *-el papá juega a los carritos – juega a las muñecas -hacen galletas.*

CARACTERÍSTICAS QUE DEBE TENER UN CUENTO PARA NIÑOS DE 4 MESES A 6 AÑOS

Ya hemos visto diferentes tipos de lecturas recomendadas para niños, ahora, es necesario conocer algunas características que las lecturas, en este caso los cuentos, deberán tener para ser más didácticos a los niños de 4 meses a 6 años; por ejemplo, autores e investigadores como Rodríguez (1991), Sastrías de Porcel (1992), Manrique y Borzone (2010) sugieren varias alternativas como que la narración debe ser fluida, clara, interesante y divertida que le produzca placer y entretenimiento al lector, en este caso al niño. ¡La lectura no debe ser aburrida!, mucho menos mostrarse aburrido mientras se lee. El momento de lectura no debe tener interrupciones. Que el niño sepa que la lectura es un acto en donde se debe tener calma, estar concentrado para así comprender todo lo que se lee al primer intento.

Hay que utilizar la dramatización, cambios de voz, hacer caras, gestos, movimientos con el cuerpo, manos pies, etc., utilizar sonidos o efectos, cuando el cuento lo amerite. Al niño se le hará la historia mucho más divertida y se interesará en saber que pasará después, lo cual puede que quiera averiguar por él mismo, utilizando su imaginación.

El dialogo a partir del cuento debe ser sencillo y fácil de comprender. Una extensión justa para retener la atención e interés del lector, por lo que la descripción debe ser sencilla y breve, utilizar expresiones coloquiales, gramaticalmente bien armadas, por ejemplo, hay expresiones coloquiales de la vida cotidiana que dicen *súbete pa'riba*¹ o *bájate pa' bajo*; el cuento y lectores tendrán que decir, sube al techo, al árbol, baja las escaleras, baja al piso, etc.

Libros y cuentos según la edad

Se comentó que la extensión del cuento *debía ser justa para retener la atención e interés del lector*, para ello se debe tener en cuenta la edad de los niños. Por lo que describiremos algunas características que será necesario tomar en cuenta para contar cuentos o hacer una lectura a los niños.

De 0 a 12 meses

No olvidemos la actividad rectora para niños de esta edad: *afecto y contacto emocional*, por lo que será importante tener al niño en el regazo de la madre o padre, preferentemente, o en el de un adulto. Recordemos que alrededor de los 2 a 3 meses de edad, los pequeños muestran interés por objetos brillantes, por lo que las figuras en los cuentos, convenientemente, deberán tener colores vivos y brillantes y estar sobre un fondo claro, por ejemplo, un fondo verde pistache y una figura de una mariposa roja, con cuerpo amarillo canario y azul. También pueden emitir sonidos o contener diferentes texturas.

¹ Si bien sabemos que la lengua la hacen los hablantes, el objetivo didáctico del cuento es educar en otras formas gramaticales de usar la lengua española. No hay que condenar un estilo de habla, por ejemplo, en algunas comunidades mexicanas, se dice “haiga”, en vez de “haya”; esa expresión es correcta para esa comunidad de hablantes, pero no lo es para la norma gramatical de conjugar el verbo “haber”. La contradicción entre el uso y la norma de hablar puede enfrentarse sin condenar a cierta comunidad de hablantes, sino solo enseñándoles la norma, es decir, otra forma de decir lo mismo. Si la usan o no, es parte de la comunicación hablada de esa comunidad y debe respetarse. Esa es nuestra pretensión. Usar dos o más formas de hablar es enriquecer el uso del lenguaje, por ejemplo, todos podemos reclamar airadamente algo, ya sea con palabras “decentes” o palabras altisonantes.

Estos cuentos deberán estar hechos de tela, fieltro, plástico o cartón grueso. Ya que estos libros también son para ser tocados, oídos y hasta probados (Muñoz & Anwandter, 2011). Por lo general, no tienen más de cinco páginas y tampoco es necesario que tengan palabras u oraciones. El tamaño de los libros puede ir de 15 a 30 cm, porque lo importante es que el pequeño pueda manipularlo, cambiar las páginas, cargarlo para tocarlo, llevárselo a la boca, etc. Como se lo llevará a la boca, es importante ver que ninguna parte del cuento se desprenda o dañe al niño, por lo que hay que tener cuidado con las orillas y materiales de los que este hecho y no tenga partes filosas.

A esta edad, el tiempo de la lectura recomendable para la lectura del cuento, es alrededor de tres minutos, cinco como máximo (Doman, 1971). Sujetar el libro cerca de la vista del pequeño, entre 20 y 30 cm., (Routman, 2003; Uriarte, 2016), permitiendo que en todo momento pueda manipularlo. Demos una descripción de lo que está viendo, de cómo hacen los personajes, emitiendo los sonidos, y relaciónelo con su contexto, por ejemplo, *mira esta mariposa, sus alas son rojas, como tu vestido rojo*. También puede decirle, *mira esta mariposa roja en el jardín hay varias, ahora que vea una, te la enseño*. El objetivo no es que el niño nos conteste, sino darle experiencias comunicativas a base del libro. Una vez terminado el cuento, permita que él lo manipule a su antojo.



Foto del archivo personal de la autora.

1 a 3 años

Siguiendo con la actividad rectora, *Manipulación de Objetos y Semiosis Verbal*. Las imágenes deben representar con mayor exactitud los objetos, por ejemplo, los caballos deben parecer caballos y no perros u otras cosas, tener el color característico y si emiten sonidos mejor, porque podrán imitar el sonido y les será más fácil entender y relacionar lo que están viendo con lo que escuchan. En caso de tener palabras u oraciones, que sean grandes

y no ocupen más de un renglón, además de ir señalando con el dedo la palabra que se lee, para que pueda ir relacionando el dibujo de la palabra con objeto.

Los cuentos podrán estar hechos de tela, fieltro, cartón o papel, le atraerán mucho los cuentos con pestañas, con figuras que sobresalen de las páginas (tercera dimensión), los que tiene figuras o personajes que puede pegar y despegar (como los de fieltro con velcro). Los cuentos también pueden ser contados con títeres, muñecos, marionetas, juguetes, etc., esto, además, le permitirá manipular mejor todos los objetos.

El tiempo de la lectura. Medina (2010) sugiere que la lectura para niños de esta edad no vaya más allá de 5 a 10 minutos, sin embargo, en nuestra experiencia, hemos visto que los niños a los 10 minutos no captan nuestra atención por completo, por lo que sugerimos no vaya a más de 5 minutos, pero si el niño muestra interés, prolonguese el tiempo unos dos minutos más. Igual que en la edad anterior, es conveniente involucrarlos en la lectura haciendo lectura creativa y dialógica principalmente.

4 a 6 años

Recordando que la actividad rectora es *El Juego Semiósico y Dialógico*, y que es la edad donde su imaginación se desarrolla más, las historias y las aventuras son las que les llama la atención a los niños de esta edad.

Los cuentos podrán estar hechos de los mismos materiales que los cuentos de las edades anteriores, la diferencia es el contenido: con más oraciones y con historias que contengan un principio, un desenlace y un fin. El tiempo de la lectura para los niños de esta edad sugerido es de un máximo de 10 minutos, así como enfatizar en la lectura dialógica e interactiva, sin olvidar la lectura creativa. Otro aspecto recomendable es seguir con el dedo lo que se está leyendo. En caso de que el cuento se narre a más de cinco niños, el tamaño deberá ser el doble de tamaño carta, para estar seguros de que todos los niños vean perfectamente lo que se está contando.

Sugerencias de materiales para contar cuentos

En un grupo menor de cinco niños

- El cuento mínimo debe ocupar el espacio de una hoja horizontal de tamaño carta, para que todos puedan ver tanto las imágenes como las letras, en caso de haberlas.
- Títeres de vara.
- Títere de calcetín.
- Títeres de dedo, nunca más de cinco niños, porque no podrán ver todos a los títeres, por el pequeño tamaño de estos.
- Teatros de títeres, el tamaño del retablo o escenario debe medir aproximadamente 30 x 30 cm., y encontrarse a una altura del suelo mínimo de 50 cm.

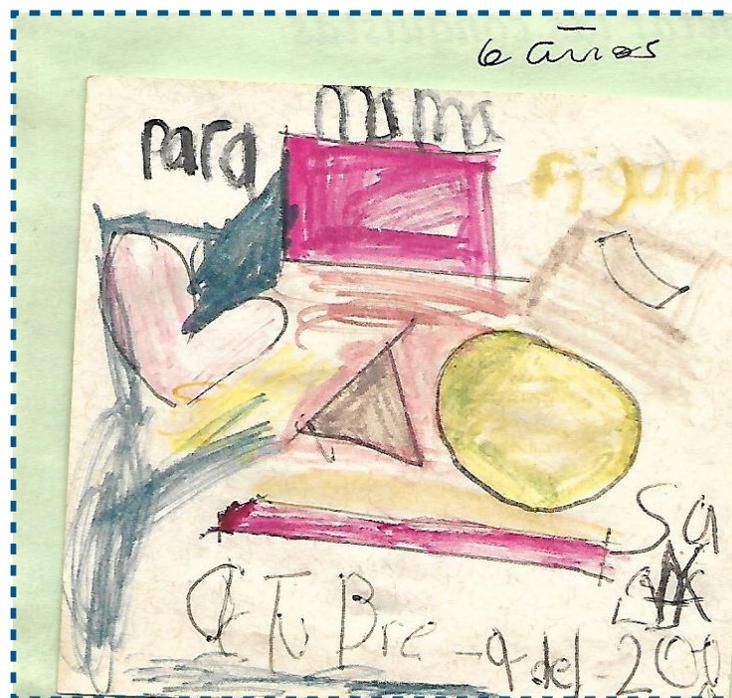
- Juguetes y figuras con un tamaño mínimo de 10 cm.
- Mandiles, tapetes o alfombras cuenta cuentos, cerciorarse que no haya una figura tan grande que no permita que un niño no pueda ver la historia que se cuenta.

Para un grupo mayor a seis niños:

- El cuento mínimo debe ocupar el espacio de una hoja vertical de tamaño doble carta, para que todos puedan ver tanto las imágenes como las letras, en caso de haberlas.
- Marionetas de escobas, de cuerpo entero.
- Marionetas de calcetín.
- Teatros de títeres, el tamaño del retablo o escenario debe medir mínimo 45 x 45 cm., y encontrarse a una altura del suelo mínimo de 100 cm.
- Obras teatrales, donde los personajes estén bien caracterizados.

Capítulo 8

El Dibujo



Archivo personal de la autora.

El dibujo es una modalidad gráfica del uso, creación y modificación de signos. El dibujo que tiende al realismo está formado de signos iconográficos. Un ícono es un signo que se asemeja a su referente, lo *representa* en el sentido de que lo vuelve a presentar, y se diferencia del signo verbal abstracto (ejemplo, las palabras) en que este tipo de signos en nada se parece a su referente: la palabra “sal” no es salada, ni blanca, ni granulosa, ni cristalina. Los dibujos son signos de *representación* en tanto que tienden a ser iconográficos. Cuando no lo son, son signos abstractos que requieren explicitar su referente (Escotto-Córdova, 2013; 2018).

El dibujo así definido es equivalente a la definición de símbolo de Piaget e Inhelder; ellos llamaron “*función semiótica*” a la generación de dos clases de instrumentos: los *símbolos*, que son motivados, es decir, que presentan alguna semejanza con sus significados; y los *signos*, que son arbitrarios o convencionales” (Piaget e Inhelder, 1969/1980, p. 64). Nosotros llamaremos ícono a todo signo que se asemeje a su referente, no usaremos la palabra *símbolo* en el sentido de Piaget e Inhelder.

Como el dibujo es parte del desarrollo de la semiosis, y en los niños su dominio requiere tiempo; es importante destacar la forma como ha sido investigado y propuesto desde cuatro perspectivas o puntos de vista: 1) Desde el arte y la estética; 2) El desarrollo; 3) Las pruebas de madurez intelectual; y 4) Como la proyección de la personalidad o sentimientos afectivos.

El dibujo visto como estética y arte infantil

Corrado Ricci, en 1887, (citado en Hernández, 2002), fue el primero en reconocer que el dibujo infantil es una expresión artística y que el niño no representa aquello que ve sino lo que recuerda, pero, también, lo que más le impacta, interesa y motiva. Estas afirmaciones hacen que se registren investigaciones sobre los dibujos de los niños, por lo que James Sully en 1896, (ibid.) describe en su investigación realizada sólo por observación, como los niños desarrollan figuras en sus dibujos, concluyendo que los garabatos de niños de 2 y 3 años son realizados como juego imitativo. Distingue, además, tres etapas en el dibujo: 1) Garabato informe, 2) Dibujo rudimentario de figura humana con cara rudimentaria 3) Estadio evolucionado y adquisición de una técnica.

En este tenor, Lukens, (citado en Mura, 1964), también en 1896, define cuatro etapas 1) El niño se interesa por el resultado de su ademán 2) El niño se interesa por el resultado de su dibujo 3) Nace el sentido crítico y se produce en el niño el descubrimiento de la propia insuficiencia figurativa 4) El niño consigue valores expresivos autónomos.

En Alemania, Kerchensteiner, alrededor de 1905 (citado en Marín, 1988), clasificó dibujos de varios niños de acuerdo con la edad, el sexo y la clase social; concluyendo que los niños desarrollan al dibujar una habilidad de manera regular y natural en una evolución hacia una realidad visible en el espacio. Haciendo una clasificación por etapas, en la que deja fuera “palotes”, garabatos y expresiones amorfas de elementos aislados iniciando por 1) Dibujos puramente esquemáticos, donde el niño representa objetos muy lejos de su aspecto verdadero y real 2) Dibujos en función de la apariencia visual, aquí el niño no se limita a enumerar los rasgos concretos del objeto, sino también relaciona formas entre las partes 3) Dibujos en los que el niño intenta dar la impresión tridimensional del espacio, en general logra una representación veraz 4) Imagen plástica, refleja la forma del objeto, como un retrato, esta es alcanzada por un porcentaje mínimo. Algunos autores coinciden en alguna de estas caracterizaciones (Vygotski, 1930/2012; Hernández, 2002).

Por su parte, Vigotski no sólo ve el dibujo como arte, sino también como parte del desarrollo del niño. Desde la perspectiva del arte, comenta que el dibujo constituye un aspecto que el niño prefiere dentro de su actividad artística, y que abandona generalmente en la adolescencia, donde la creación depende de la habilidad, de los hábitos artísticos determinados y de disponer de materiales, como papel, acuarelas, pinturas, crayolas, lápices, etc. Por lo que la creación artística tiene que tener una premisa importante: la libertad. No debe ser obligación, ni imposición sólo tiene que partir de los propios intereses de los niños (Vygotski, 1930/2012).

Rouma (1919), en su libro *El lenguaje gráfico del niño*, realiza un análisis de los contenidos del dibujo. Estudia la interpretación de la figura humana por parte de los niños, las figuras animales, los árboles, para terminar con el análisis del conjunto y la perspectiva del dibujo natural en el niño, y establece que pasa por dos etapas, la primera la llama preliminar, en la cual el niño 1) Adapta la mano al instrumento: crayola, lápiz, pincel etc., para iniciar con los *garabatos o renacuajos*; 2) Después da un nombre preciso a las líneas incoherentes que traza; 3) Anuncia por anticipado lo que intenta representar; 4) Observa una semejanza entre las líneas que ha obtenido por azar y ciertos

objetos reales. La segunda la llama *Evolución de la Representación de la Figura Humana*, en la cual el niño pasa por diferentes fases: 1) Tiene sus primeros ensayos con intento de representación, similares a los de las etapas preliminares; 2) Fase del renacuajo; 3) Fase de transición; 4) Fase de representación completa de la figura humana vista de frente; 5) Fase de transición entre la figura de frente y de perfil; 6) Fase de perfil.

El dibujo visto como parte del desarrollo

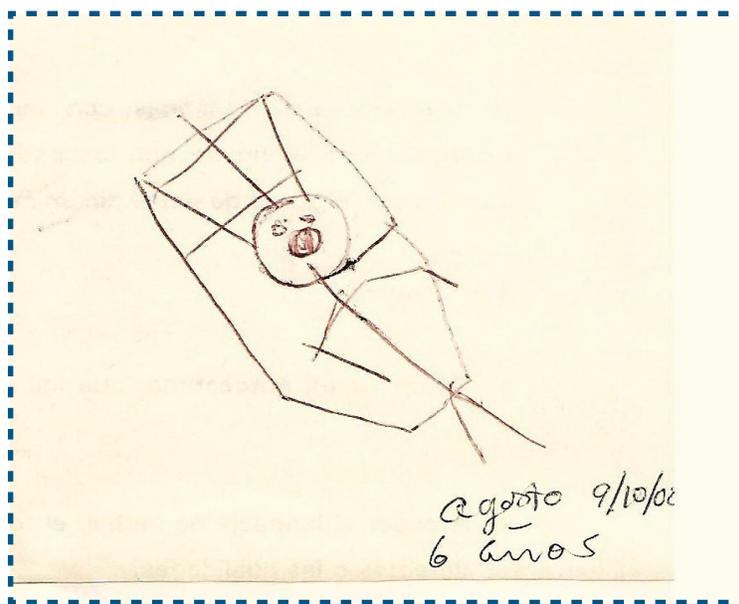
En 1927, Luquet publica su libro *El dibujo infantil* en el que señala cinco etapas, iniciando con cero, por las que pasa el niño: 0) Pre-dibujo; 1) Realismo Fortuito o Involuntario (3 a 4 años), en el cual el niño realiza trazos sin intención de representar algo, descubriendo que puede interpretarlos o encontrarles alguna similitud con ciertos objetos. El dibujo es todavía una extensión de la actividad motora, en la que descubre el significado del dibujo durante su realización; 2) Realismo Fallido, frustrado o malogrado (4 a 6 años) el niño tiene la intención de dibujar, lo hace y lo interpreta de acuerdo con esa intención; busca un acercamiento al realismo, aunque aún no logra organizar los elementos del modelo, debido a su “incapacidad sintética”. En los dibujos de la figura humana aparece una cabeza de la que salen directamente líneas las extremidades; 3) Realismo Intelectual o apogeo (6 a 10 años), el niño logra representar los objetos más acabados, semejándolos a la realidad, con detalles. No cuenta con la perspectiva, ni con la superposición de varios puntos de vista. Dibuja lo que sabe; no lo que ve. Se representan igualmente partes ocultas del modelo; 4) Realismo Visual (10- 16 años), en el dibujo ya existe el uso de la representación de perspectiva y se acerca más a la visión del adulto. El niño empieza a representar el modelo tal y como se ve, tratando de ser realista (Marín, 1988; Hernández, 2002). Por otro lado, menciona que existe una relación entre el acto de dibujar y el lenguaje a la formación del esquema corporal, señalando que la evolución de este se produce apoyada en la verbalización de las partes a representar (Vázquez, 2011).

Vygotski, desde la perspectiva del desarrollo, menciona que el dibujo va aunado al lenguaje; no sólo el dibujo es un lenguaje gráfico, sino que surge a partir del lenguaje verbal, porque lo utiliza para transmitir el contenido del dibujo o bien expresar de manera dramatizada lo que el dibujo representa, descubriendo de alguna manera el acontecimiento reflejado en él (Vygotski, 1930/2012). Por ello dice que en los niños pequeños vemos primero el dibujo terminado y después el pequeño nos dice lo que ha dibujado; en cambio, en la edad siguiente, pone nombre al dibujo cuando está a medio hacer y, finalmente, decide de antemano qué es lo que va a dibujar. Señala su parecido con las etapas del lenguaje donde el niño comienza por pronunciar palabras aisladas; luego a los sustantivos se les incorporan verbos, surgiendo las denominadas oraciones de dos términos. En el tercer período, aparecen los adjetivos y finalmente, cuando el niño ha adquirido determinada reserva de frases, surge el relato (Vygotski, 1932/2014).

En el relato del dibujo, veremos que también allí la imaginación tiene carácter dirigido, es decir, que no es una actividad subconsciente, por lo que el niño “pequeño artista”, en sus primeros dibujos es simbolista¹ y no naturalista, esto es, con una raya dice que representa un pájaro, un árbol, una persona, etc., y lo hace así por la pobreza de elaboración o limitaciones técnicas; posteriormente, el niño dibuja cosas que no ve, pero que saben que existe, y de igual manera puede dibujar pocas cosas o le faltan algunas; en el primer caso, dibuja de más porque sabe lo que las cosas representan; así se le puede pedir que dibuje una taza y él “dibujar” la taza, la mesa y una tetera

¹ Por la narración que está haciendo Vygotski sobre simbolismo, la noción de símbolo no es igual o SEMEJANTE A, como en Piaget, sino de atribución de sentido a un signo, la interpretación que el niño le da.

-aunque sólo haya rayas o bolitas- él dirá que es la taza, que siempre está en la mesa con la tetera. En el segundo caso, cuando dibuja cosas de menos, como dibujar una persona sólo poniendo la cabeza y las piernas, puede decir que con la cabeza y las piernas es suficiente para caminar. Vigotski considerara este tipo o etapa de dibujo infantil, como una etapa previa al lenguaje escrito, (Vygotsky, 1930/2012). Posteriormente (alrededor de los 5 a 7 años) los dibujos tienen más detalles, ya no hay ausencia de tronco y se acerca a un aspecto semejante, iconográfico, del referente. Pintan o dibujan lo que ven o lo que saben de ello, ver dibujo 1, abajo. Aquí la niña, dibuja a una persona sentada en un sillón con un respaldo alto, sabe que las piernas van en el suelo, y al tener un respaldo alto, la cabeza no llega a él.



Dibujo 1. Niña de seis años, ha dibujado a una persona sentada en un sillón que tiene un respaldo alto. Archivo personal.

Posteriormente, antes de los 10 años, logra representar a los objetos de una manera más veraz o parecida en su aspecto. Después de los 10 u 11 años, los dibujos de los niños podrán distinguirse con mayor claridad. Por lo que, Vigotski sugiere fomentar este tipo de actividad artística en la edad escolar, no sólo para ayudar al desarrollo sino para impulsar la imaginación y ayudar a una formación de personalidad creativa y flexible.

Al estudiar la evolución del dibujo, H. Wallon y Lurcat (1968) afirman que el dibujo también pasa por diversas etapas, igual que el desarrollo, en las que se refleja la evolución del grafismo y un determinado desarrollo tanto intelectual como psicomotor. Las primeras reproducciones son descargas kinestésicas, con movimientos desordenados, pero placenteros para el menor, producto de la excitación motriz; lo que algunos autores llaman garabatos o rayas sin sentido. Sin embargo, el dibujo corresponde a la evolución del nivel perceptivo, porque se combina la actividad motriz con la visual, logrando un control progresivo del impulso motor que es regulado con la imagen; si nos remitimos a las etapas de algunos autores, que abarcan de los 4 a 7 años, encontraremos estas características. Después, de 7 a 10 años, progresivamente, el ojo guía a la mano y el niño reproduce una figura delineada y

con forma (arabesca), nivel intermedio de la motricidad y la representación. Finalmente, cuando se está ante un dibujo representativo, es porque la reproducción es fiel a las particularidades del modelo, esto es la motricidad ha alcanzado su mayor nivel, porque puede controlar sus movimientos.

Lowenfeld (1961) afirmó que la representación gráfica que realizan los niños es el lenguaje de su pensamiento, por lo que consideraba los dibujos como expresiones gráficas que constituyen un sistema simbólico de comunicación; el dibujo forma parte de un proceso en el que el niño reúne elementos de su experiencia en el que crea algo para comunicar y expresar modos de pensar, sentir y percibir el mundo que le rodea. Por esta razón los dibujos de los niños van evolucionando a la par del desarrollo psicomotor y cognoscitivo, potencializando las posibilidades de comunicarse, de establecer relaciones sociales y vínculos afectivos.

Para este autor, además, los niños dibujan de forma diferente según la edad en la que van incorporando nuevos elementos como los colores, formas geométricas etc. Por lo que todos los niños pasan por seis etapas: 1) A la edad de 2 a 4 años se encuentran en la edad del garabateo, todo desordenado, no hay control motor; 2) Pre-esquemática (4–7 años), formas reconocible, entre la representación y el objeto representado, no hay un orden espacial; 3) Esquemática (7–9 años), en la repetición hay conceptos definidos, por ejemplo, en la figura humana se encuentran líneas geométricas, hay relación entre el color y el objeto, se convierte en esquema mediante la representación; 4) Realismo (9–11 años), disminuye la utilización de esquemas y de líneas geométricas, primer ensayo consciente del color; 5) Pseudorealística o del razonamiento (11–13 años), el desarrollo de la inteligencia permite una aproximación más realista y da lugar a la representación tridimensional; 6) Etapa de la Decisión (13–17 años), dos tipos creativos el visual y el háptico. Los niños de tipo visual se preocupan por el color, la luz, y buscan una representación realista de los dibujos. Los de tipo háptico tienden a la representación espacial, les interesa interpretar la experiencia subjetiva y la carga emocionales fundamental en la realización de sus dibujos (Lowenfeld, 1961; Lowenfeld & Brittain, 1972; Marín, 1988).

Puleo (2012), al investigar a niños venezolanos de 1 a 6 años, pudo corroborar que estas etapas de evolución de las que habla Lowenfeld continúan ocurriendo, sin embargo, las etapas ahora son más breves porque los niños reciben mayor estimulación por parte del entorno.

Piaget e Inhelder (1969/1980) ven el dibujo como una forma de la función semiótica² que se incorpora a la mitad de la etapa del juego simbólico³, por lo que el juego y el dibujo representan para el niño una forma de placer; pero aquí, el dibujo es la imagen mental con la que el niño comparte el esfuerzo de imitación de lo real.

Igual que los autores anteriores, Piaget explica el dibujo por etapas, quedando hasta los 10 años. En la que comenta que la primera forma del dibujo no es una imitación, porque en ella participa un puro juego de ejercicio que es “el garabateo” (2–2½ años), casi enseguida, el niño cree reconocer las formas de lo que garabatea, por lo que trata de reproducir de memoria un modelo, aunque su expresión gráfica no sea parecida en realidad, pero es ahí, donde la intención del dibujo es imitación e imagen, después de ese “realismo fortuito”, viene “realismo forzado” donde los elementos de la copia están muy separados en lugar de organizados en su lugar, por ejemplo, una cabeza con brazos, piernas, pero sin tronco. Enseguida, de ese periodo aparece “realismo intelectual” donde

² Función semiótica: la función con signos.

³ Recordemos que, para Piaget, el juego simbólico requiere pensamiento y estructura representativa, porque el símbolo implica representación de un objeto ausente y ser la comparación de un elemento dado y un elemento imaginado y una representación ficticia.

el dibujo supera las etapas o dificultades anteriores para agregarle atributos conceptuales, aunque sin perspectiva visual, por ejemplo, a un rostro de perfil le pondrá un segundo ojo. A los 8-9 años, le sigue el “realismo visual” en dos partes, la primera en el dibujo se observa sólo lo visible a simple vista, ya no es como los anteriores, donde un rostro de perfil tenía dos ojos, ahora sólo el que se ve; en la siguiente parte, además se observa una proporción de los objetos hay una distribución de los objetos dibujados, con orden y simetría. Lo que refleja una imagen mental que obedece a leyes más próximas de la conceptualización que a las de la percepción, o sea que el niño ya tiene el concepto de lo que dibuja, sabe lo que representa, lo que significa y la posición que tiene en el mundo, ahora dibujará nubes en la parte de arriba de la hoja, un pájaro más debajo de la nube y un árbol debajo de ellos. De los 9 a 10 años, los niños pueden trazar el nivel horizontal del agua que alcanzará en una inclinación un barco, por ejemplo.

Solovieva y Quintanar (2016), seguidores de la teoría histórico-cultural, son de la opinión de que el dibujo es necesario para el desarrollo simbólico en el niño, además de relacionarlo con la actividad inicial a la posibilidad representativa. La actividad la definen como un proceso sometido a un motivo, y la parte elemental de la actividad a la acción del sujeto, que es la parte consciente de la actividad determinada por un objetivo establecido. De esta manera, proponen considerar el dibujo como una actividad rectora de la edad preescolar, para garantizar el desarrollo visoperceptivo y fortalecer la imagen objetiva.

Además, exponen un modelo en el que pretenden proporcionar a niños de edad preescolar, una vía práctica y gradual para iniciar la formación de la imagen desde un nivel ausente. En su modelo, el dibujo se concibe como una actividad importante para el desarrollo del niño que conduce a la formación de imágenes internas de los objetos, utilizando diversas situaciones y no sólo la figura humana. Porque sin el contenido específico de la actividad, no se conformaría la acción del dibujo y por lo tanto no se consolidará el sistema funcional correspondiente en el nivel cerebral. Argumentan que la acción del dibujo a la copia de un modelo presente se realiza en varias operaciones: 1) Elección del objeto del dibujo (motivo de la acción); 2) Percepción de la forma global del objeto; 3) Identificación de los detalles en sus relaciones espaciales; 4) La ejecución motora del contorno; 5) Verificación de todo el proceso, en la que no debe faltar ni sobrar nada, ni desviarse de la tarea, 6) La retención visual en la movilidad visual.

En esas operaciones, para ellos, participan varios factores neuropsicológicos, como: regulación y control; análisis y síntesis espaciales; análisis kinestésicos y organización secuencial motora; regulación, control y tono de trabajo cortical. Pero cuando hay un dibujo sin modelo, (imagen interna), además participa: la retención visual en la movilidad visual que garantiza la evocación de los rasgos perceptivos del objeto.

Con estas operaciones, afirman que la actividad del dibujo garantiza el paso de acción del plano perceptivo-concreto al plano interno, y que el niño alcanza el plano de la imaginación. Las condiciones que los autores mencionan para que surja la acción del dibujo, son que el niño debe ser capaz de: a) aceptar objetos perceptivos como objetos de su propia acción; b) analizar las particularidades del objeto para representarlo gráficamente. Estas afirmaciones los llevan a considerar el dibujo como una actividad indispensable que garantiza la preparación del niño para la escuela, ya que además se relaciona directamente con la prevención de dificultades que pueden surgir durante el aprendizaje de la escritura.

El dibujo visto como pruebas de madurez intelectual

En los años 20 del siglo XX, algunos investigadores retoman las clasificaciones que hicieron investigadores como James Sully, Lukens, Kerchensteiner, Rouma, (mismo que acabamos de ver más arriba) y realizaron planteamientos con estudios sobre el desarrollo y evolución del dibujo infantil, lo que resultó en pruebas o test de interpretación mental básicamente para niños, por ejemplo, las pruebas mentales y académicas de Burt de 1921, especifican que los niños tenían que utilizar, respecto a la figura humana, (2 a 3 años de edad) el *garabateo* y que los de 4 años remplazar el garabateo y utilizar *la línea*; de los 5 a 6 años utilizar el *simbolismo descriptivo*, donde ponen poca atención a la forma y proporciones; de los 7 a los 10 años, debe aparecer el *realismo*, donde la mayor importancia recae en la descripción y no en la representación, aunque el esquema es más fiel en los detalles; de los 10 a los 11 ya deben manifiestar un *realismo visual*, donde pueden incluso dibujar a alguien de perfil; de los 11 a los 14 años, las figuras geométricas son comunes; y después de la pubertad, se encuentra *el renacimiento artístico*, donde pocos alcanzan dicha etapa, además de aproximarse a los métodos profesionales (Marín, 1988). Otros investigadores como Goodnow, (1979), preferían ver los dibujos de los niños como expresiones del complejo mundo que nos rodeaba; otros más, prefieren hacer un análisis por edades de los niños, lo que hoy en día se encuentran las pruebas de Goodenough, Koppit, Burt, entre otros muchos, (Saín, 2002). En sus descripciones se realiza un análisis de la representación de la figura, en la que se buscan cierta cantidad de detalles, a los que se le asigna un puntaje, posteriormente se saca la edad cronológica, años y meses (edad actual del sujeto), esa edad debe tener cierta cantidad de puntos, los que resultan en la edad mental, y con una cierta formula, que depende de la prueba, se obtiene el coeficiente intelectual.

El dibujo como una proyección de la personalidad o sentimientos afectivos

Porot en 1952, según comenta Engelhart, (1992) fue el primero en pedir a un niño que dibujara a su familia, y observó el orden en que aparecían los personajes, las tachaduras, olvidos, etc., Corman en 1965, observó que la proyección de los sentimientos se facilitaba con una vaga instrucción: “dibuja una familia, una familia que imagines”, (Engelhart, 1992; Saínz, 2002; Hernández, 2002). Ellos fueron influidos por Anna Freud y Melanie Klein (Febbraio, 2002), quienes, al trabajar con niños en el ámbito terapéutico, observaron que los niños a través de sus dibujos mostraban la necesidad y posibilidad de manifestarse, de igual forma como el adulto lo hace por medio de la palabra.

Al utilizar el dibujo como prueba proyectiva, se le pedirá al sujeto que dibuje una persona, una familia, una casa, un árbol, etc. Que cuente una historia; él decidirá sobre el sexo, tamaño o edad de los personajes que dibuje. En cualquier caso, siempre es el propio sujeto quien decide y elabora su dibujo, en función de sus características personales, de sus experiencias, y de sus vivencias. La interpretación, la atribución del sentido clínico se la da el otro, en este caso, el psicólogo.

LAS CARACTERÍSTICAS IMPORTANTES PARA TOMAR ENCUESTA DEL DIBUJO

Rescataremos lo que mencionan los diferentes autores respecto al dibujo de los niños ya que serán tomadas en cuenta en el trabajo con nuestros pequeños:

- a) Cuando el niño es muy pequeño, siente placer al dibujar, por lo que hay que brindarles libertad y no forzarlos a realizar nada con lo que ellos no se sientan a gusto, pero también hay que proporcionarles los elementos y herramientas para ello, como: papel, plástico, acuarelas, pintura táctil, crayolas, lápices de colores, pinceles, gises, plumines, entre otros, lo que de alguna manera le permite potenciar la creatividad e imaginación, por ejemplo, al descubrir que pueda encontrarles similitud con algo, el niño le agrega cosas, líneas, garabatos, o lo pinta de otro color.
- b) Ayuda a su percepción y motricidad ojo-mano al ver o intentar ver más detalles y plasmarlos en su dibujo, mover la mano y los dedos para hacer un trazo, una línea, una raya, un garabato, lo que le permite volverse poco a poco más diestro y coordinar esos movimientos musculares que en algún momento le ayudarán con la lecto-escritura. Es importante que tengan esta necesidad de querer dibujar para que poco a poco adquieran y perfeccionen sus habilidades.
- c) Al dibujar, el niño, utiliza el lenguaje gráfico, quizá de manera rudimentaria o incipiente (en un principio), utiliza signos gráficos para comunicarse con él mismo y con los otros, mostrando cómo percibe las cosas, y cómo su misma motricidad fina le permite mostrar los objetos como los está entendiendo para llegar al concepto, entendimiento y descripción de los objetos y situaciones que vive.
- d) El dibujo va unido al lenguaje verbal. Cuando el niño dibuja, nos dice lo que es, le da nombre, anticipa con el lenguaje lo que va a dibujar, perfeccionando poco a poco y al hablar con los otros. los sustantivos, adjetivos, verbos, nombres, para después estructurar enunciados, oraciones que se convertirán en relatos sobre lo que ha dibujado. Lo que le permite y ayuda al paso al lenguaje escrito.
- e) Le es más fácil, por esta vía, adquirir una imagen mental de los objetos y fortalecer la imagen mental de estos, lo que se refleja cuando la niña dice, por ejemplo, que ha dibujado una flor (que tal vez no está presente o frente a ella, además puede no parecerse a la real) y ponerle algún detalle, como un gusano en el tallo o en los pétalos, que en ese momento no está, pero recuerda que alguna vez lo vio por lo que demuestra que sabe cómo es y donde puede encontrarlo. Mostrando una vez más, que la imaginación y creatividad están presentes.
- f) Finalmente, es importante señalar, aunque ningún autor lo haya mencionado, el dibujo es una actividad completamente humana que se realiza por el gusto de hacerla y con ella se puede tener una comunicación con intención y sin ella, el propio sujeto puede interpretar lo que quiso hacer y los otros pueden atribuirle intencionalidad, sentimientos, juicios, prejuicios etc. Por esta razón, esta actividad debe ser rescatada y utilizada como herramienta del desarrollo semiótico en todos los momentos y desde las edades más tempranas posibles.

CUARTA PARTE

Estimulación del desarrollo psicológico

Tesis 6

La clave para estimular el desarrollo psicológico, o para realizar un diagnóstico de las funciones psíquicas, radica en las acciones que son seleccionadas, y éstas cambian según la tarea específica que se elija.

La clave de un programa de estimulación del desarrollo psicológico es seleccionar y ordenar las tareas específicas.

Tesis 7

En el proceso de estimulación del desarrollo es necesario identificar la Zona de Desarrollo Actual (ZDA) y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

La ZDA no es la edad cronológica del sujeto, sino lo que el individuo puede realizar por sí solo en cierta edad cronológica y maduración biológica.

La ZDP es lo que el individuo puede realizar con ayuda de otros en cierta edad cronológica y maduración biológica.

Capítulo 9

Estimulación del Desarrollo Psicológico para Regular la Actividad



Archivo personal de la autora.

Antes de iniciar con el tema es importante revisar algunos conceptos que nos permitirán utilizar el programa.

TRES CONCLUSIONES DERIVADAS DE NUESTRA DEFINICIÓN DE DESARROLLO PSICOLÓGICO

Recordemos que la definición de El Desarrollo Psicológico: es el conjunto de destrezas, conocimientos y habilidades semióscas, socioafectivas y prácticas, que un sujeto puede alcanzar con ayuda de otros en cierto estado de maduración neurobiológica. Se distingue de la maduración en que ésta sólo depende del crecimiento biológico del sujeto, mientras que el desarrollo psicológico depende del apoyo social y cultural en cierto momento histórico concreto.

Ahora bien, de esta concepción del Desarrollo Psicológico se siguen tres conclusiones importantes:

Primera: no se determina por la edad cronológica

La primera conclusión que se sigue de esta definición es que el desarrollo psicológico no se puede determinar solo por la edad cronológica, ni por tablas de maduración biológicas o crecimiento (talla, peso, perímetro craneal, masa corporal, velocidad de crecimiento) tan útiles en medicina. La maduración biológica no es igual a desarrollo psicológico; un individuo con síndrome del cromosoma X frágil (modificaciones en el gen *FMR1* ubicado en el cromosoma X) presenta retardo en el desarrollo psicológico y discapacidad cognitiva o mental, pero no necesariamente retardo del crecimiento biológico a pesar de las características físicas del síndrome: “una cara alargada, orejas grandes, mandíbula prominente, frente ancha, aumento de la movilidad articular, pies planos, y en varones, macroorquidismo (testículos más grandes) después de la pubertad”. (<https://rarediseases.info.nih.gov/espanol/11879/sindrome-x-fragil>). Por otra parte, individuos con igual tasa de crecimiento medido por las tablas médicas internacionales y nacionales, tienen diferente desarrollo psicológico si sus condiciones culturales, semióticas, socioafectivas y prácticas difieren notablemente en abundancia y constancia. Incluso en otros primates ocurre lo mismo, como lo demostraron los experimentos de Harlow con monos Rhesus: monos con igual talla y peso, diferían grandemente en su desarrollo socioafectivo dependiendo de si eran alimentados y cuidados por sus madres frente a aquellos que solo eran alimentados por una madre sustituta de alambre (Harlow, 1959/1975).

El crecimiento biológico condiciona el desarrollo psicológico, pero no lo determina. Es condición necesaria, pero no suficiente, de ahí que se aprecie cierta relación entre edad cronológica, crecimiento biológico y desarrollo psicológico, pero a la par se noten las grandes diferencias entre dichos factores.

Segunda: es único e individual

La segunda conclusión: el desarrollo psicológico es único e individual. No existe un desarrollo psicológico ideal promediado, universal para todas las culturas, grupos humanos y regiones geográficas al que tengan que aspirar los individuos concretos, ni mucho menos con el que tengamos que comparar a cada persona que, en nuestro caso, son niños. El sujeto promedio, abstracto, y ahistórico que surge de la psicometría, y sus rangos percentiles en la ejecución de las tareas que evalúan, solo son útiles para investigación, en el sentido que son como una regla con la cual se comparan ejecuciones, pero no para analizar el nivel de desarrollo psicológico del individuo concreto, histórico y bajo condiciones socioculturales específicas. ¿Por qué?, porque el *desarrollo psicológico* es, ante todo, lo que el sujeto puede llegar a hacer con ayuda de los apoyos socioculturales que los otros le brindan, y no, qué tan parecido es el individuo concreto a la norma poblacional, o qué tan diferente es de ella.

Incluso, los puntajes promediados, los percentiles, y los baremos que de la psicometría se siguen y que se nos presenta como la ejecución normal o anormal en abstracto, son históricos en el sentido de que dependen de qué grupo social se utiliza como punto de comparación; qué es lo que se desea medir, en qué cultura, en qué época, en

qué grupos sociales, en qué edad, en qué sexo, etc.¹ Los psicómetras, sin duda, hacen un esfuerzo por registrar aspectos de la variabilidad humana biológica y cultural tales como sexo, edad, alfabetización, años de estudio, lengua hablada, etc., pero hasta ahora han fracasado en evaluar la capacidad que tiene cualquier humano de ir más lejos con los instrumentos culturales y sociales que sus congéneres le pueden dar en la realización de las tareas con las que los evalúan.

Y aún más, las mismas variables médicas como la presión sanguínea, el peso, la talla, el colesterol, la glucosa, el perímetro craneal, etc. tienen una gran variación en distintos grupos étnicos, países, culturas y regiones geográficas.

No debemos confundir los parámetros de supuesta normalidad y anormalidad impulsados por la presión hacia la estandarización de las medidas biológicas y psicológicas (psicometría) que las empresas privadas involucradas en la salud (farmacéuticas, aseguradoras, hospitales, asociaciones médicas, psiquiátricas y psicológicas etc.) utilizan para promover sus negocios, con los patrones de normalidad de la enorme variabilidad biológica de los seres humanos. Mucho menos, con la diversidad de ritmos y alcances del desarrollo psicológico que la cultura y la sociedad logran establecer en los individuos concretos.

Tercera: los avances del individuo se evalúan comparando lo que se puede lograr con ayuda de los otros, y lo que logro sin su ayuda.

Tercera conclusión: si el desarrollo psicológico (dado cierto nivel de maduración biológica) es ante todo cultural, semiótico, socioafectivo y de destrezas prácticas que los individuos pueden alcanzar con ayuda de otros, su valoración está obligada a cumplir ciertos requisitos partiendo siempre de la premisa de que el punto de referencia para cualquier comparación es el mismo sujeto:

- a) ¿Qué logros tiene el individuo en lo cultural, semiótico, socioafectivo y en destrezas práctica en un momento histórico concreto sin ayuda de otros?
- b) ¿Qué logros tiene el individuo en lo cultural, semiótico, socioafectivo y en destrezas práctica en un momento histórico concreto con ayuda de otros?
- c) ¿Qué tanto ha cambiado desde un momento de valoración a otro?

La concepción en que se basan estas conclusiones fue desarrollada por Lev Semiónovich Vigotski:

...Como ya se ha dicho, no sólo tienen importancia los procesos ya maduros, sino también los que están en vías de maduración. Podemos establecer el desarrollo mental del niño si determinamos aquello que es capaz de imitar en el plano intelectual, entendiendo esa expresión en el significado que le dimos antes. La investigación demuestra la

¹ Para tener en cuenta toda la argumentación sobre este tema se podrá consultar el libro de Escotto-Córdova E. A. y Baltazar- Ramos, A. M. *Análisis cualitativo en la neuropsicología y en el desarrollo infantil. Limitaciones clínicas de la psicometría frente a su utilidad en la investigación*, manuscrito en preparación.

estricta regulación genética² entre lo que puede imitar el niño y su desarrollo mental. Aquello que hoy puede realizar en colaboración con el adulto y bajo su dirección, podrá realizarlo por sí mismo el día de mañana. Eso quiere decir que cuando esclarecemos las posibilidades del niño para realizar la prueba en colaboración, establecemos al mismo tiempo el área de sus funciones intelectuales en el proceso de maduración que darán sus frutos en el próximo estadio del desarrollo; de ese modo llegamos a precisar el nivel real de su desarrollo intelectual. Por tanto, al investigar lo que puede hacer el niño por sí mismo, investigamos el desarrollo del día anterior, pero cuando investigamos lo que puede hacer en colaboración determinamos su desarrollo del mañana. La esfera de los procesos inmaduros, pero en vía de maduración, configura la zona de desarrollo próximo del niño (Vygotski (1932/2006, p. 268 - 269).

En 1934, en su obra de Pensamiento y lenguaje el mismo Vigotski, enfatiza:

... El psicólogo, al valorar el estado del desarrollo, debe tener obligatoriamente en cuenta no sólo las funciones maduras, sino también las que están en trance de maduración. No sólo el nivel actual, sino también *la zona de desarrollo próximo* (...) *La zona de desarrollo próximo tiene un valor más directo para la dinámica de la evolución intelectual y para el éxito de la instrucción que el nivel actual de su desarrollo* (Vygotski, 1934/1993, pp. 238 - 239).

ZONA DE DESARROLLO ACTUAL

Si bien hemos visto que al valorar a un niño hay que determinar sus funciones maduras, entonces, para estimular a un niño adecuadamente será necesario determinar la *Zona de Desarrollo Actual* en la que se encuentra, porque la estimulación debe:

- a) Ir acorde con el desarrollo del niño, no con su edad cronológica.
- b) Buscar siempre ayudar a los niños en su desarrollo global y de ninguna manera han de crear el menor malestar, ansiedad o frustración.
- c) Dar actividades tan específicas para el niño que le permitan aumentar sus experiencias vividas y al mismo tiempo adquirir herramientas para su desarrollo.

El Nivel Real de Desarrollo, al que nosotros llamaremos *Zona de Desarrollo Actual* (ZDA), no es la edad cronológica del niño, sino el resultado que se determina por lo que el niño puede hacer por sí solo ante tareas específicas. Estas tareas dependen de lo que deseamos evaluar y, por supuesto, varían en distintas épocas, culturas y regiones geográficas. Sin embargo, en la psicología actual suelen utilizarse tareas específicas agrupadas en pruebas de inteligencia o desarrollo psicométricas, en pruebas neuropsicológicas psicométricas o en protocolos neuropsicológicos cualitativos. ¿Qué entendemos por tareas, pruebas o test, y protocolos psicológicos?

² El uso de la palabra *genética* en Vigotski no hace referencia a los genes y cromosomas, sino a la etimología de *génesis*, es decir, nacimiento, origen, y la usa para referirse al origen cultural del psiquismo humano.

Las acciones intencionales que un sujeto realiza en situación de prueba, o de evaluación o de experimento que responden a una instrucción específica las llamamos *tareas*. Una tarea tiene tres condiciones: (1) especifica **las acciones** que un individuo debe realizar bajo consigna... (2) especifica las **condiciones** bajo las cuales debe realizarse la acción que, en las pruebas psicométricas es rígida e inflexible y debe repetirse igual para todo sujeto y circunstancia; mientras que en la evaluación cualitativa es variable, dinámica y ajustable a las condiciones de ejecución y circunstancias del sujeto concreto al que evaluamos; (3) utilizan **materiales** específicos para generar la tarea: un tipo de dibujo (Bender, o Figura de Rey-Osterrieth), imagen (foto, pintura, escena dibujada), objeto (torre de Hanoi, cubos de Kosh), o un mismo texto (refrán, fábula, cuento, oración, palabra, letra), etcétera.

Distinguimos tareas, pruebas, protocolos y pruebas psicométricas. Las tareas cumplen los requisitos arriba mencionados. Cuando las tareas se miden y se les asignan parámetros, ya sea por el tiempo de su realización, su frecuencia, la tasa de éxito en un tiempo determinado, la comparación a un modelo, la exactitud de la respuesta, las omisiones, etc. se convierten en una prueba o test. No toda prueba es psicométrica. Las acciones, las consignas y condiciones para su realización, y los materiales se suelen organizar bajo un *protocolo*, es decir, un agrupamiento de tareas y secuencia de presentación para ser utilizados de igual manera con otros sujetos y poder comparar resultados con el mismo sujeto en otro momento, o con un grupo de sujetos. Si los resultados de esta prueba (tareas y protocolos) se comparan a un grupo poblacional de referencia para obtener parámetros estadísticos y se evalúa la consistencia interna de los ítems que la forman, se tiene una *prueba psicométrica* (Escotto-Córdova & Baltazar-Ramos, (s/f) p. 17-18; en prensa).

Desde la época de Vigotski, pero mucho más frecuentemente en la actualidad, se evalúa el nivel de desarrollo actual o Zona de Desarrollo Actual (ZDA) con algunas pruebas psicométricas, guías, inventarios, protocolos y da como resultado una representación cuantitativa de la diferencia entre la edad cronológica y la estandarizada. Sus relaciones suelen expresarse en el coeficiente del desarrollo, coeficiente intelectual o términos afines (Vygotski 1932/2006). *Estos resultados presuponen la ZDA* en la que se encuentra el niño comparado a una población de sujetos normales.

Otra forma de evaluar la ZDA es con escalas de desarrollo que no son psicométricas, pero que especifican tareas específicas que a cierta edad cronológica hacen los niños, la Guía Portage, es un ejemplo de ello.

El dato primario que aportan las pruebas psicométricas es “qué tanto es tantito”, qué tanto se acerca o se aleja el promedio de respuestas de un individuo concreto ante las tareas elegidas, al promedio de ejecuciones de un grupo poblacional de sujetos ante las mismas tareas. El resultado se expresa numéricamente. Las pruebas psicométricas son sólo un instrumento de medición que promedia ejecuciones de tareas y de ninguna manera son un diagnóstico clínico de trastornos o del desarrollo (Escotto-Córdova & Baltazar-Ramos, s/f). El diagnóstico se consigue al descubrir el sentido y el significado de los síntomas hallados (Vygotski 1932/2006); la evaluación del desarrollo comparando la ZDA con la ZDP.

Todos esos instrumentos psicométricos o de escalas de desarrollo utilizan las etapas cronobiológicas, básicamente la edad cronológica, para establecer los hitos de desarrollo y maduración, y lo expresan en términos de “a esta edad el niño normal debe de hacer esto”. Y su requisito metodológico es que lo haga sin ayuda de nadie.

Nuestra concepción de desarrollo no niega los rangos cronobiológicos en los que el niño realiza, sin ayuda, tal o cual tarea específica, simplemente no reduce el desarrollo psicológico a eso. **Nuestra propuesta de evaluación del desarrollo psicológico** consiste en que, en determinados rangos cronobiológicos elegidos, analizar hasta dónde puede ir más lejos el niño con ayuda de los instrumentos socioculturales aportados por la familia, la escuela y los profesionales de la educación, que lo que él solo, sin ayuda, puede realizar.

En cualquier caso, ya sea utilizando pruebas psicométrica o escalas de desarrollo o incluso pruebas neuropsicológicas, *siempre* es aconsejable una investigación especial gracias a la cual puede ser determinada la Zona de Desarrollo Actual, es decir, hacer un análisis cualitativo de la ejecución de las tareas que uno ha seleccionado para evaluar el desarrollo psicológico.

Al establecer la ZDA es indispensable buscar todas las cuestiones relacionadas con la forma de crianza o de educar al niño en casa, las condiciones culturales en que se desenvuelve, valorar su destreza comunicativa semiósica y corporal, sus expresiones socioafectivas, su capacidad de aprendizaje, su nivel de maduración y crecimiento, y la presencia de algunas alteraciones en el desarrollo de tipo patológico. Todo lo anterior implica una valoración cualitativa. Los resultados de las pruebas psicométricas sólo nos dicen qué tanto se acerca o alejado esta de la norma poblacional en ciertas tareas, información que por sí misma es irrelevante sin conocer toda la información anterior, y sin conocer lo que el niño puede desarrollar con la ayuda adecuada de otros.

ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO

Cuando obtenemos la *Zona de Desarrollo Actual*, determinamos lo que el niño puede hacer hasta ese momento, él solo, sin ayuda de nadie ni de nada, es lo semejante a lo que vemos en una fotografía, la captura de ese y hasta ese momento. El siguiente paso es determinar los *procesos no maduros todavía, pero que se encuentran en el período de maduración*. Esta tarea se resuelve con lo que Vigotski llamó la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y cuyo rasgo esencial es lo que *el niño puede llegar a realizar con la ayuda adecuada de otros*. Esto es válido para niños biológicamente normales como para aquellos que padecen una condición biológica anormal o patológica. El desarrollo psicológico de un individuo se debe evaluar con respecto a lo que él mismo hace solo y lo que puede llegar a hacer con ayuda de otros.

El desarrollo psicológico desde el niño recién nacido hasta antes de morirnos de viejos siempre transcurre con ayuda de otros, con apoyos culturales y semiósicos, con el ejemplo práctico que otros nos muestran. Evaluar el desarrollo psicológico es evaluar hasta dónde se puede llegar con esos apoyos en la realización de tareas específicas y bajo condiciones biológica e históricas determinadas.

Si llevamos esto al plano de la vida cotidiana, los padres por lo general son quienes le enseñan, muestran o guían a sus hijos para realizar cosas, por ejemplo, cuando un padre enseña a su hija a andar en bicicleta, le dice que hacer, si el padre está montado en una, le dice como agarrar el manubrio, dónde y cómo poner los pies en los pedales, si el padre no está en una bicicleta, le puede poner, a la niña, los pies en los pedales y decirle como moverlos, incluso agarrar la bicicleta mientras ella pedalea y guiar y soltarla hasta que ella sola, sin ayuda de nadie, puede manejar la bicicleta. Lo que ha hecho el padre es usar la Zona de Desarrollo Próximo, el padre sabía que la niña ya podía manejar una bicicleta, porque el triciclo le quedaba chico, veía bicicletas y pedía una, se subía a una sin hacer nada, etc., valoró lo que podía hacer sola (obtuvo la ZDA) y al enseñarle, darle instrucciones,

mostrándole y guiarla, usó la ZDP, lo que podría hacer con la ayuda pertinente de otros. Este ejemplo nos permite apreciar que los niños pueden aprender por medio de la imitación o guía, pero, sobre todo por la regulación verbal y la demostración práctica de la actividad por parte del adulto. Así, el niño tomando en cuenta los ejemplos, instrucciones o demostraciones, puede llegar a hacer más cosas en menor tiempo, tanto en el plano intelectual como práctico, de lo que puede hacer él por sí solo.

Si el niño puede llevar a cabo una actividad en colaboración o ayuda con otro u otros, como adultos o pares, es porque podrá realizarlo por sí mismo el día de mañana.

EL ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS ACCIONES ANTE TAREAS ESPECÍFICAS

Cuando evaluamos la Zona de Desarrollo Actual (lo que hace sin ayuda) ante cualquier tarea o con ayuda de las pruebas psicológicas o escalas de desarrollo, siempre encontramos lo que el niño puede hacer sin dificultad y lo que el niño no puede hacer. La actitud psicómetra se queda ahí, no va más lejos, no analiza las respuestas inadecuadas. La evaluación del desarrollo psicológico siempre debe de analizar la naturaleza de los errores cometidos, variar las condiciones en que se ejecutan las tareas hasta descubrir otras rutas mediante las cuales mejora la ejecución. Para ello debemos realizar microexperimentos que permitan ubicar causas, esto es, hacer un análisis cualitativo de las acciones (Escotto-Córdova & Baltazar-Ramos, s/f). Buena parte de estos análisis se realizan durante la fase en la que se ayuda al sujeto a ir más lejos en su desarrollo, es decir, al establecer la ZDP,

Su Ventajas

Dos ventajas que podemos encontrar al realizar este tipo de evaluación es *entrar en las conexiones internas dinámico-causales* por las cuáles se crea el proceso del desarrollo mental en el niño; ya que nos permite descubrir cómo con su fuente de interacción (padres, hermanos, familia, amigos, etc.), han establecido un proceso de relación social (educación familiar, estilo de crianza) que le permite de alguna manera al niño regularse, adquirir y transformar lo que le enseñan. *La segunda ventaja es saber si el nivel educativo* (de educación y de crianza) que cursa o llevan en casa *es el adecuado*. Si la enseñanza que se le está dando va de acuerdo con su nivel de desarrollo intelectual o no.

Vigotski le llamó *diagnóstico normativo de la edad* a la determinación de la Zona del Desarrollo Actual y la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotski, 1932/2006, p. 271). Las pruebas estandarizadas o psicométricas actuales son un procedimiento para ubicar la ZDA según ciertos parámetros culturales, y en el mejor de los casos nos dan un diagnóstico sintomático, donde sólo nos estaríamos basando en indicios externos. Pero todo diagnóstico científico del desarrollo está apoyado, además, en el estudio del curso interno del proceso del desarrollo, esto es, además de medir las ejecuciones del niño debemos interpretarlas, y con ello dar y hacer un plan de prevención, remedio o estimulación.

El diagnóstico, en el verdadero sentido de la palabra, debe basarse en una interpretación crítica y prudente de los datos obtenidos desde fuentes diversas; ha de apoyarse en todas las manifestaciones y hechos del proceso de madurez. ...

Un diagnóstico auténtico debe explicar y pronosticar y dar una recomendación práctica fundamentada científicamente. (Vygotski, 1932/2006, p. 271- 272).

La comprensión de lo que ayuda o frena el desarrollo psicológico de un niño debe basarse no solo en las pruebas psicométricas, sino en un análisis cualitativo de sus actividades, y eso lo podemos analizar al ubicar la ZDA y la ZDP.

Determinando la zona de desarrollo actual con instrumentos psicológicos

Para estimular a un niño es indispensable obtener la Zona de Desarrollo Actual, ya sea en tareas específicas que nosotros definimos y que pretendemos evaluar, o tareas comparadas con una escala de desarrollo cronobiológico que ubique los hitos de maduración y crecimiento, o a una norma poblacional. Para esto último, podremos encontrar un sin número de instrumentos (guías de desarrollo, protocolos de evaluación del desarrollo, o pruebas psicométricas) que nos ayudarán a determinar esa Zona, sin embargo, algunas sólo están enfocados a revisar un aspecto como el lenguaje, motricidad gruesa o fina; la resolución de problemas o tareas, memoria, pensamiento y razonamiento abstracto; algunos más a la creatividad; adaptación al medio ambiente, resolución de problemas de la vida cotidiana y la supervivencia; o la convivencia con los otros y consigo mismo, otros más a la inteligencia, etc. algunos de ellos son:

Tamiz de problemas de lenguaje, (2018) de Auza, *et al.* Revela trastornos específicos del lenguaje, se aplica a niños de 3 a 6 años 11 meses.

Método de evaluación de la percepción visual de Frostig DTVP-3, (2016), de Hamil, *et al.* Ayuda a detectar problemas de percepción visual o integración visomotriz, en niños de 4 a 12 años.

El test gestáltico visomotor para niños, (2013), de Koppitz. Busca detectar madurez para el aprendizaje, problemas en la lectura, dificultades emocionales, lesión cerebral y deficiencia mental, en menores de 5 años y hasta 10 años 11 meses.

Batería neuropsicológica para preescolares, (2016), de Ostrosky, *et al.* Evalúa atención, memoria, lenguaje, motricidad y funciones ejecutivas, en niños de 3 a 5 años

Escala Wechsler de inteligencia para los niveles preescolar y primario-III, (2011), de Weschsler. Las pruebas que contiene son las siguientes: Diseño con cubos, Información, Matrices, Vocabulario, Conceptos con dibujos, Búsqueda de símbolos, Pistas, Claves, Comprensión, Figuras incompletas, Semejanzas, Vocabulario receptivo, Rompecabezas y Nombrar dibujos. En dos rangos de edad, el primero evalúa a niños de 2 años y 6 meses a 3 años y 11 meses; el segundo a niños de 4 años a 7 años y 3 meses.

MP-R. Escalas de Desarrollo Merrill-Palmer Revisadas, de Roid y Sampers, 2011. Explora cinco áreas del desarrollo: cognición, lenguaje, motricidad, conducta adaptativa y de autocuidado y socioemocional; en niños de 0 meses a 6 años y medio.

La Guía Portage de Educación Preescolar, (1978), de Bluma, *et al.* Es una guía que puede servir como prueba de evaluación, porque permite determinar las capacidades generales de los niños desde su nacimiento hasta los 6 años de vida. Valora las áreas: Socialización, Lenguaje, Autoayuda, Cognición y Desarrollo motriz. No está estandarizada.

Manual para la aplicación de la prueba Evaluación del Desarrollo Infantil “EDI” (2013). México, Secretaría de Salud. Es una prueba de tamizaje estandarizada en México para niños menores de 60 meses. Evalúa desarrollo norma, rezago y riesgo de desarrollo en cinco ejes de la prueba. Las áreas de desarrollo son: motor fino, motor grueso, lenguaje, social y conocimiento.

Un Instrumento particular

El instrumento que nosotros sugerimos utilizar es la Guía Portage de Educación preescolar (GP). Es importante resaltar que existen estudios que la han analizado, como los de Cochran y Shearer, (1984); Clare y Pistrang, (1995); Cameron, (1997); Oaceckland, (1997); Bailey y Simeonsson, (1988); Torres, Buceta y Cajide, (2001); Brue y Oaceckland, (2001); llegando a la conclusión de su utilidad como evaluación y programa de intervención por los informes favorables que muestran los padres y los educadores. Lo que ha llevado a utilizarla en Ecuador (Velez, & Davila s/a), España (Rico, 2009) Estados Unidos (Zappella, 2012), Cuba (Moreno & Pérez, 2013), y México (Baltazar & Escotto, 2014). Desde nuestro punto de vista, su utilidad es múltiple: aunque construida como un instrumento de evaluación madurativo, permite a su vez la intervención activa por parte del educador, y es ajustable a cada niño según sus condiciones de desarrollo cultural; en otras palabras, facilita el análisis e intervención cualitativos. También deja comparar tareas específicas del niño en un momento cronológico o de intervención, con sus logros en otro momento; y comparar al mismo niño con otros de su misma edad cronológica expresando los resultados con datos cuantitativos. De igual forma, se pueden adaptar las acciones específicas, a los instrumentos con que se evalúan las tareas según los contextos actuales, por ejemplo, si el requisito es se pone botas para nieve, y en este contexto puede ser se pone botas para lluvia o el lodo. Otra de sus ventajas es que puede ser un instrumento guía para la intervención en preescolares, porque el conjunto de tareas y actividades que se proponen como propias para cierta edad cronológica aún vigentes en nuestro momento histórico y cultura³, permiten su implementación para ayudar o enseñar a cada preescolar.

Para nosotros ha resultado ser muy versátil el uso de la lista de objetivos de Guía Portage porque puede ser utilizada como un cotejo rápido de conductas esperadas a cierta edad, o como un instrumento de evaluación (se comparan ejecuciones de tareas específicas en momentos distintos). *Los objetivos* están basados en patrones de crecimiento y desarrollo de sujetos normales expresadas en función de un conjunto de conductas propias de cierta edad vigentes aún en nuestra época y país, *enumeradas con intervalos de 12 meses*, y agrupadas en cinco áreas: *Socialización, Lenguaje, Autoayuda, Cognición y Desarrollo motriz*, desde el nacimiento hasta los 6 años.

Por otro lado, la forma de cotejar es muy flexible, primero *se evalúa lo que el niño hace sin ayuda*; posteriormente se puede volver a evaluar interviniendo de alguna manera, esto es, enseñando al niño a resolver la actividad, guiando,

³ Todos los instrumentos de medición usados en la psicología, particularmente las pruebas, los protocolos, y las escalas son históricos. Es decir, responden a características conductuales, rasgos de personalidad, destrezas específicas, patrones lingüísticos, solución a problemas específicos considerados indicativos de tal o cual función psíquica, que cierta cultura, época y región geográfica considera como aquello que cualquier persona normal debiera realizar a cierta edad y bajo ciertas circunstancias. Se conforman de tareas específicas que requieren acciones específicas para su ejecución. La selección de estas tareas responde a criterios culturales y teóricos en momentos históricos concretos.

explicando o permitiendo que un compañero más desarrollado le enseñe a resolverla, esto es, *nos permite utilizar la Zona de Desarrollo Próximo*.

Las cinco áreas de desarrollo que explora no están aisladas unas de otras, la descripción que hace el *Manual de Guía Portage de educación preescolar (1978)* deja muy en claro la conducta esperada:

Socialización: se conforma de comportamientos que se refieren a la vida e interacción con otras personas que permiten una integración al medio social mediante la imitación, participación y comunicación, refleja la manera en la que el niño juega y trabaja con sus padres, hermanos o compañeros de juego mediante actos como sonreír y seguir instrucciones sencillas, las destrezas de socialización aprendidas en casa posteriormente se generalizaran en el momento de ingresar a otros grupos sociales.

Lenguaje: es el patrón sistemático de desarrollo para la reproducción de palabras y la expresión de contenidos. El niño adquiere el lenguaje al escucharlo en su medio ambiente, empieza produciendo sonidos, luego balbucea y finalmente logra pronunciar palabras inteligibles, así comienza a adquirir un repertorio de vocabulario cada vez más amplio, del cual es tanto el contenido como la forma de expresarlo lo que se toma en cuenta.

Autoayuda: se define como capacidad del preescolar para realizar actividades por sí mismo y lograr una autonomía personal. Incluye tareas como alimentarse, bañarse y vestirse, éstas permiten que el niño cree una imagen de sí mismo como alguien independiente y un miembro único de su grupo, ya sea su familia o en la escuela, dichas conductas también facilitan la convivencia con los miembros de su entorno.

Cognición: capacidad de establecer relaciones entre ideas u objetos, recordar, solucionar problemas, concebir partes de un todo, tomar conciencia de sí mismo y del ambiente inmediato. Al comienzo de su vida, el niño imita lo que recuerda de los actos que ha visto, almacena en su memoria información que después recuerda y reproduce, para posteriormente, comenzar a crear

Desarrollo motriz: son aquellos movimientos coordinados de los músculos grandes y pequeños del cuerpo. Los movimientos de los músculos grandes conforman las actividades motrices gruesas, las primeras manifestaciones de esta actividad es gatear, sentarse, caminar, correr y arrojar objetos con las manos, por otra parte, los movimientos de los músculos pequeños conforman a las actividades motrices finas, ejemplo de ello son las destrezas coordinadas de las manos, como agarrar un objeto pequeño de entre otros, cortar con tijeras, hacer los primeros garabatos y posteriormente escribir, algunas veces son el resultado del refinamiento de actividades motrices gruesas, también potencian la capacidad de observar y desplazarse en su medio para así, conocerlo y aprehender de él y de las interacciones con los demás, permite explorar el entorno y usar las herramientas para el logro de sus metas.

Cómo Cuantificamos los resultados en la Guía Portage

La Guía Portage está compuesta por un conjunto de objetivos (conductas ante situaciones específicas) que se deben cumplir cada año. Puesto que cada objetivo equivale a una etiqueta, la escala con la que se cuantifican es nominal y se expresará en frecuencias y porcentajes. La prueba evalúa seis años. La sumatoria de los objetivos de todos los años nos dará el 100 % de objetivos a cubrir a los 6 años. Como hay cinco áreas evaluadas en la Guía Portage, cada una tiene su propia proporción de objetivos por cada año y su propia suma total de objetivos a los 6 años acumulados.

Cada 12 meses el niño debe cumplir una cantidad de objetivos determinada por área (Socialización, Lenguaje, Autoayuda, Cognición y Desarrollo motriz). Los objetivos cumplidos en ese año en cada área corresponden a un porcentaje del 100% de la suma total de los 6 años en dicha área. En la tabla 1 se muestran los objetivos totales a los 6 años y su porcentaje correspondiente por área en las dos últimas columnas.

Tabla 1. Número de objetivos por área - año, y porcentaje correspondiente.

Área	A	%A	B	%B	C	%C	D	%D	E	%E	F	%F	Total de objetivos	% total
	Objetivos al 1 año	%	A los 2 años	%	A los 3 años	%	A los 4 años	%	A los 5 años	%	A los 6 años	%		
Socialización	28	33.73	15	18.07	8	9.64	12	14.46	9	10.84	11	13.25	83	100
Lenguaje	10	10.1	18	18.18	30	30.3	12	12.12	15	15.15	14	14.14	99	100
Autoayuda	13	12.38	12	11.43	27	25.71	15	14.29	23	21.9	15	14.29	105	100
Cognición	14	12.96	10	9.26	16	14.81	24	22.22	22	20.37	22	20.37	108	100
Desarrollo Motriz	45	32.14	18	12.86	17	12.14	15	10.71	16	11.43	29	20.71	140	100

Cada área tiene un número de objetivos totales que deben cubrirse al terminar el rango de edad, es decir, al llegar al año, a los 2 años, a los 3 años, etc., (representadas por las letras, A, B, C, D, E, F, en la tabla 1), y sus correspondientes porcentajes (representados por %A, %B, %C, etc., en la misma tabla). Ese porcentaje, representa el número de objetivos al año, con respecto del 100% cumplidos a los 6 años. Por ejemplo, en el área de Socialización, al cumplir 12 meses el niño debe haber cubierto 28 objetivos, que representan el 33.73% de 83 objetivos en la misma área que debe cumplir a los 6 años; al llegar a los 2 años (24 meses) el niño debe tener 15 objetivos que corresponden a la edad de 12 a 24 meses y representan el 18.07 por ciento de los 83 objetivos que debe de cumplir a los 6 años (el 100%) y así sucesivamente en cada año y cada área. Si sumamos, acumulándolos, los objetivos y sus porcentajes obtenidos cada año, podemos tener el número de objetivos y porcentajes **del total de los 6 años**, que el niño ha cubierto en un año determinado. Ver la tabla 2.

Tabla 2. Suma acumulada de objetivos cumplidos y porcentajes en cada rango de edad.

	a	% a	b	% b	c	% c	d	% d	e	% e	f	% f
	1	%	1+2	%	2+3	%	3+4	%	4+5	%	6	Total %
Socialización	28	33.73	43	51.8	51	61.44	63	75.9	72	86.74	83	100
Lenguaje	10	10.1	28	28.3	58	58.6	70	70.7	85	85.85	99	100
Autoayuda	13	12.38	25	23.81	52	49.52	67	63.8	90	85.61	105	100
Cognición	14	12.96	24	22.2	40	37	64	59.25	86	79.62	108	100
Desarrollo Motriz	45	32.14	63	45	80	57.1	95	67.85	111	79.28	140	100

En esta tabla 2, se van acumulando los porcentajes de cada año, de tal manera que a los 12 meses el niño debió haber cubierto el 33.73% de objetivos en Socialización al llegar al primer año (12 meses), representado en la tabla por % *a*, cuando el niño llega a los 24 meses se sumaron los % del primer y segundo año dando 51.8%, representado en la tabla por % *b* y así sucesivamente hasta llegar al 100% de objetivos que deberá cubrir a los 6 años. Lo mismo ocurre en cada área: Lenguaje, Autoayuda, Cognición y Desarrollo motriz.

Al graficar los datos de la tabla 2, tenemos rectas que expresan el número de objetivos por área en los distintos años. La pendiente de la recta indica la velocidad del desarrollo en un momento dado (ver gráfica 1). Por ejemplo, si analizamos el área de la Cognición que se representa en la gráfica, la pendiente de las rectas de cada año nos permite saber, según la Guía Portage, que entre los 12 y 24 meses hay un ritmo más acelerado (la pendiente tiende a la vertical) y a partir de los 2 a los 6 años hay un crecimiento constante. Así se puede analizar cada área.

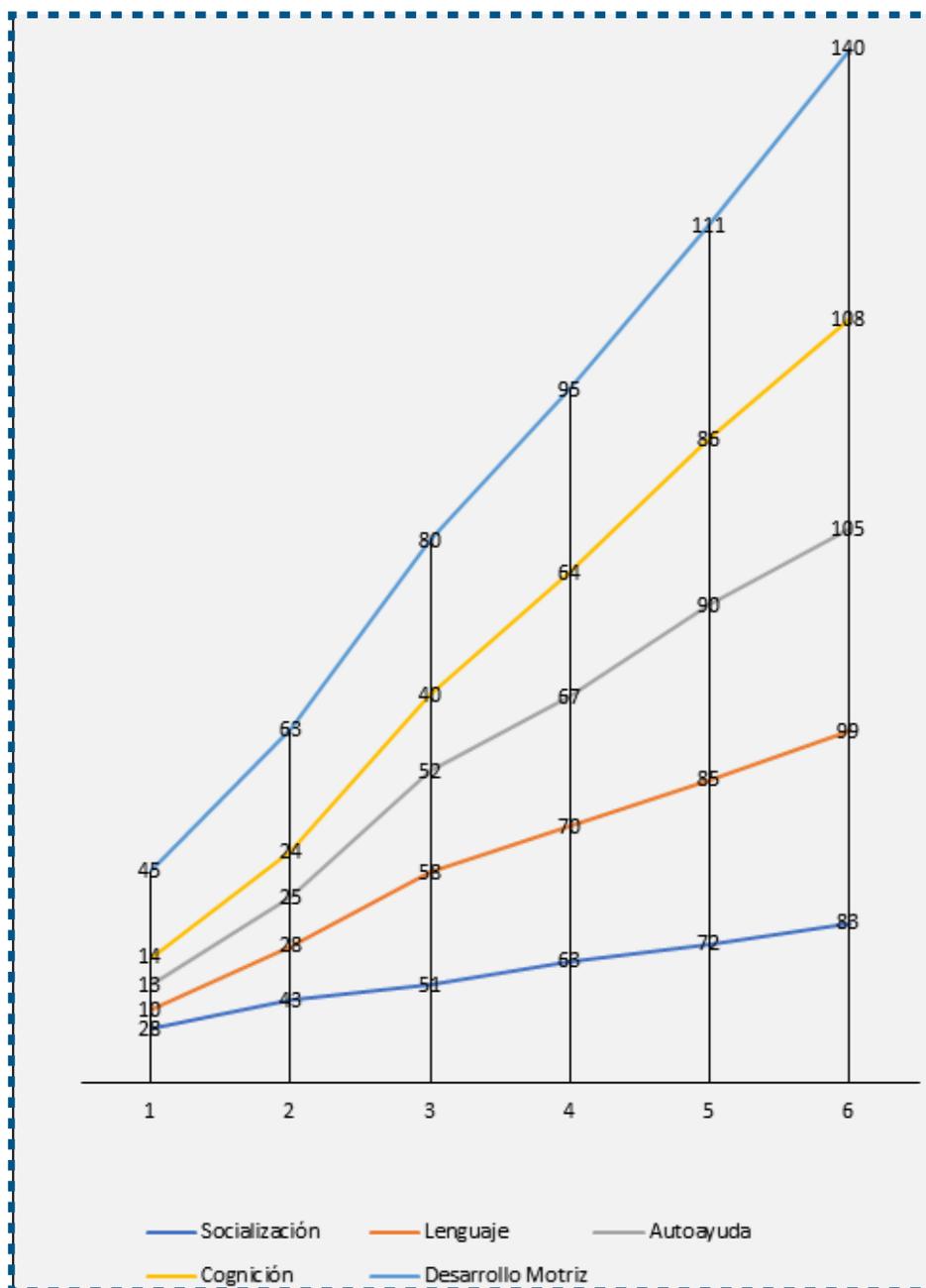
Esta forma de graficar los objetivos de la Guía Portage tiene una virtud más: la pendiente de la recta total de los 6 años indica la proporción en que crece cada área de desarrollo, tal y como se expresa en la tabla 3.

Tabla 3. Número de veces que crece cada área a partir de los 12 meses.

Área	Objetivos que se deben cumplir de los 12 meses a los 6 años	Número de veces en que crece el área de los 12 meses a los 6 años
Motricidad	45 a 140	3.1
Cognición	14 a 108	7.7
Autoayuda	13 a 105	8.07
Lenguaje	10 a 99	9.9
Socialización	28 a 85	3.03

La gráfica 1, y la tabla 3 apoyan las observaciones acumuladas acerca del desarrollo infantil, por ejemplo, todos sabemos que, de los 2 a los 3 años, tenemos gran crecimiento del léxico que algunos autores llaman “explosión del vocabulario”, y que se empieza a desarrollar la sintaxis (Berko & Bernstein, 2010), primero con oraciones de dos o más palabras, y que, antes de cumplir 6 años, el niño domina la sintaxis y la morfología fundamental de su lengua. Este cambio cualitativo y acelerado del lenguaje hablado se refleja en la pendiente de la recta que representa los objetivos del lenguaje y en el número de veces que crece el cumplimiento de objetivos según la tabla 3: crece 9.9 veces en 6 años. Por supuesto esos resultados dependen del número de objetivos a cumplir, y los criterios que utilizaron los autores de la Guía Portage no siempre coinciden con lo que sabemos ahora, por ejemplo, de socialización.

La tabla 3 muestra que la socialización sólo crece tres veces, cuando sabemos que un niño de 6 años y escolarizado, suele tener no solo una mayor socialización, sino cualitativamente diferente. Pese a estas limitaciones, la Guía Portage es muy útil como instrumento de medición de la condición actual del niño como punto de referencia para estimular su desarrollo analizando cualitativamente su zona de desarrollo próximo. Precisamente porque permite el análisis cualitativo a partir de la ZDP, las limitaciones mencionadas pueden superarse fácilmente.



Gráfica 1. Objetivos por área alcanzados hasta los 6 años.

Por supuesto, si lo deseamos, podemos obtener el porcentaje de objetivos cumplidos en ciertos meses transcurridos en un solo año determinado. En esta situación, el 100% lo representan los objetivos a cumplir al finalizar ese año. Por lo tanto, si quisiéramos sacar el porcentaje que lleva de objetivos en ciertos meses (por ejemplo, a los 8 meses del primer año) solo sacamos una regla de tres (ver figura 2).

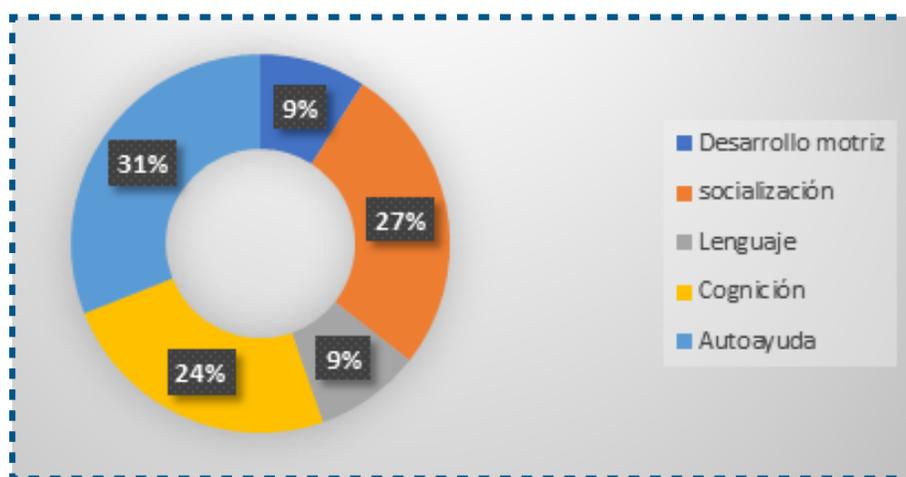


Figura 2. Muestra el porcentaje de cada área en un mes determinado, de un año específico evaluado. Ejemplo hipotético: primeros 12 meses, evaluación realizada a los 8 meses.

LA ESTIMULACIÓN DEL DESARROLLO PSICOLÓGICO PARA REGULAR LA ACTIVIDAD

Regulación de la Actividad

Como habíamos comentado anteriormente *el psiquismo humano es el conjunto de funciones psicológicas que regulan la actividad* mediada por la semiosis, la cultura y práctica histórico-social, ya sea mediante estimulaciones presentes, o estimulaciones pasadas, o la anticipación de estimulaciones futuras (Baltazar-Ramos y Escotto-Córdova, 2018). Ello supone que *está en constante desarrollo, y que contiene una estructura interna formada por el conjunto de funciones psicológicas que regulan la actividad del ser humano*. Las funciones psicológicas tienen un componente neurobiológico y otro sociocultural y semiótico. El primer componente son los procesos psicológicos y el segundo son los *contenidos psicológicos*. Las funciones psíquicas no son entes aislados e independientes, no se pueden asilar y estudiar en forma pura. **Elas se expresan como un todo en toda actividad concreta, es decir, en las acciones específicas.** (En el caso de Guía Portage, se expresan en la realización de los objetivos, ya que son tareas concretas que el niño debe realizar).

Los contenidos psicológicos son formas de regular la actividad de origen histórico-social *a partir de la experiencia, conocimientos, creencias, atribuciones de sentido, afectos* formados en una sociedad específica, en un grupo socioeconómico, en una familia, en una comunidad lingüística, en una cultura específica y en un momento histórico concreto, y forman lo que conocemos como subjetividad humana (Escotto-Córdova, 2012).

Si bien estas *funciones psíquicas* y su estructura interna se pueden distinguir, *no se pueden separar en una acción concreta*. Por ello, *la clave para realizar una evaluación de las funciones psíquicas, o para estimular el desarrollo psicológico, radica en las acciones que son seleccionadas, y éstas cambian según la tarea específica que se elija*. Un programa de estimulación, entonces, está basado en una selección de tareas específicas que obligan a realizar acciones concretas mediante las cuales el niño estimula su desarrollo psicológico.

Estimulación del Desarrollo Psicológico

Recordemos que entendemos por estimulación del desarrollo psicológico el conjunto de actividades estructuradas, ordenadas y organizadas a través de tareas específicas por el adulto para favorecer y apoyar el desarrollo de los niños en edades tempranas, y que todas las actividades se deben orientarse lúdicamente, es decir, se debe jugar con el niño. Las actividades deben ofrecerle destreza e información de él, de los otros y del mundo, que le ayude para optimizar sus habilidades. Por lo que en todo momento la regulación verbal y la demostración práctica de la actividad, por parte del adulto, debe imperar.

Las tareas deben ser flexibles e inventadas por el adulto, utilizando cualquier material que se tenga a la mano o realizando uno especial para el juego, aunque si se utilizan juguetes, tampoco es problema. Lo importante es estimularlo, para ello podemos revisar las características que se describen en los capítulos de las etapas e inventar algunas actividades. A continuación, ejemplificaremos algunas actividades, en las que se observan los puntos que señala la definición de arriba. Estimulación del desarrollo por medio del juego, la regulación verbal y demostración por medio del ejemplo:

Niña de 11 meses:

Colocamos alrededor de un salón, sillas para preescolar, (o en los sillones de la sala) donde el adulto, sentado en el piso llame al bebé con un juguete, diciéndole: *ven* bebé o llamándolo por su nombre; para que el bebé, deteniéndose del asiento de las sillas (o del sillón) camine hacia el adulto, cuando el pequeño haya agarrado el juguete, (sonaja, una pequeña pelota que haga ruido, etc.), abrazarlo y decirle: *muy bien*; repetir esa actividad con el mismo juguete o con otro, dos veces más. Posteriormente, en el piso colocamos una caja de 50 cm, donde el bebé se pueda detener de pie, le damos cosa para que meta con una mano, puede ser una pelota blanda de 5 a 10 cm de diámetro, una sonaja u otro juguete, primero el adulto mete el objeto a la caja diciendo: *adentro*, después se le da el objeto al bebé y se le dice: *adentro*. Cada que meta algo le decimos: ¡muy bien! y se le da un beso.

La tarea específica del adulto fue hacer que la bebé caminara hacia el adulto y metiera cosas a la caja. El juego utilizado fue el *funcional* o *de ejercicio*, este sirvió para optimizar su habilidad de caminar y mantener el equilibrio, el adulto utilizó regulación verbal y demostró su actividad al llamarlo por su nombre, decirle ven, bien, adentro, y demostrándole. De esta manera, estimuló el lenguaje al demostrar con la acción, la palabra adentro ven, bien. Cognición, al mostrarle que es adentro y ven; Motricidad, al ayudarlo a fortalecer brazos y piernas al levantarse y dar algunos pasos, al meter y observar el recorrido de los objetos. Independencia al mostrarle nuestra alegría, cuando realizaba adecuadamente las actividades, Relaciones socioafectivas, al proporcionarle al bebé contacto físico y emocional.

Niño de 3 años

Jugando al Chef

A la hora de hacer la comida, le decimos al niño que vamos a jugar y que le tenemos un papel muy importante que él va a interpretar: el de chef, así que le prestamos o hacemos un mandil y un gorro de chef -de preferencia con lo que tengamos

en casa-. Que tiene que preparar una ensalada o una sopa (sólo se trata de que mezcle los elementos y que vierta crema o algún aderezo. Nada de partir con cuchillos filosos o que tenga que calentar en el fuego.). Le ponemos a su alcance todos los elementos que va a utilizar y dejamos que él decida que elemento colocará en un platón o ensaladera grande (de madera o plástico). Le decimos que elemento debe colocar en la ensaladera y le decimos cómo hacerlo, al mismo tiempo que lo hacemos con un poco, para que él haga la mayor parte del trabajo y sólo le ayudaremos si él no lo pide; hay que darle el nombre de cada uno de los elementos que esta o va a utilizar. Cuando termine, le preguntaremos en que platos deberá servirse la ensalada que él hizo, si es posible que los saque, coloque en la mesa, y después le pedimos nos diga si él quiere servirla a todos los de la casa.

Cuando se esté jugando, es importante que el adulto también “se meta en el papel del juego”, pues es parte del juego y estará jugando con el niño, así que dígame, por ejemplo - *chef qué quiere qué le traiga, ¿lavo esta cuchará para no acumular utensilios en el fregadero?, ¿le ayudo trayendo la sal? ¿chef en qué platos debemos servir la ensalada? ¿Dígame chef, sirve usted la ensalada?*

Con esta actividad se utiliza: *el juego de roles mediado por objetos*, (recordemos que a esta edad necesita las cosas para poder representar al personaje). Se utilizó la regulación verbal y la demostración práctica, cuando se le dijo al niño cómo hacerlo y se le mostró. Se estimuló el Lenguaje, al enseñar el nombre de alimentos (sal, crema, aceite), utensilios (ensaladera, cuchara) y actividades (lavar, servir, mezclar, etc); Cognición y Motricidad, con la manipulación de objetos, con la mano, brazo; aprendiendo del adulto el mundo que lo rodea, porque toca, siente manipula, toma decisiones; Relaciones socioafectivas e Independencia diferenciando sus acciones de las de otros; además de que ahora sabrá donde están los elementos para comer, entre otras cosas.

Niños de 5 a 6 años

La estación del metro (tipo de actividad que solemos utilizar en nuestro programa, por lo que comentaremos lo que hicieron 10 niños con los que trabajamos):

- Adulto vamos a jugar a que trabajábamos en una estación del metro, donde hay una persona vendiendo boletos o recargando las tarjetas con saldo; el chofer del metro, el mecánico que arregla los vagones y un policía. Pueden tomar cualquier material que decidan, para su juego y me dicen que personaje son ustedes.

-*Yo quiero ser el chofer (Dana), - Yo policía (Axel), -yo vendo boletos (Diego) – yo arreglo los vagones (Sergio) -yo también quiero arreglar el metro (Samantha).*

-*Bien los demás seremos los pasajeros (Adulto a cargo) Así que arreglemos nuestros espacios.*

Dana acomodó dos sillas al frente y nos dijo que acomodáramos otras atrás de ella, porque el chofer va adelante, así lo hicimos quienes íbamos a hacer pasajeros.

El adulto pregunto en dónde se tenían que poner las puertas. Así que nos hizo recorrer nuestras sillas en algunas partes para simular el espacio de las puertas.

Diego acomodo a un lado una mesa y puso varios papeles blancos comentando que ahí estaban los boletos y los papeles de colores serían las tarjetas para recargar dinero.

El adulto pregunto con qué pagaríamos, dando a los pasajeros otros papelitos, diciendo que ese sería nuestro dinero para comprar boletos o tarjetas.

Samantha y Sergio acomodaron unas sillas, unas detrás de otras y encimadas, y dijeron que ahí arreglarían los vagones. Sergio se colocó en el suelo debajo de las sillas y Samantha le arrimo alguno cubos y palitos de madera y le dijo que eso usarían para arreglar los vagones, mientras ella ponía en las sillas cubos.

Axel, tomó un bate y dijo que él era el policía. Pero acomodo unas cajas y dijo que ahí tendríamos que dejar nuestro boleto.

Diego dijo que pasáramos primero con él a comprar boletos, Axel se quedó junto a las cajas y vigilaba que metiéramos el boleto en la caja, diciendo que el metro iba a llegar.

Dana, quien era chofer, hacia sonidos imitando el que hace el metro al llegar a la estación y otro cuando abre y cierra las puertas.

Los pasajeros cuando estaban sentados, algunos se movían, simulando el movimiento en un viaje, algunas niñas simulaban que se maquillaban, otros simulaban ver su celular.

En esta actividad, también existió la regulación verbal, al señalarle a los niños lo que faltaba, por ejemplo. Se utilizó el juego de roles, donde claramente se observa la imitación de las tareas que los adultos realizan: vender, arreglar o componer, manejar, dirigir a las personas, maquillarse, etc., así como las relaciones sociales que establecen, a la vez que intenta comprenderlas reconstruyendo aspectos de la vida a los que aún no tiene acceso. Por otro lado, se estimuló motricidad, al agarrar, por ejemplo, las sillas, cubos y otros materiales con precisión. Cognición, donde los niños podían referirse a los objetos sin que estuvieran presentes, como el metro, torniquetes, la caja, en fin, la estación del metro. Lenguaje algunos ya conocían algunas palabras y quienes no, al utilizarlas en el juego aumentaron, por ejemplo, el número de palabras conocidas. Relaciones socioafectivas; pueden darse cuenta de que, con ayuda de otros, compañeros o adulto, pueden escoger el realizar y planear sus actividades.

Comentarios finales

Estimulación del desarrollo psicológico mediante un programa en la FES Zaragoza, UNAM

Hemos dado algunos ejemplos de actividades, que bien pueden ser llevadas en casa o en cualquier otro lugar. En la Clínica de atención a la Salud de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM, hemos realizado este programa para que alumnos de Psicología Educativa, que toman clase conmigo, estimulen a niños de 4 meses a 6 años, de zonas aledañas a la Facultad. Nuestro programa integra a los padres capacitándolos con una nueva manera de estimular, convivir y entender a sus hijos.

Es importante resaltar que se trabaja con los niños, 50 minutos, porque este programa forma parte del plan de estudios de la Carrera de Psicología, y como tal, se cuentan con tiempos específicos y determinados.

Así que explicaremos la forma cómo se llevan a cabo las actividades de las que hemos estado ejemplificando en el programa.

Primeramente, determinamos la Zona de Desarrollo Actual, que nos ayuda, como comentamos más arriba, a determinar el nivel en el que se encuentra el niño para poder estimularlo acorde a su desarrollo, sin crear malestar, ansiedad o frustración.

Una vez determinada la ZDA, los alumnos, inventan, crean y planean tareas que, con *actividades* de cuento, juego y dibujo, se pueda estimular las funciones psicológicas. Dichas *actividades* se llevan a cabo en tres fases, 1) Grupal, 2) Individual y 3) En casa. En dos sesiones a la semana.

Iniciaremos con las características de Actividades, continuaremos con las Fases y posteriormente con las Sesiones:

Las Actividades

- Deben ser planeadas y estructuradas. Un adulto, cuando menos, siempre debe estar involucrado dentro de las actividades.
- Tendrán que ser sencillas, placenteras y divertidas para el niño y el adulto.
- Siempre ir acorde al desarrollo del niño y no a su edad cronológica, por ser el resultado de la ZDA.
- Deben ser multisensoriales, cuando menos procurar utilizar materiales que estimulen las vías gustativas, visuales, auditivas, táctiles y el movimiento principalmente.

- Tendrán siempre que realizarse mediante el juego, ya sea funcional, de manipulación, de roles, mediado por objetos, dirigido o libre.
- Tienen que ejercitar en todo momento la curiosidad, exploración y la imaginación.
- Deben ser cortas y muy variadas. Es necesario adaptarse a las características del niño, por lo que debe haber movimiento y cambiar lo que está haciendo de manera constante.
- Deben estimular dos áreas de desarrollo por sesión, por ejemplo, Motricidad y Relaciones socioafectivas, Cognición y Lenguaje, Independencia y lenguaje, etc.
- Hay que enfocarse a los requerimientos y necesidades del niño, tanto de su aprendizaje como educación, esto es, ayudaremos con actividades que se encuentren dentro de sus parámetros de aprendizaje, ni más altos ni más bajos, y de acuerdo con su educación (creencias, disciplina o forma de crianza, cultura).
- No deben crear en los niños malestar o frustración, por sentir que es una tarea o actividad muy difícil; o aburrimiento, fastidio o desinterés porque todo le resulta tan fácil que no encuentra placer en lo que está aprendiendo, lo que no lo ayudaría a confiar ni a conocer sus límites de una manera adecuada.
- Tienen que enfocarse solamente en el niño, (si bien podremos trabajar con varios niños a la vez, es necesario que de cada uno se haya obtenido la ZDA, para trabajar lo antes mencionado con cada uno de ellos) lo que, en este sentido, permitirá ir aumentando la calidad de las actividades que se convertirán en herramientas importantes para su desarrollo.
- Deben siempre acompañarse de una demostración de cómo hacer las cosas, utilizando al mismo tiempo la regulación verbal con el niño.

Tres Fases

Fase 1) Grupal Un día a la semana se trabaja de *manera grupal* y se pueden estimular las habilidades de *Relaciones Socioafectivas y Motricidad*. Esta fase se realiza para que los niños aprendan de sus pares y al mismo tiempo entiendan a los demás pequeños y se relacionen, tal como se debería llevar a cabo con los hermanos en la vida cotidiana, fiestas reuniones, etc. Lo que al mismo tiempo permite intervenir si hay interacciones no adecuadas.

Por las características de las edades y necesidades de los niños, lo más conveniente es tener al mayor número de niños de un mes a 12 meses juntos, y de 1 a 6 años, en otro grupo, donde se cuenta el cuento a todos juntos, ese cuento debe ser de manera muy versátil con actuaciones por parte del adulto o utilizando figuras grandes, con títeres o marionetas y de manera interactiva haciendo que los niños participen, esto es, utilizando las características que se dan en el capítulo del cuento. Finalizado el cuento se pedirá a los niños de 4 a 6 años que cuenten el mismo a sus compañeros de 1 a 3 años. Al concluir, los niños de 3 años se presentarán con el grupo de bebés y les contarán el cuento, donde las madres de los niños orientarán a los niños para dirigirse a los más pequeños.

Al terminar el cuento, se divide a los niños junto con sus padres, en pequeños grupos de preferencia de cada una de las edades, para distribuirse y realizar diferentes actividades, ya planeadas y estructuradas para los niños de diferente edad. Los niños más grandes ayudarán y enseñarán a sus compañeros más pequeños a realizar los materiales, y los padres guiarán a los niños para que les expliquen a sus compañeros cómo hacer el trabajo; a los niños más grande los padres guiarán a sus hijos, en un primer momento. Todos los niños tendrán que pasar al menos por tres actividades, en esas sesiones, además del cuento.

Fase 2) Individual. Otro día a la semana se trabaja de manera individual y se pueden estimular las habilidades de *Lenguaje y Cognición*. Esta fase se realiza para los niños que están en la misma etapa de desarrollo, aquí se puede poner más atención y cuidado en cada niño. Lo que nos permite intervenir de manera pronta y exacta. Tanto con los niños, como con los consejos, expresiones y forma de guía de cada padre hacia su hijo o viceversa.

Fase 3) En casa. Una vez a la semana se dejan actividades a los padres para que las realicen en casa, las habilidades a estimular son principalmente *Independencia*, y alguna otra que se haya notado que tiene menor habilidad. Así que *Independencia puede combinarse* con cualquier habilidad de la fase 1 o 2. Aquí el objetivo es que los padres ayuden y enseñen a sus hijos a realizar actividades por ellos mismos, como comer con cuchara, quitarse los calcetines, guardar sus juguetes, limpiar líquidos que él mismo derramó, dejar el pañal, ir al baño etc. De igual forma se entrega una planeación a los padres, en la que se especifica el objetivo o meta a conseguir por día, tres a cinco actividades, en la que se especifique la manera de jugará con el niño para realizarla, los materiales a utilizar y finalmente observaciones, donde los padres toman nota de como respondió el niño con las actividades, si pudieron hacerla, si le grado al niño o se le hizo muy complicado. Esas observaciones, permiten conocer el trabajo que los padres realizan con su hijo y de qué forma; al regresarnos esa planeación, nos permite realizar ajustes continuos.

Las sesiones:

1. Tienen una duración de *40 a 45 minutos* para los bebés de 4 a 12 meses; y 50 minutos para los niños de 1 a 6 años.
2. *Se inicia* contando un cuento, (las características de este está en el capítulo el cuento). Éste nos sirve de introducción a las actividades que se llevan a lo largo de la sesión del día.
3. Después de terminar el cuento, se comenta a los padres el objetivo que se quiere lograr en la sesión, para que ellos conozcan el por qué y para qué de cada actividad y de alguna manera ayuden a que se cumpla y lo realicen en casa en caso de ser posible. Por lo general se llevan tres actividades en cada sesión.
4. *A los 40 minutos de trabajo con bebés*, se hace un cierre de la sesión; donde se les comenta lo que hicieron, mostrando los objetos con los que trabajaron, para finalmente terminar con una canción de despedida.
5. *A los 45 minutos con los niños de 1 a 6 años* se les pregunta qué fue lo que vieron, hicieron, si les gustó, para se verifica si el objetivo o meta propuesto de esa planeación se cumplió. Inmediatamente después, se pide a los niños hacer una representación gráfica, un dibujo, de las actividades que realizó. El padre puede ayudar al niño a recordar lo que hizo.

6. *Al finalizar el dibujo.* Se le pregunta al niño, por cada una de las cosas que están en su dibujo, nosotros anotamos lo que el niño dice.
7. *Nos despedimos con una canción* para cerrar la sesión.

Cabe señalar, que nosotros evaluamos cada mes el avance del niño, para conocer sus logros y determinar si nuestras acciones van por buen camino, y realizar ajustes, en caso de ser necesario.

Referencias

CAPÍTULO 1

- ANDRA (2009). Guía de Estimulación temprana para el facilitador. Perú: ANDRA, ANTAMINA, Ministerio de Salud Perú.
- Álvarez, F. (2000). *Estimulación Temprana. Una puerta hacia el futuro*. México: Alfaomega.
- Baltazar, R. A. M. & Escotto, C. E. A. (2017) La estimulación temprana del desarrollo y el juego protagonizado. *Congreso Interamericano de Psicología: Inclusión y equidad para el bienestar de las Américas*. Sociedad Interamericana de Psicología.
- Bolea, M.M. (2008). Reseña histórica a la educación en la primera infancia en México. *Revista Ethos Educativos*, 42, 25-60.
- CONAFE (2012). *Educación inicial paso a paso, guía de sesiones*. México: CONAFE, SEP.
- Diario Oficial de la Nación (2004). Acuerdo número 348 por el que se determina el programa de Educación Preescolar. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=664317&fecha=27/10/2004
- Diario Oficial de la Federación (2011). DOF 06. Decreto por el que se modifica capítulo I, de la Constitución. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5194486&fecha=10/06/2011
- Diario Oficial de la Federación (2011). DOF 12. Decreto por el que se reforma párrafo sexto y séptimo del artículo 4 de la Constitución. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5213826&fecha=12/10/2011
- Diario Oficial de la Federación (2011). DOF 31. Decreto por el que se reforman los artículos 2 y 11 del Reglamento Interno de la Comisión Nacional de Derechos Humanos. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5216816&fecha=31/10/2011
- Doman, G. (1971). *Cómo enseñar a leer a tu bebé*. España: Aguilar.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2005). Atención Temprana. Análisis de la situación en Europa. Recuperado de https://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-analysis-of-situations-in-europe-key-aspects-and-recommendations_ece_es.pdf
- Harlow, H. F. (1959/1975). El amor en los monos pequeños. En Eisne & Wilson (comp). *Comportamiento animal*, (pp. 305-309). Madrid: Grefol.
- Harlow. H. F. (1971/1978). *Learning to love*. EE.UU.: Rowman & Littlefield Publishers.
- Galván, L. L. E. (2002). De las escuelas de párvulos, al preescolar, en *Diccionario de la historia de la educación en México*. México: Colegio de México, CONACYT-CIESAS.

- Grupo de Atención Temprana. (2000). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Madrid: ARTEGRAF.
- Humanium. (2017). Declaración de los derechos de los niños 1959. ORG. Recuperado de <https://www.humanium.org/es/declaracion-de-los-derechos-del-nino-texto-completo/>
- Inversión en la Infancia (2010). Un recorrido por la historia de la educación inicial en el Perú, [mensaje en blog] Recuperado de <https://inversionenlainfancia.net/blog/entrada/noticia/164>
- Medina, A. (2002). La estimulación Temprana. *Revista Mexicana de Medicina Física y Rehabilitación*, 14, 63-64.
- Meneses, M. E. (1991). *Tendencias educativas oficiales en México, 1964-1976*. México: CEE, UIA.
- Meneses, M. E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*. México: CEE, UIA.
- Myers, R., Martínez, A., Delgado M. A., Fernández, J. L., & Martínez, A. (2013). *Desarrollo infantil temprano en México: Diagnóstico y recomendaciones*. México: BID.
- OEI (2018). *Organización y perspectivas de la educación inicial en Iberoamérica*. México.
- SALUD (s/f). *Implementación de las Actividades de Estimulación Temprana en las Unidades del Primer Nivel de Atención*. México: CENTRO NACIONAL PARA LA SALUD DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA.
- Sánchez A. (2001). Atención Temprana: Núcleos Fundamentales para la intervención, *Revista Galega do Ensino*, 32, 151-168.
- Sabogal, Otero y Ardila. (1975). Efectos de las diferencias en la estimulación visual temprana sobre el aprendizaje de discriminación simple y complejo en ratones. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 7, 65-76.
- SEP (1992). *Programa de Educación Inicial*. México: ORSA.
- SEP (2002). ¿Qué es un CENDI? México: SEP, Dirección de Educación Inicial.
- SEP-OCDE (2003). Revisión de las Políticas de Educación y Cuidado de la Infancia Temprana. Proyecto de Cooperación con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Recuperado de: <http://www.oecd.org/dataoecd/10/38/3442990.pdf>
- SEP (2010.) DECRETO por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. Artículo 40. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/avisos/2019/SEP_280111/SEP_280111.htm
- SEP (2011). *Programa de fortalecimiento a la Educación temprana y Desarrollo Infantil*. México: SNTE, SEP, CHCP, SEDESOL, SALUD, SEMARNAT.
- SEP (2017). *Educación inicial: un buen comienzo, programa para la educación de niños y niñas de 0 a 3 años*. México: SEP.
- SEDESOL (2016). *Bases*. México: SEP-SEDESOL.
- Spitz, R. (productor y director). (1952). Proyecto de investigación psicoanalítica sobre problemas de infancia. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=VMWb8rfU-rg>
- SS, CeNSIA, (2015). *Desarrollo Infantil Temprano. Lineamientos técnicos*. México: Secretaría de Salud.

- Comisión Nacional de Protección Social en Salud (2013). *Manual para evaluación de menores de cinco años con riesgo de retraso en el desarrollo*. México, Secretaría de Salud.
- Terré & Medina (2002). La estimulación temprana. *Revista Mexicana de Medicina Física y Rehabilitación*, 14, 2-4.
- UDELAS (1997). *Guía Curricular de Estimulación Temprana*. Panamá: UDELAS, UNICEF.
- UNESCO (s/f). México en las Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/mexico/communities/united-nations-system-in-mexico/mexico-to-the-united-nations/>
- UNICEF (1988). *Currículum de Estimulación Precoz*. México: Procep.
- UNICEF (2006). *Convención sobre los derechos de los niños*. Madrid: Nuevo Siglo.
- UNICEF (2008). *Programa de estimulación del desarrollo infantil "Juguemos con nuestros hijos"*. Chile, UNICEF.
- Uriarte, A. R. (2016). *Estimulación temprana*. España: Prisma
- Vidal, L. M. & Rubio, S. L. (2008). Perspectiva histórica de la estimulación temprana. En Vidal (coord.) *Estimulación Temprana 1*. (p.11-26) España: CEPE.

CAPÍTULO 2

- Argúello, M. (2010). *Psicomotricidad*. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Baltazar, R. A. M. y Escotto, C. E. A. (2017). La estimulación temprana del desarrollo y el juego protagonizado. *Congreso Interamericano de Psicología: Inclusión y equidad para el bienestar de las Américas*. Sociedad Interamericana de Psicología.
- Baltazar-Ramos, A. M. & Escotto-Córdova, E. A. (2018). Programa de Estimulación del Desarrollo en la FES Zaragoza. Sesión académica en la Facultad de Psicología, la Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Binet, A. (1903). *L'étude expérimentale de l'intelligence*. Paris: Hachette libre.
- Cornejo R. (2003). ¿Se puede medir la inteligencia? El coeficiente intelectual y el desarrollo del pensamiento. *Boletín Mediar*, 15, 1-4. Centro de desarrollo cognitivo. Universidad Diego Portales.
- Edmundo Antonio López Banda <https://www.youtube.com/watch?v=D-iRrD1pYgl&t=10s&list=PLRMH1u2BM7rk40wwO1YijWq7oyUHkeetJ&index=22>
- Escotto-Córdova E. A. (1996). Los múltiples nombres de Vigotski a cien años de su nacimiento. *Revista Episteme* (1), 2, 15- 17.
- Escotto, C. E. A. (2017). Modelo Histórico-Cultural. Vigotsky: la aproximación histórico-cultural a la psicología. En *Modelos en Psicología* (pp. 47-64). México: UNAM, FES Zaragoza.
- Escotto-Córdova, E. A. (2018). La normalidad anormal y el problema de lo normal, anormal, patológico y la enfermedad en el DSM V y CIE-10. *V Encuentro de modelos cognitivos*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

- Freud, S. (1932-33/ 1973). Nuevas lecciones introductorias al psicoanálisis. En *Obras completas de Sigmund Freud, tomo III* (pp. 3101-3191). España: Biblioteca nueva.
- Freud, S. (1938-40/1973). Compendio de psicoanálisis. En *Obras completas de Sigmund Freud, tomo III* (pp. 3379-3418). España: Biblioteca nueva.
- Foschi, R. (2012). *María Montessori*. España: Octaedro.
- Gesell, A., Ilg, F. & Bates, L. (1940/2011). *El niño de 1 a 5 años*. México: Paidós.
- Gesell, A., Ilg, F. & Bates, L. (1956/1997). *El adolescente de 10 a 16 años*. México: Paidós.
- Gesell, A., & Amatruda, C. (1941/1987). *Diagnóstico del desarrollo normal del niño: evaluación y manejo del desarrollo neuropsicológico normal y anormal del niño pequeño y preescolar*. México: Paidós.
- Gesell, A. (1940/2010). *El niño de 1 a 4 años*. México: Paidós.
- Gesell, A. (1949/2010 a). *El niño de 7 y 8 años*. México: Paidós.
- Gesell, A. (1949/2010 b). *El niño de 9 y 10 años*. México: Paidós.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1955/1996). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. España: Paidós.
- Kozulin, A. (2012). Vygotsky en contexto. En *Lev Vygotsky pensamiento y lenguaje* (pp. 9-56). (Trad. Tosaus) España: Paidós Surcos.
- Leontiev, A. N. (1924/2012). Prologo. En L. Vygotski. *Psicología del Arte* (pp.9-13). (traduc. Imbert). México: Fontamara.
- Leontiev, A. N. (1945). *A Contribution to the Theory of the Development of the Child's Psyche*. (Problemy razvitiya psikhii. Moscú: Mysl.) Recuperado de: <https://www.marxists.org/archive/leontev/works/1945/childs-psyche.htm>
- Loredo, J. C. (2004). La teoría de la selección orgánica de Baldwin y la escisión entre naturaleza y cultura. *Acción psicológica*, 3, (3), 187-198.
- Luria, A. (1935/2014). Obituario de Lev Vigotsky (1935). *Teoría y crítica de la psicología*, 4, 89-91.
- Meece, J. L. (2001). *Desarrollo del niño y el adolescente*. México: SEP, McGraw-Hill.
- Montessori, M. (1914). *El manual personal de la Dra. María Montessori*. México: COEDI.
- Montessori, M. (1936/2013). *El niño. El secreto de la infancia*. México: Dina.
- Mussen, P. (2014). *Desarrollo Psicológico del niño*. México: Trillas.
- Numhauser, T. J. (1973). Ordenación cronológica de las obras de Freud. En *Obras completas de Sigmund Freud, Tomo I* (pp. XXXVI-XL). España, Biblioteca Nueva.
- Piaget, J. (1947/1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. España: Aguilar.
- Piaget, J. (1964/1973). *Seis estudios de psicología*. España: Seix Barral.

- Piaget, J. (1945/2000). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1950/1980). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1979). *Autobiografía, El nacimiento de la inteligencia*. Argentina: libros de tierra firme.
- Seelbach, G., A. (2013). *Teorías de la personalidad*. México: Red Tercer milenio.
- Siguan, M. (1993). Alfred Binet (1857-1911). Anuario de psicología. *The UB Journal of Psychology*, (56), 145-148.
- Tran-Thong (1981). *Los estadios del niño en la Psicología Evolutiva*. España: Pablo del Río.
- Vygotski, S. L. (1931/1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En A. Alvarez y Del Río (Ed.). *Lev Semiónovich Vygotski, Obras escogidas, T. III. Problemas del desarrollo de la psique* (pp. 303-314) (Trad. Kuper). España: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, S. L. (1933/2017). Los problemas de los sistemas funcionales. En *Lev Semiónovich Vygotski. Obras Escogidas, T. VI. Herencia científica* (pp.89-90). (Trad. Kuper). España: Machado libros.
- Vygotski, S. L. (1932/2006). El problema de la edad. En A. Alvarez y Del Río (Ed.). *Lev Semiónovich Vygotski. Obras Escogidas T. IV. Psicología Infantil* (pp. 251-274). (Trad. Kuper). España: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, S. L. (1935/1997). Materiales tomados de intervenciones, informes, etc. En A. Alvarez y Del Río (Ed.). *Lev Semiónovich Vygotski. Obras Escogidas, T. V. Fundamentos de defectología* (pp. 339-361). (Trad. G. Blank). España: Aprendizaje Visor.
- Wallon, H. (1934/1979). *Los orígenes del carácter en el niño*. Argentina: Nueva visión.
- Wallon, H. (1938/1991). *La vida mental*. México: CONACULTA, Crítica.
- Wallon, H. (1941/2000). *La evolución Psicológica del niño*. España: Crítica.
- Wallon, H. (1942/1978). *Del acto al pensamiento*. Argentina: Psique.
- Yaglis, D. (2004). *Montessori: la educación natural y el medio*. México: Trillas.

CAPÍTULO 3

- American Academy of Pediatrics. (2006). Identifying infants and young children with developmental disorders in the medical home: An algorithm for developmental surveillance and screening. *Pediatrics* 118(1),405-20.
- Berko, G. (2010). Desarrollo del lenguaje. En Berko, G. & Bernstein, N. *El Desarrollo Del Lenguaje*. (pp. 1-37), España: Pearson.
- Berra S., Galván NK., Sabulsky J., Dal Lago B., Gorgerino MC., Rajmil L., Passamonte R., Pirán MF. & Pascual De Unía LR. (2002). Alimentación del recién nacido en el periodo de posparto inmediato. *Rev Saúde Pública*, 36(6), 661-9.
- Brazelton, T.B., Cramer, B. (1993). *La relación más temprana*. Argentina: Paidós

- Calzado M., Rodríguez L., Vargas E. & Vistel M. (2000). Influencia de la lactancia materna en la salud del niño. *Rev Cubana Enfermer*, 16(2),122-7.
- Cerda, M. L. (2011). Breast feeding and care management. *Revista Cubana de Enfermería*, 27(4), 327-336.
- Cujiño M. (2004). Lactancia materna: factor protector de la dentición. *Hacia la promoción de la Salud*, 9, 45-51.
- Díaz-Argüelles V. (2005). La alimentación inadecuada del lactante sano y sus consecuencias. *Rev Cub Pediatr*. 77(1):63-8.
- Dimitrova, N. (2017). El uso del objeto, un lugar privilegiado de surgimiento de la comunicación intencional en el niño. En Ch., Moro y N., Muller (Dir.) *Semiótica, cultura y desarrollo psicológico* (pp. 83-104). España: Machado.
- Elkonin, D. B. (1971). Hacia el problema de las etapas del desarrollo mental de los niños. *Voprosy psikhologii*, 4, 6-20.
- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional: Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 493-507.
- Goddard, S. (2015). *Reflejos, aprendizaje y comportamiento*. Reino Unido: Vida kinesiológica.
- Gordillo F., Pérez M. A., Arana J. M., Mestas L., López R. M. (2015). Papel de la experiencia en la neurología de la expresión facial de las emociones. *Rev Neurol*, 60, 316-20.
- Harlow, H. F. (1959/1975)). El amor en los monos pequeños. En Eisne & Wilson (Comp). *Comportamiento animal*, (pp. 305-309). Marid: Grefol.
- Harlow. H. F. (1971/1978). *Learning to love*. EE.UU.: Rowman & Littlefield Publishers.
- Karjalainen S., Rönning O., Lapinleimu H. & Simell O. (1999). Association between early weaning, non-nutritive sucking habits and occlusal anomalies in 3-year-old Finnish children. *Int J Paediatr Dent*, 9(3), 169-73.
- Leite-Cavalcanti, Medeiros-Bezerra, Moura & Breastfeeding. (2007). Bottle-feeding, sucking habits and malocclusion in brazilian preschool children. *Rev. Salud Publica*. 9(2),194- 204.
- Molero, M., Sospedra, A. Sabater, B. & Plár, M. (2011). La importancia de las experiencias tempranas de cuidado afectivo y responsable en los menores. *INFAD Revista de Psicología 1 (1)*, 511-520.
- Mújina, (1980). Características Psicológicas del prepreescolar y del preescolar. En Petrovski. *Psicología evolutiva y pedagógica*. (p.43-78). URSS: Progreso.
- Mújina, V. (2015). *Psicología evolutiva*. España: Antonio Machado.
- Paiva, Simone de Sousa, Galvão, Gimeniz, Pagliuca, Freitag, & Almeida. (2010). Comunicación no verbal madre/hijo em la existencia del HIV materna en ambiente experimental. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18(1), 41-47.
- Praetzel J., Saldanha M., Pereira J. & Guimaraes M. (2002). Breast and bottle-feeding x pacifiers. *J Bras Odontopediatr Odontol Bebe*, 5(25), 235-40.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1950/1980). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

- Pin, A. G., & Lluch R., A. (2011). Sleeping in the first year of life: How do we address it?, *Pediatría Atención Primaria*, 13(Supl. 20), 101-111.
- Quezada, V. & Santelices, M. (2010). Apego y psicopatología materna: relación con el estilo de apego del bebé al año de vida. *Revista latinoamericana de Psicología*, 42 (1), 53-61.
- Romo-Pardo, Liendo-Vallejos, Vargas-López, Rizzoli-Córdoba & Buenrostro-Márquez. (2012). Pruebas de tamizaje de neurodesarrollo global para niños menores de 5 años de edad validadas en Estados Unidos y Latinoamérica: revisión sistemática y análisis comparativo. *Bol Med Hosp Infant Mex*, 2; 69, 450-462.
- Rosselli, M. (2003). Maduración Cerebral y Desarrollo Cognoscitivo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (1), 125-144.
- Sáenz-Lozada M, & Camacho-Lindo A. (2007). Prácticas de Lactancia Materna y Alimentación Complementaria en un Jardín Infantil de Bogotá. *Rev. Salud Publica*, 9(4), 587-594.
- Sánchez-Pérez, C., Rivera-González, R., Correa-Ramírez, A., Figueroa, M., Sierra-Cedillo, A., & Izazola, S., C. (2015). El desarrollo del niño hasta los 12 meses. Orientaciones al pediatra para su vigilancia con la familia. *Acta pediátrica de México*, 36(6), 480-496..
- Spitz, R. (Productor) (1952). *Privación Emocional en la Infancia*. Youtube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=XHBbGToJkx0>
- Vericat, A., & Orden, A.B. (2010). Herramientas de Screening del Desarrollo Psicomotor en Latinoamérica. *Revista chilena de pediatría*, 81(5), 391-401.
- Vergara, G. P. (2014). *Tanta inteligencia, tan poco rendimiento*. España: Librería Universitaria de Albacete.
- Vygotski, S. L. (1931/1995). Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. En A. Alvarez y Del Río (Ed.). *Lev Semiónovich Vygotski. Obras Escogidas T. III. Problemas del desarrollo de la psique*, (pp. 11-340). (Trad. Kuper). España: Aprendizaje-Visor.
- Vygotski S. L. (1932-/2006). El primer año de vida. En A. Alvarez y Del Río (Ed.). *Lev Semiónovich Vygotski. Obras Escogidas T. IV. Psicología Infantil* (pp. 275-318). (Trad. Kuper). España: Aprendizaje Visor.

CAPÍTULO 4

- Arias, B. (2015). La educación que produce y arrastra la formación y el desarrollo moral de la personalidad. *Interfaces da Educ., Paranaíba*, (6), 18, 09-28.
- Aguilar-Pereyra & Baltazar-Ramos (2017). Estimulación temprana e Independencia. *Vertientes, Revista especializada en Ciencias de la Salud*. Número especial. 55-57.
- Baltazar, R. A., Escotto, C. E. & Aguilar, P. I. (2016). Estimulación temprana a preescolares integrando a padres. *Memorias del XXIV Congreso mexicano de Psicología*. 1063-1064.
- Barrios-Venegas. (2016). Factores psicológicos que influyen en la conducta agresiva de niños y niñas de 8 años de edad. *Rev. iberoam. bioecon. cambio clim.* (2)1, 204-217.

- Berruezo & Adelantado. (2000). Hacia un marco conceptual de la psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y España. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado* 37, 21-33.
- Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A & Hilliard, J. (1978). *Guía Portage de educación preescolar, Manual*. (Ed. Rev.), Wisconsin, EE. UU: Cooperative Educational Service Agency.
- Cortés, R. & Cantón, J. (2000). *Ambiente familiar y dificultades de adaptación de los hijos*. *Suma Psicológica*, 7 (2), 33-49.
- Dickinson, D. & Porche, M. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870-886.
- Escotto-Córdova, E. A. (2007). El estudio del lenguaje: lingüística y neuropsicología. En E. A. Escotto Córdova, M. Pérez Mendoza, y N. A. Sánchez Cortés (Edi.). *Lingüística, neuropsicología y neurociencias ante los trastornos del desarrollo infantil* (pp.3-50). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Escotto-Córdova, E. A. (2011). *El lenguaje interno como discurso dialógico. Su importancia teórica en la explicación de la conciencia y el pensamiento*. Alemania: Editorial Académica Española.
- García & Berruezo (2013). *Psicomotricidad y educación infantil*. España: CEPE.
- García, J. & Román, J.M. (2003). *Escala de Identificación de Prácticas Educativas Familiares*. Madrid: CEPE.
- Gil, P., Contreras, O. & Gómez, I. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 71-96.
- IMSS (2018). *Guía para el cuidado de la salud*. México: IMSS, Gobierno de México.
- Medina, Caro-Kahn, Muñoz, Leyva, Sánchez, Moreno & Vega. (2015). Neurodesarrollo infantil: características normales y signos de alarma en el niño menor de cinco años. *Rev Peru Med Exp Salud Publica*, 32(3):565-73.
- Menn & Stoel-Gammon, (2010). Desarrollo fonológico. En Berko, G. *El Desarrollo Del Lenguaje* (pp. 61-108), España: Pearson.
- Mújina, (1980). Características Psicológicas del prepreescolar y del preescolar. En Petrovski. *Psicología evolutiva y pedagógica*. (p.43-78). URSS: Progreso.
- Mújina, V. (2015). *Psicología evolutiva*. España: Antonio Machado.
- Piaget, J. (1964/1973). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1950/1980). *Psicología del niño*. España: Morata.
- Roid & Sampers. (2011). *MP-R. Escalas de Desarrollo Merrill-Palmer Revisadas*. España: TEA.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. España: Paidós.
- Rosselli, M. (2003). Maduración Cerebral y Desarrollo Cognoscitivo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (1), 125-144.

- Sinha, C. (2017). Significado y materialidad. El lenguaje como fundamento de los artefactos. En Ch. Moro & N. Muller (Dir). *Semiótica, cultura y desarrollo psicológico* (pp. 123-144). España: Machado.
- Spencer, E., Goldstein, H., Sherman, A., Noe, S., Tabbah, R., Ziolkowski, R. & Schneider, N. (2012). Effects of an Automated Vocabulary and Comprehension Intervention: An Early Efficacy Study. *Journal of Early Intervention, 34*(4), 195-221.
- Vega, L. (2010). Actividades que promueven la familiarización con el lenguaje escrito en salones preescolares: reporte de las maestras. *Revista Mexicana de Psicología Educativa (RMPE), 1*(1), 87-98.
- Vygotski S. L. (1932/2006). El primer año de vida. En A. Alvarez y Del Río (Ed.). *Lev Semiónovich Vygotski. Obras Escogidas T. IV. Psicología Infantil* (pp. 275-318) (Trad. Kuper). España: Aprendizaje Visor.
- Vygotski S. L. (1933/2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Argentina: Crítica.
- Yañez, C. J. & Perdomo, S. A. (2014). Los dominios del desarrollo sociomoral: una nueva propuesta sobre el desarrollo. *Horizontes Pedagógicos, 11, 1*, 55-66.

CAPÍTULO 5

- Berko, G. (2010). Desarrollo del lenguaje. En Berko, G. & Bernstein, N. *El Desarrollo Del Lenguaje*. (pp. 1-37), España: Pearson.
- Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A & Hilliard, J. (1978). Guía Portage de educación preescolar, Manual (Ed. Rev.), Wisconsin, EE.UU: Cooperative Educational Service Agency.
- Carlson, S., Moses, L. & Hix, H. (1998). The Role of Inhibitory Processes in Young Children's Difficulties with Deception and False Belief. *Journal Child Development, 69,3*, 672-671.
- Campo, T. (2011). Características del desarrollo adaptativo en niños de 3 a 7 años en la ciudad de Barranquilla. *Psicología. Avances de la disciplina, 5* (2), 95-104.
- Comellas, M. (2000). *Los hábitos de autonomía. Procesos de adquisición*. España: Ediciones CEAC.
- Crain, W. (2005). *Theories of development concepts and applications*. E.E. U.U.: Pearson Prentice Hall.
- Dickinson, D. & Porche, M. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development, 82*(3), 870-886.
- Escotto-Córdova, E. A. (2011). *El lenguaje interno como discurso dialógico. Su importancia teórica en la explicación de la conciencia y el pensamiento*. Alemania: Editorial académica española.
- Escotto-Córdova, E. A. (2012). *Ensayos sobre psicología materialista. Psicología, Historia y Neurociencias*. (2ª. Edición) México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Feldma J. F. (2005). *Autoestima ¿cómo se desarrolla? Juegos, actividades, recursos, experiencias creativas*. España: Narcea.

- Leontiev. (1979/1991). Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotsky. En A. Alvarez y Del Río (Ed.). *Lev Semiónovich Vygotski. Obras Escogidas Obras escogidas, T. I. Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología* (pp. 419-449). España: Aprendizaje Visor.
- Loperena, A., (2008). El autoconcepto en niños de cuatro a seis años. *Tiempo de Educar*, 9, 18, 307-327.
- Martínez, E. & Delgado, J. (1983) *El origen de la expresión en niños de 3 a 6 años*. España: Cincel.
- Méndez, L.; Barrientos, E.; Macías, N., & Peña, J. (2006). *Manual práctico: Desarrollo de la segunda infancia*. México: Trillas.
- Mújina, S.V. (1980). Características Psicológicas del Preescolar y del Preescolar. En Petrovski (Ed). *Psicología Evolutiva y Pedagogía* (43-78). URSS: Editorial Progreso, Moscú.
- Papalia, D. & Martorell G. S.; Duskin, (2017). *Desarrollo humano*. 23 edición. México: McGrawHill.
- Piaget, J. (1964/1973). *Seis estudios de psicología*. España: Seix Barral.
- Piaget, J. (1945/2000). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1950/1980). *Psicología del niño*. España: Morata.
- Raid, G. H. & Sampers, J. L. (2004). *Escalas de Desarrollo Merrill-Palmer-Revisadas*. España: TEA.
- Ruston, H, P. & Schwanenflugel, J. P. (2010). Effects of a Conversation Intervention on the Expressive Vocabulary Development of Prekindergarten Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41, 303-313.
- Salmina, N. G. (2010). La función semiótica y el desarrollo intelectual. En: Solovieva, Y. y Quintanar, L. (Eds.) *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar*, (pp. 75-84). México: Trillas.
- SEP (2017). *Educación preescolar, Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.
- Talizina, N. (2000). *Manual de Psicología Pedagógica*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Vasta, R.; Marshall, H.; Miller, S. (2001). *Psicología infantil*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Vygotski, S. L. (1930/1991). Sobre los sistemas psicológicos. En A. Alvarez y Del Río (Ed.). *Lev Semiónovich Vygotski. Obras Escogidas T. I. Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología* (pp. 71-94). (Trad. A. y Del Río). España: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, S. L. (1932/2006). El primer año. En A. Alvarez y Del Río (Ed.). *Lev Semiónovich Vygotski. Obras Escogidas T. IV. Psicología Infantil* (pp. 275-318). (Trad. Kuper). España: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, S. L. (1930/2012). *La imaginación y el arte en la infancia*. España: Akal.
- Zahler, O. & Carr, J. (2008). *Ciencias de la Conducta y cuidado de la salud*. México: Manual Moderno.

CAPÍTULO 6

- Arismendi, B. L. J., Carmona, G. I. C., Rodríguez, V. L.N. & Alzate (2015). Validación del juego reglado “Chefcitos”, para promover hábitos de vida saludable y el consumo de frutas y verduras en escolares mayores de siete años. *Perspectiva en nutrición humana*, 17(1), 67-76.
- Baltazar, R. A. M. & Escotto, C. E. A. (2017). Juego protagonizado en la estimulación temprana del desarrollo. *Congreso Interamericano de Psicología: Inclusión y equidad para el bienestar de las Américas*. Sociedad Interamericana de Psicología.
- Baltazar, R. A. M. & Escotto, C. E. A. (2018). La estimulación del desarrollo en la infancia y el juego mediado por objetos. En Baltazar (editor) *Intervenciones psicológicas* (31-49). México: FES Zaragoza, UNAM.
- Elkonin. D. B. (2003). *Psicología del juego*. España: Machado libros.
- Elkonin. D.B. (1989). Hacia el problema de la periodización del desarrollo en la edad infantil. En Quintanar, Solovieva (Comp.) *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. (191-209). México: Trillas.
- Escotto-Córdova. E. A. (2011). *El lenguaje interno como discurso dialógico*. Publicado en Alemania: Académica Española.
- González-Moreno, C., Solovieva, &, Quintanar-Rojas, (2009). La actividad del juego temático de roles en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (3), 173-189.
- Hughes, F. O. (1999/2006). *El juego. Su importancia en el desarrollo psicológico del niño y el adolescente*. México, Trillas.
- Leontiev, AV. (1945/2000). Una contribución a la teoría del desarrollo de la psique del niño. Disponible en <https://www.marxists.org/archive/leontev/index.htm>
- Organización de Naciones Unidas (ONU) Resolución No. 1386 de la Asamblea General Declaración de los Derechos del Niño. 20 nov. 1959. Recuperado de:
<https://www.cidh.oas.org/Ninez/pdf%20files/Declaraci%C3%B3n%20de%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o.pdf>
- Muñoz, T. M., Prieto, B. L. & Álvarez, D.P. (2017). Educar a la infancia a través de juegos y juguetes tradicionales: experiencias pedagógicas al aire libre. *Cabás*, 18, 73-106.
- Piaget, J. (1951/2000). *La formación del símbolo en el niño*. México: FCE.
- Ramos, D. K., Rocha, N. L.a, Rodrigues, K. J., & Roisenberg, B. B. (2017). El uso de juegos cognitivos en el contexto escolar: contribuciones a funciones ejecutivas. *Psicología Escolar e Educacional*, 21 (2), 265-275.
- Romo, Cabrera, & Baltazar (2017). Apego seguro y el desarrollo del lenguaje. *Vertientes, revista especializada en ciencias de la salud*, número especial, 455-157.
- Stein, A. & Migdalek, M. J. (2017). La construcción del mundo ficticio y la estructura narrativa en situaciones simbólicas de juego en la configuración de inicio. *Actualidades en Psicología*, 31 (122), 2-15.

- Sosa, M. E. (2017). Aprendizaje colaborativo mediante un estudio de caso y juego de roles en el curso de análisis de las finanzas de la Escuela de Administración de negocios de la Universidad de Costa Rica. *Tec Empresarial*, 11 (2), 41-53.
- Vygotski, L. (1933/2000). El juego y su papel en el desarrollo mental del niño. *Voprosy psikhologii*, 6.
- Vygotski, L. (1933/2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Argentina: Crítica.
- Vygotski, S. L. (1930/1991). Sobre los sistemas psicológicos. En Alvarez y Del Río (Ed.). *Lev Semiónovich Vygotski. Obras Escogidas T. I. Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología* (pp. 71-94). (Trad. Alvarez y Del Río). España: Aprendizaje Visor.
- Wallon, H. (1941/2000). *La evolución psicológica del niño*. España: Biblioteca de bolsillo.

CAPÍTULO 7

- Arizpe, E. & Stayles, M. (2016). *Children Reading picturebooks*. E.E.U.U: Roudledge.
- Becker-Bryant, J. (2010) El lenguaje en contextos sociales, competencia comunicativa en los años preescolares. En Berko, G. & Bernstein N. (coord.). *Desarrollo del lenguaje*, (pp 203-238). España: Pearson.
- Colomer & Camps (2000). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. España: Celeste Ediciones.
- Doman, G. (1971). *Cómo enseñar a leer a tu bebé*. España: Aguilar.
- Fernald A. & Weisleder, A. (2011). Early language experience is vital to developing fluency in understanding. in *Handbook of Early Literacy Research*. Neuman and Dickinson, Eds., vol. 3, (Part 1) USA New York, NY: Guilford.
- Fletcher, K. L., Perez, A., Hooper, C. & Claussen, A. H. (2005). Responsiveness and attention during picture, book reading in 18-month-old to 24-month-old toddlers at risk. *Early Child Development and Care*, 175, (1), 63–83.
- Manrique, M., S. & Borzone, A., M. (2010). Comprehension of stories as a problem-solving process in 5 - year - old children from low income families. *Interdisciplinaria*, 27(2), 209-228.
- Medina, A. (2005). *Leer y escribir desde la sala cuna. Lectura estratégica interactiva*. Santiago, Chile: Atenas Limitada.
- Muñoz, B. & Anwandter, A. (2011). *Manual de lectura temprana compartida ¿Por qué es importante y cómo leer con niños y niñas de 0 a 7 años?* Chile: Creative-Commons.
- Natsiopoulou, T., Souliotis, M. & Kyridis, A. (2006). Narrating and Reading Folktales and Picture Books: Storytelling Techniques and Approaches with Preschool Children. *ECRP*, 12(1).
- Rodríguez, L. (1991). *Procesos retóricos y literarios en cuentos escritos por niños*. Venezuela: La Casa de Bello.
- Routman (2003). *Reading Essentials: The Specifics You Need To Teach Reading Well*. Canadá: Pearson.
- Sarria, E. & Riviére, A. (2014). Desarrollo cognitivo y comunicación intencional preverbal: un estudio longitudinal multivariado. *Estudios de Psicología*, 12, 35-52.

- Sastrías de Porcel, M. (1992). *Cómo motivar a los niños a leer: lecto-juegos y algo más*. México: PAX.
- Uriarte, A. R. (2016). *Estimulación temprana*. España: Prisma.
- Watt, N. Wetherby, A. & Shumway, S. (2006). Prelinguistic predictors of language outcome at 3 years of age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49 (6), 1224–1237.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan Ch. L. (2003). Emergent Literacy: Development from Pre-readers to Readers. In S. Newman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Development*. New York: Guilford.
- Vygotski, S. L. (1932/2006). El primer año. En Alvarez y Del Río (Ed.). *Lev Semiónovich Vygotski. Obras Escogidas T. IV. Psicología Infantil* (pp. 275-318). (Trad. Kuper). España: Aprendizaje Visor.

CAPÍTULO 8

- Engelhart, D. (1992). Dibujo: utilización clínica e investigaciones. En Wallon, Cambier & Engelhart. *El dibujo del niño*. (pp. 89-115). México: Siglo XXI.
- Escotto-Córdova, E. A. (2013). El lenguaje. En Israel Grande-García y Jesús silva Bautista. *Psicología. Historia, teoría y procesos básicos* (175-195). México, Manual Moderno.
- Escotto-Córdova, E. A., Sánchez-Ruiz, J. G., & Baltazar-Ramos, A. M. (2018). Alternancias semióticas en la enseñanza de la estadística. En José Gabriel Sánchez Ruiz y Eduardo Alejandro Escotto Córdova. *Recursos semióticos en la enseñanza de las matemáticas* (pp. 9-34). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. *Libro electrónico*. Recuperado de: https://www.zaragoza.unam.mx/portal/wp-content/Portal2015/publicaciones/libros/Recursos_Semioticos.pdf
- Febbraio, A. (2002). Desarrollo y Evolución de la evolutiva gráfica. Criterios de interpretación de las pautas evolutivas en las técnicas gráficas. En G. Celener (Coord.), *Técnicas proyectivas* (Parte 2, Cap. 1). *Actualización e interpretación en los ámbitos clínico, laboral y forense*. Argentina: Editorial Lugar.
- Goodnow, J. (1979). *El dibujo infantil*. Madrid: Morata.
- Hernández, B. N. (2002). Introducción: El arte y la mirada del niño. Dos siglos de arte infantil. *Arte, individuo y sociedad. Añejo 1*, 9-43.
- Lowenfeld, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Argentina: Kapelusz.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Argentina: Kapelusz.
- Luquet, G. H. (1927). *El dibujo infantil*. Barcelona, España: Médica y Técnica.
- Marín, V. R. (1988). El dibujo infantil: tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plástica de los escolares. *Arte, Individuo y Sociedad*, 1, 5-29.
- Mura, A. (1964). *El dibujo de los niños*. Argentina: EDUBA.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969/1980). *Psicología del niño*. España: Morata.

- Puleo, R. E. (2012). La evolución del dibujo infantil. Una mirada desde el contexto sociocultural Merideño. *EDUCERE* (16) 53, 157-170.
- Rouma, G. (1919). *El lenguaje gráfico del niño. Psicología del dibujo espontáneo de los niños*. La Habana: La Propagandista.
- Sáinz, M. A. (2002). Teorías sobre el arte infantil: una mirada a la obra de G. H. Luquet. *Arte, Individuo y Sociedad*, 1, 173-185.
- Solovieva, Y. & Quintana, L. (2016). *El dibujo como actividad formativa en la edad preescolar*. México: Trillas.
- Vázquez, V. J. (2011). *El valor del dibujo para la educación infantil*. España: Eduinnova.
- Vygotski, L. S. (1930/2012). *La imaginación y el arte en la infancia*. España: Akal.
- Vygotski, S. L. (1930/1991). El problema del desarrollo en la psicología estructural. Estudio crítico. En Alvarez y Del Río (Ed.). *Lev Semiónovich Vygotski. Obras Escogidas T. I. Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología* (pp. 205- 256). (Trad. Álvarez y Pablo del Río). España: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. S. (1932/2014). La percepción y su desarrollo en la infancia. En Alvarez y Del Río (Ed.). *Lev Semiónovich Vygotski. Obras Escogidas T. II pensamiento y lenguaje, conferencias sobre psicología* (pp. 351- 367). (Trad. J. M. Bravo). España: Machado libros.
- Wallon H. & Lurcat, L. (1968). *El dibujo del personaje por el niño*. Argentina: Proteo.

CAPÍTULO 9

- Auza, Murata, Márquez & Morgan. (2018). *Tamiz de problemas de lenguaje*. México: Manual Moderno.
- Bailey & Simeonsson. (1988). Home-based intervention. En Odom & Karnes (Eds.), *Early education for infants and children whit handicaps* (pp. 199-215). E.E. U.U.: Paul Brookes Publishing.
- Baltazar, R. A. M. & Escotto, C. E. A. (2014). La estimulación temprana y Guía Portage como programa. *Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza-UNAM*, 4(8), 42-56.
- Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A & Hilliard, J. (1978). *Guía Portage de educación preescolar, Manual*. (Ed. Rev.). EE.UU: Cooperative Educational Service Agency.
- Brue & Oackland, (2001). The Portage Guide to Early Intervention: an evaluation of published evidence. *School Psychology International*, 22, 243-252.
- Cameron (1997). Early Intervention for young Children whit developmental delay: the portage approach. *Child Care, health and Developmental*, 23, 11-27.
- Clare & Pistrang, (1995). Parents perceptions of Portage: towards a standard measure of parent satisfaction. *British Journal of Learning Disabilities*, 23, 110-117.
- Cochran & Shearer, (1984). The portage model for home Teaching. The portage model for home Teaching. En S. C. Paine; G. T. Bellamy y B. Willcox (Eds.) *Human Services than work* (pp. 93-115). Baltimore: Paul Brookes Publishing.

- Escotto-Córdova E. A. y Baltazar- Ramos, A. M. (s/f). *Análisis cualitativo en la neuropsicología y en el desarrollo infantil. Limitaciones clínicas de la psicometría frente a su utilidad en la investigación* (en prensa).
- Escotto-Córdova (2012). *Ensayos sobre Psicología Materialista. Psicología, Historia y Neurociencias* (2ª. Edición) México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Hamil, Pearson & Vores. (2016). *Método de evaluación de la percepción visual de Frostig DTVP-3*. México: Manual Moderno.
- Harlow, H. F. (1959/1975). El amor de los monos pequeños. En *Comportamiento animal* (pp. 301-316). España; H. Blume.
- Koppitz. (2013). *El test, gestáltico visomotor para niños*. Argentina: Guadalupe.
- Leon de Vioria, C. (2007). *Secuencias de desarrollo infantil integral*. Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello.
- Oackland (1997). A multi-year home based program to promote development of young Palestinian children who exhibit developmental delays. *School Psychology International*, 18 (1), 29-39.
- Ostrosky, Lozano, González. (2016). *Batería neuropsicológica para preescolares*. México: Manual Moderno.
- Rico, B. D. (2009) Instrumentos de evaluación y diagnóstico en la edad comprendida de 0 a 6 años: Descripción, utilización y grado de satisfacción en los Centros de Atención Temprana de la Comunidad Valenciana (Trabajo de Investigación). Recuperado de <http://alberto-al.blogspot.mx/2012/04/instrumentos-de-evaluacion-y.html>
- Roid & Sampers MP-R. (2011). *Escalas de Desarrollo Merrill-Palmer Revisadas*. España: TEA.
- Torres, Buceta & Cajide, (2001). Development of a child whit Joubert Syndrome. *Spanish Journal of Psychology*, 4(1) 72-78.
- Manual para la aplicación de la prueba Evaluación del Desarrollo Infantil "EDI"*. (2013). México: Secretaría de Salud.
- Moreno & Pérez. (2013). Atención temprana comunitaria en niños con factores de riesgo de retardo del neurodesarrollo: 1998–2008. *Revista Cubana de Neurología y Neurocirugía*, 3, 5–12.
- Velez & Davila S/A. Inventario de Objetivos para la Valoración de las Inteligencias Múltiples en Niños de 2 a 6 Años. En www.uazuay.edu.ec/bibliotecas/estimulacion/inventario.pdf
- Vygotski S. L. (1932/2006). El problema de la edad. En Alvarez y Del Río (Ed.). *Lev Semiónovich Vygotski. Obras Escogidas T. IV. Psicología Infantil* (pp. 251-274). (Trad. Lydia Kuper). España: Aprendizaje Visor.
- Vygotski S. L. (1934/1993). El estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. En A. Alvarez y Del Río (Ed.). *Lev Semiónovich Vygotski. Obras Escogidas, T. II. P Conferencias sobre Psicología* (pp. 181-285). España: Aprendizaje Visor.
- Weschler. (2011). *Escala Wechsler de inteligencia para los niveles preescolar y primario-III*. México: Manual Moderno.
- Zappella (2012). Reversible autism and intellectual disability in children. *American Journal Med Genet Part C Semin Med Genet*, 160,111–117.

Estimulación del desarrollo psicológico infantil

Ana María Baltazar Ramos
Autora



Facultad de Estudios Superiores Zaragoza,
Campus I. Av. Guelatao No. 66 Col. Ejército de Oriente,
Campus II. Batalla 5 de Mayo s/n Esq. Fuerte de Loreto.
Col. Ejército de Oriente.
Iztapalapa, C.P. 09230 México D.F.
Campus III. Ex fábrica de San Manuel s/n,
Col. San Manuel entre Corregidora y Camino a Zautla,
San Miguel Conla, Santa Cruz Tlaxcala.

<http://www.zaragoza.unam.mx>



9786073014489