

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA



**LA PERSPECTIVA MATERNA A PARTIR DE DOS FORMAS DE ESTIMULACIÓN
DEL DESARROLLO INFANTIL CON JUEGO EN COMUNIDADES MARGINADAS**

T E S I S

Que para obtener el grado de
MAESTRA EN PSICOLOGIA

Presenta

LAURA ADELA MÁRQUEZ GONZÁLEZ

DIRECTOR: DR. JOSE ANTONIO VIRSEDA HERAS

LECTORES: MTRA. SANDRA MONTES DE OCA MAYAGOITIA

MTRA. LUZ PIÑA GARZA

México, D. F.

2005

RESUMEN

Este trabajo tuvo como objetivo describir y comprender las perspectivas maternas a partir de dos modalidades de estimulación del desarrollo infantil (pláticas informativas y participación guiada), a través del juego, en dos comunidades marginadas. Se destaca la acción preventiva de apoyar a las madres como promotoras del desarrollo y para disminuir los factores de riesgo ambiental en sus hijos. Los participantes fueron 81 parejas (madre e hijo); las edades de los niños fueron desde 9 meses a 6.4 años de edad; 41 parejas de la comunidad rural y 40 en la suburbana. Los materiales fueron juguetes y folletos con caricaturas, presentando las conductas del niño y del juego como una herramienta de estimulación del desarrollo. La Lista de objetivos de la Guía Portage fue utilizada en un proceso de adopción y adaptación para describir los comportamientos del infante en su ambiente natural y conocer las perspectivas maternas. Los resultados evidencian en ambas comunidades a la participación guiada como el procedimiento más efectivo en la estimulación de conductas que las pláticas informativas, pues permitió incorporar estilos de crianza a través del juego dirigido en pro del desarrollo infantil.

Descriptor clave: el juego dirigido, la participación guiada, las pláticas informativas, el desarrollo del niño, la perspectiva de la madre.

SUMMARY

This work had as objective to describe and understand the maternal perspectives involved in two modalities of stimulation the child development (informative talks and guided participation), through the play, in two marginalized communities. The preventive action is emphasized to support the mothers as the development prevent and to diminish the factors of environmental risk in their children. The participants were 81 couples (mother and son); the children were since 9 months to 6.4 years olds; 41 couples of the rural community and 40 couples in the suburban one. The materials were toys and pamphlets with caricatures, presenting the play behaviors and the play as a tool of stimulation of the development. The List of objectives of the Guide Portage was utilized in a process of adoption and adaptation to describe the infant behaviors in their natural environment and to know the maternal perspectives. The results show in both communities that the guided participation as the most effective procedure in the stimulation of behaviors than the informative talks, therefore permitted to incorporate breeding styles through the directed play on behalf of the child development.

Descriptores key: play directed, guided participation, informative talks, child development, maternal perspectives.

INDICE	PAG
Introducción	9
Capítulo I	
1. Objetivos	14
1.1. Objetivo general	14
1.1.1. Objetivos particulares	14
1.2. Problema de investigación	14
1.3. Importancia del estudio	15
1.4. Dimensiones críticas	20
Capítulo II	
2. Marco teórico	22
2.1. El juego	22
2.1.1. La definición del juego	22
2.1.2. Algunas concepciones del juego	23
2.1.3. Algunas teorías psicológicas acerca del juego	36
2.1.3.1. La teoría psicoanalítica	36
2.1.3.2. La teoría piagetiana	38
2.1.3.3. La teoría del aprendizaje social	39
2.1.3.4. La teoría social de Vigotski	42
2.1.4. Los criterios para el aprovechamiento del juego	44
2.1.5. Los juguetes auxiliares para la estimulación del desarrollo	46
2.2. El juego y la cultura	49

2.2.1. Las tendencias culturales del juego	50
2.2.2. Las pautas del juego en el infante	54
2.2.3. La perspectiva psicosocial del juego	57
2.2.4. Comentarios finales	62
2.3. Los padres como promotores del crecimiento y desarrollo de sus hijos	64
2.3.1. La educación para la salud en el marco comunitario	67
2.3.2. La participación de los padres en los programas de apoyo psicológico	74
2.3.2.1. Los objetivos	76
2.3.2.2. Los programas	78
2.3.2.3. La relación entre los padres y los profesionales	81
2.3.2.4. Las técnicas del entrenamiento a padres	83
2.3.2.5. Las dificultades encontradas en el trabajo con los padres	85
2.3.3. Comentarios finales	93
2.4. El desarrollo del niño	95
2.4.1. La definición del desarrollo infantil	95
2.4.2. Fases o etapas	96
2.4.3. La teoría del desarrollo cognoscitivo	98
2.4.4. La teoría del desarrollo psicosocial	101

2.4.5. La teoría del desarrollo neuropsicológico	104
2.4.6. Las áreas del desarrollo desde el nacimiento hasta los seis años y el juego / juguetes	107
2.4.7. Comentarios finales	129

Capítulo III

3. Metodología	130
3.1. Tipo de estudio	130
3.2. Ejes temáticos	131
3.3. Los participantes	132
3.3.1. Comunidad rural	133
3.3.2. Comunidad suburbana	134
3.4. Escenario	135
3.5. Materiales	135
3.5.1. Folletos	135
3.5.2. Los juguetes	137
3.6. Técnicas de recolección de datos	139
3.6.1. Lista de objetivos de la Guía Portage	139
3.6.1.1. Concepciones básicas de la lista de objetivos de la Guía Portage	140
3.6.1.2. Descripción y utilización de la lista de objetivos	141
3.6.2. Entrevista a las mamás	142
3.6.3. La observación participante	143

3.6.4. Verificabilidad de las técnicas utilizadas	143
3.7. Procedimiento	144
3.8. Tratamiento de los datos	148
Capítulo IV	
4. Resultados	150
4.1. Comunidad Suburbana	150
4.1.1. Pláticas informativas	150
4.1.1.1. Las significaciones sobre el desarrollo del niño	158
4.1.1.2. Las actitudes de las madres	165
4.1.1.3. La concepción acerca del juego	169
4.1.2. Participación guiada	169
4.1.2.1. Las significaciones sobre el desarrollo del niño	178
4.1.2.2. Las actitudes de las madres	187
4.1.2.3. La concepción acerca del juego	191
4.2. Tablas de porcentajes de la comunidad suburbana	192
4.2.1. Pláticas informativas	192
4.2.2. Participación guiada	194
4.3. Comunidad rural	196
4.3.1. Pláticas informativas	196
4.3.1.1. Las significaciones sobre el desarrollo del niño	208

4.3.1.2. Las actitudes de las madres	215
4.3.1.3. La concepción acerca del juego	218
4.3.2. Participación guiada	218
4.3.2.1. Las significaciones sobre el desarrollo del niño	231
4.3.2.2. Las actitudes de las madres	238
4.3.2.3. La concepción acerca del juego	244
4.4. Tablas de porcentajes de la comunidad rural	245
4.4.1. Pláticas informativas	245
4.4.2. Participación guiada	247
4.5. Observaciones	250
Capítulo V	
5.1. Discusión	252
5.2. Conclusiones	259
Referencias bibliográficas	262
Anexos	279

1. INTRODUCCION

Los padecimientos que han afectado al infante en su desarrollo durante los primeros seis años de vida están relacionados principalmente con los factores de riesgo ambiental, los cuales aparecen en niños nacidos biológicamente sanos pero que crecen en condiciones adversas, donde la desnutrición, el poco cuidado hacia el infante, las enfermedades infecciosas, las creencias y modelos de crianza de los padres, entre otros, han originado y/o agudizado el retardo en el desarrollo (Álvarez, 2004; Bricker, 1991; Bejar y Mora, 1991).

En un estudio, Yunes, Chelala y Blaistein (1994), señalan que en la mayor parte de los países en Latinoamérica, la mortalidad infantil ha descendido debido a los esfuerzos por mejorar la calidad de vida y al empleo de tecnologías de salud apropiadas y no a la superación de las condiciones económicas de los países. En este contexto, la pobreza, la desnutrición y los elementos que la subyacen aparecen como las causas principales de riesgo de enfermedad en los niños: el número de niños malnutridos de los países en desarrollo asciende a 177 millones, y la malnutrición afecta al 40% de los niños. El 60% de las defunciones infantiles se deben directa o indirectamente a esta situación. Las políticas de salud infantil hacen énfasis en reducir la mortalidad y también en mejorar la salud de los supervivientes, buscando las bases para favorecer, en todo lo posible, el desarrollo mental y social. En nuestro país la pobreza y la alimentación de niños preescolares no han sido atendidas adecuadamente, provocando que el 43% de niños presenten deficiencias nutricionales, particularmente en las zonas marginadas (Bourges, 2001). Esta situación se ha agudizado al incrementarse la inestabilidad socioeconómica en los sectores más débiles de la población mexicana, ocasionados por los cambios producidos en la distribución de la riqueza, el desempleo, las migraciones de las personas que viven en las comunidades rurales hacia las grandes ciudades y el incremento en

la participación de la mujer en la fuerza laboral, entre otros, los cuales repercuten fuertemente en el desarrollo del niño. (Myers, 2000). Ante este panorama, existe una alta probabilidad de que en nuestro país se extiendan las condiciones de niños con riesgo ambiental, así como de riesgo biológico en las comunidades suburbanas y rurales, en las que la precaria calidad de los servicios de salud y educación de las instituciones públicas es evidente (Hernández, Barberena, Camacho y Vera, 2003; Myers, 2000). Por esta razón, adquiere importancia la necesidad de conocer los factores que permiten favorecer el desarrollo infantil mediante procedimientos que formen de manera accesible a los miembros de la comunidad.

En este sentido, el concepto de educación para la salud y de psicología de la salud ha estado directamente relacionado con la toma de conciencia y la transmisión del conocimiento a la población necesitada como parte de un proceso de atención primaria en el que sus actividades están comprometidas con la inhibición de factores que alteren la salud física y psicológica de las personas (Hernández y Sánchez, 1991, Rodríguez y Palacios, 1989). Los programas de educación para la salud consideran el empleo de un conjunto de técnicas (por ejemplo: formación de grupos que combinen reuniones, comités de apoyo vecinal y auxiliares de la comunidad, entre otros) y materiales de fácil manejo (cartelones, folletos y altavoces) para ser utilizados en la resolución de problemas, de tal forma que dicha intervención pueda considerar el contexto social, las personas que viven en él, la accesibilidad del programa, el lenguaje y la cultura de los grupos sociales necesitados (Rice, 1985; Broeger y Luna, 1998).

Siendo los padres de familia, fundamentalmente la madre la más cercana para atender al infante con riesgo ambiental durante los primeros años de vida, los estudios realizados han examinado con detalle las condiciones que favorecen su participación, tomando en cuenta sus

puntos de vista y percepciones acerca de los programas donde ellas fungen como educadoras de sus hijos.

En algunos estudios, las madres han revelado que las instrucciones y los conocimientos ofrecidos a ellas de manera práctica y sencilla se convirtieron en habilidades y hábitos; así mismo, se ha notado que las indicaciones dadas han de ser claras sin tecnicismos e incluyendo materiales didácticos apropiados para transmitir el tema en cuestión. (Rice, Op. Cit; López, 1985; Martínez, 1993). También se advirtió que las mamás requieren de instrucciones que no se contrapongan, ni causen resistencia a las creencias que se tienen sobre el tópico en cuestión, por ejemplo en la nutrición adecuada de los hijos de una comunidad rural. (Chávez, Martínez, Guarneós, Allen y Pelto, 1998). Por otra parte, varios de los estudios afirmaron que una variable que afectó el resultado fue la preparación profesional de las madres, ya que suelen ser más participativas cuando tienen mayor grado académico (Gilbert, 1996; Contreras y Rosas, 1993). A partir de esta información, se puede decir que es necesario tener un conocimiento más amplio de los resultados que hasta ahora han acompañado a los programas de educación para la salud y de trabajo con las madres, en los que la preocupación está orientada a la cuantificación y eficacia de los resultados y no hacia la incorporación de los conocimientos de los padres sobre el tema en cuestión, considerando las actitudes que presentan las madres de acuerdo a su cultura y creencias. Por tal razón, el presente trabajo abre la posibilidad de colaborar en la prevención del retardo en el desarrollo y comprender la participación de las madres cuando se les facilita un conjunto de conocimientos, en este caso, sobre el juego con sus hijos.

El presente trabajo se abordó, dentro de una línea cualitativa, a madres de hijos con riesgo ambiental para comprender la perspectiva materna a partir de dos formas de

estimulación del desarrollo infantil a través del juego (pláticas y participación guiada) en dos comunidades: rural y suburbana. El propósito de este estudio es comprender las formas de interacción de las madres con sus hijos dentro de comunidades marginadas, describiendo la relación con el niño mediante el juego, conociendo sus necesidades, opiniones y actitudes para detectar la perspectiva materna acerca de estas formas de estimulación en dichas comunidades.

Para realizar esta tarea, se ha recurrido a analizar, en un primer momento, las diferentes conceptualizaciones del juego, el cual es considerado como una herramienta valiosa que favorece el desarrollo del niño en los primeros años de vida (Chanan y Hazel, 1984; Borja, 1980, Moyles, 1998 y Vigotski. 1966, Piaget, 1981, entre otros), argumentando desde su postura teórica que el juego ofrece la estimulación necesaria para construir, organizar e interpretar su entorno social, e ir reconociendo el aprendizaje de conductas que enriquecen todas las áreas del desarrollo infantil; se analizan algunas investigaciones donde las madres de familia fungen como promotoras del desarrollo infantil, poniendo énfasis en los objetivos a los que se dirigen los estudios, el tipo de programas realizados, las estrategias utilizadas, la relación entre padres y profesionales, y las dificultades encontradas (Mares y Hich, 1988; Edginton, 1987; Llanos, 1992; Webster – Stratton, 1993; Martínez, 2001 Cunningham y Davis, 1985, entre otros); Asimismo, es importante conocer algunas posturas teóricas del desarrollo infantil que enfatizan la forma de apropiación del juego, las áreas y edades del mismo. También se plantea la relación del juego y la cultura, tomando en cuenta las tendencias culturales donde se construye y se incorpora el juego.

Finalmente, esta investigación cualitativa fue de corte etnográfico (Martínez, 2002; Álvarez-Gayou 2003) dado que se llevó a cabo mediante la observación *in situ* para conocer

cómo los participantes construyen su experiencia, considerando los comportamientos, opiniones y actitudes realizadas por las madres con sus hijos en comunidades marginadas. Para llevar a cabo este estudio se utilizó la observación participante, la lista de chequeo de la escala Portage, la cual fue adoptada/adaptada y diseminación al presente estudio (García y Espriú, 1991) y junto con la entrevista (Martínez, 2002) se propone la triangulación de los datos para establecer la unión de las fuentes de información (Álvarez-Gayou 2003).

CAPITULO I

1. OBJETIVOS

1.1. Objetivo General:

El presente trabajo pretende describir y comprender la perspectiva de las madres de niños con riesgo ambiental a partir de dos formas de estimulación del desarrollo del niño (pláticas y participación guiada) a través del juego en dos comunidades: suburbana y rural.

1.1.1. Objetivos particulares:

a) Describir las conductas realizadas por los niños correspondientes a la Guía Portage a través de los comportamientos referidos por las madres.

b) Encontrar las categorías que describen las actitudes de las mamás durante la interacción con el niño en las dos formas de estimulación del niño (pláticas y participación guiada).

c) Describir las conductas logradas por los niños en las áreas cognitiva, lenguaje, socialización, autoayuda y motora de la lista de objetivos de la Guía Portage.

1.2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Al tomar en cuenta las demandas de los sectores necesitados de la población en nuestro país, surgen diferentes enfoques encaminados a considerar a los padres de familia como promotores del desarrollo integral de sus hijos dentro del campo de la salud (Lozano y Cols., 1993; Mares y Hich, 1988; Bricker, 1991), dentro de comunidades marginadas en las cuales existe poca cobertura de los servicios de salud y educación. Dentro de este contexto, se advierte que los

niños siguen siendo uno de los sectores más frágiles y al que se han dirigido programas de nutrición (Yunes, Chelala y Blaistein, 1994; Broeger y Luna 1998; Bourges, 2001), y de educación para favorecer y/o modificar conductas específicas dentro de su desarrollo (Garduño y Cervantes, 1995; Gilbert 1996), subrayando en todos los casos el grado de incorporación y participación de las madres como agentes de cambio en los programas de salud, así como las condiciones en las que ellas se convierten en promotoras y previsoras del desarrollo de sus hijos. A partir de estos hallazgos, este trabajo pretende contribuir con una aproximación cualitativa que tome en cuenta la visión de las madres con hijos con factores de riesgo ambiental cuando se les proporciona dos formas de estimulación, en este caso de pláticas y participación guiada, con la finalidad de comprender las referencias significativas de las participantes en cada comunidad sobre el desarrollo del niño y establecer una alternativa que integre el proceso que las madres van realizando en un programa de educación para la salud.

Por lo tanto, la principal pregunta de investigación se centra en conocer: ¿Cuál es la perspectiva que presentan las madres acerca de dos formas de estimulación del desarrollo (pláticas y participación guiada) a través del juego dentro de comunidades marginadas?

1.3. IMPORTANCIA DEL ESTUDIO

Este trabajo parte de investigaciones previas centradas en la labor de apoyar a los padres de familia para que sean promotores del desarrollo como una alternativa importante para otorgar los conocimientos necesarios y disminuir los factores de riesgo ambiental, realizando las posibilidades de su implementación en la prevención del retardo en el desarrollo (Mares y Hich, 1988). Cabe mencionar que los trabajos expuestos en este apartado plantean la

necesidad de enfatizar las vicisitudes reportadas durante sus investigaciones, así como la conveniencia de reconocer las concepciones y perspectivas de los propios padres de familia, en este caso por las madres para tomar en cuenta sus comportamientos, creencias y costumbres dentro del lugar donde viven. Entrando en materia de investigaciones realizadas, cabe destacar que Chávez, Martínez, Guarneos, Allen y Peltó (1998) llevaron a cabo la tarea de transmitir la información necesaria a las madres sobre los nutrientes adecuados tanto para ellas como para sus hijos en una localidad marginada. Los resultados de su trabajo mostraron que los niños tuvieron un desarrollo motor adecuado al ser alimentados con los nutrientes aconsejados por los autores; sin embargo, hay que decir que algunas de las mamás manifestaron su inconformidad por ser cuestionadas sobre el consumo de alimentos que ellas creían convenientes para sus hijos y desconociendo su repercusión desfavorable en el desarrollo psicomotor del niño.

En otro trabajo, Reyes y Romero (1997) llevaron a cabo un programa de estimulación temprana a hijos cuyas edades fluctuaban desde el nacimiento hasta los dos años de edad, con la finalidad de estimular el área motora gruesa. Este trabajo considera la estimulación temprana como acción preventiva en los casos de retardo en el desarrollo; sus resultados recalcan la participación de las madres como un elemento importante en el mejoramiento del desarrollo del infante, notándose el beneficio de que al estimular una de las áreas del desarrollo las demás se modifican favorablemente. Hay que añadir que las madres mejoraron los patrones de crianza que ya tenían establecidos hacia sus hijos; y que el programa resultó económico por trabajar con material fácilmente sustituible por las participantes.

Por su parte, Jiménez (1997) diseñó un programa dirigido a padres de infantes cuyos padecimientos fueron: alto riesgo neurológico, síndrome de Down, retardo psicomotor y

parálisis cerebral. Los padres participantes pertenecían a localidades urbanas y rurales, y cada uno elaboró un programa individual de acuerdo con la disfunción neuronal y/o psicológica del niño, tomando en cuenta el objetivo de aprendizaje de cada padre de familia dentro de un centro de rehabilitación del DIF (Desarrollo Integral para la Familia). El trabajo con los padres consistió en usar técnicas de neurodesarrollo, involucrando a los padres participantes en la definición de los objetivos de aprendizaje, y el manejo terapéutico. Los resultados muestran que sólo el 70% de los niños se beneficiaron del programa, mientras que el resto no pudo hacerlo debido a la poca asistencia de los padres al mismo; cabe destacar que el 60% de los padres de familia presentaron las habilidades requeridas para la aplicación de técnicas de modificación de conducta, y que el 40% de los padres llevó a cabo un programa de educación individual sin requerir apoyo constante o supervisión por parte del coordinador. Se resalta que el reporte verbal de los padres y las actitudes mostradas dieron muestra de su participación constante y comprometida.

Para dar relevancia a la participación de los padres en los programas de estimulación temprana, Zamora (1996) llevó a cabo una revisión documental acerca de la participación de los padres en estos programas. Su planteamiento estriba en que son los padres de familia quienes pasan mayor tiempo con sus hijos y que la pronta atención que se le brinde al niño resulta preventiva por el mejoramiento del ambiente social. En su estudio establece varios criterios:

- a) Brindar una estimulación de acuerdo con la edad cronológica,
- b) tener una orientación preventiva y asistencial,
- c) Involucrar objetos, pero exigir la relación del niño con el adulto para que le provea de oportunidades de aprendizaje,

- d) fomentar la relación dinámica y afectiva del niño incorporándose a los patrones de crianza,
- e) dirigirse a poblaciones con condiciones de riesgo ambiental y/o biológico, tomando en cuenta un diagnóstico oportuno.
- f) capacitar a los padres y profesionales proporcionando recomendaciones para una estimulación efectiva, de acuerdo con sus necesidades y características, entre otros aspectos.

En nuestro país se han realizado pocos estudios que se aboquen a conocer las percepciones y expectativas de las madres sobre prácticas de crianza y su relación con los programas de salud, puesto que están enfocados a establecer medidas preventivas y sanitarias para la nutrición y el desarrollo adecuado de los niños, sin considerar la forma en que la madre va incorporando la información y construyendo sus propias percepciones al respecto dentro de una población compuesta por grupos culturales y sociales. Dentro de este panorama, Villaseñor (1998) consideró la necesidad de conocer los patrones de lactancia materna involucrando el saber popular dentro de un enfoque cualitativo. Su estudio aborda un proceso de reflexión y acción participativa de las madres sobre la lactancia materna, propiciando la incorporación de conocimientos, actitudes y experiencias que les permitan tomar decisiones para su autoatención (sin apoyo profesional o de un conocido) dentro del ámbito doméstico. Su procedimiento involucró la discusión colectiva e información sobre el cuidado de la mamá, la lactancia materna y la salud reproductiva como guías de información, en forma de taller y de consulta individual. Sus resultados reconocieron que las creencias de las madres estuvieron influenciadas por factores económicos y sociales, y conforme avanzaron las sesiones, las madres fueron incorporando conocimientos en su saber popular, encontrando en algunas de ellas un enriquecimiento de su experiencia, donde la lactancia materna fue captada como parte

de la vida cotidiana inherente a la mujer y a la madre, y fue asociada al adecuado desarrollo infantil. Asimismo, reconociendo que la acción se obstaculiza cuando la madre trabaja.

En este contexto, el presente trabajo plantea la importancia de comprender los comportamientos, expectativas, y percepciones que van presentando las madres de niños con riesgo ambiental en zonas marginadas, enfatizando en identificar las necesidades del niño en su ambiente cotidiano y la manera en cómo sus madres interpretan dichas necesidades, a partir de la relación con el niño en las dos formas de estimulación del desarrollo infantil. De manera que se pueda construir una aproximación que tome en cuenta sus creencias, así como el juego, el cuidado, la atención del niño, disminuyendo los factores de riesgo ambiental presentados por el entorno en el que viven.

Así mismo, se resalta la importancia de contribuir en la creación de acciones preventivas con la participación de las madres, ya que su presencia activa se reconoce como un pilar en la prevención del retardo en el desarrollo, debido a que son las primeras en padecer las dificultades que pueda presentar su hijo en los primeros años de vida. (Damián y Vargas, 2001), y ofrecer una alternativa de educación para la salud, tomando en cuenta su cultura.

Por otra parte, cabe mencionar que una pieza importante requerida en este trabajo es el juego, el cual ha sido considerado como la base fundamental y generadora del desarrollo integral del niño, pues forma parte de las actividades naturales del niño, desarrollando sus capacidades; sus cualidades conforman un modelo interno de descripción de los objetos, de actos y proporciona los recursos conceptuales del ambiente cultural, el cual es transmitido por los padres, adultos y compañeros de juego (Piaget, 1981; Moyles, 1998; Borja, 1980; Vigoski, 1966; Channan y Hasel, 1984, entre otros). Ahora bien, los trabajos dirigidos al estudio del desarrollo infantil indican que el juego es una actividad que promueve las capacidades

psicomotoras, facilita la construcción del pensamiento lógico, es un medio de acción para comprender las necesidades del infante, facilita el desarrollo de la personalidad, promoviendo habilidades sociales y proporcionando las experiencias que le enseñarán a vivir dentro del grupo. (Johnson, Ershler y Bell, 1980; Wolfgang, 1983; Bandet-Abadie, 1983; November, 1997; Moyles, 1998); estos trabajos han conformando líneas de investigación y áreas del desarrollo que corresponden a patrones determinados de conducta (Ginsburg y Opper 1982; Erikson, 1980; 1982; Dicaprio 1989; Gesell, 1967a; Bee, 1978) Para mayor explicación de lo que es el juego puede verse el capítulo uno del presente trabajo.

Para recuperar los componentes que integran al juego, es necesario comprender cómo las madres interpretan el juego dentro del la estimulación del desarrollo de sus hijos y conocer sus posibilidades de aprovechamiento, planteándose como una alternativa de atención primaria eficiente y económica para satisfacer las necesidades de niños con riesgo ambiental que habitan en zonas marginadas con escasez de servicios de salud y educación.

1.4. DIMENSIONES CRÍTICAS

Las limitaciones del presente trabajo tienen que ver con tres instancias: en primer lugar, la generalización de los datos, dado que las características de las poblaciones muestra y las condiciones del estudio son específicas y los resultados fueron particularmente diferentes en ambos contextos, por lo tanto no se pueden generalizar, sin embargo los resultados pueden ofrecer importantes consideraciones, debido a que forman parte de las condiciones reales en las que viven las personas de ambas comunidades y son parte de los aspectos que se tomaron en cuenta en la interpretación de los resultados (Amuchástegui, 2002). Tal como lo manifiesta Martínez (2002) en su estudio sobre el problema de la generalización: “lo universal no es

aquello que se repite muchas veces, sino lo que pertenece al ser en que se halla por esencia y necesariamente...”. Otra de las dimensiones críticas es la asistencia de las madres que llevaron a cabo el programa de participación guiada, la cual no fue continua en la comunidad rural, y se considera un factor que pudo haber afectado los resultados. La última de las instancias abarca la utilización de la lista de objetivos de la Guía Portage como instrumento de evaluación, la cual no es considerada como una prueba psicológica objetiva, no obstante, permite observar los comportamientos que va mostrando el niño desde el nacimiento a los seis años en ambientes naturales, y dadas las características de dicho instrumento fue una aportación acogida en la institución preescolar de la zona rural.

CAPITULO II

2. MARCO TEORICO

2.1. EL JUEGO

El propósito de este capítulo es el de reflexionar en torno al juego que ha sido tratado como un instrumento para facilitar el desarrollo psicológico del niño y como un recurso multifacético para muchos educadores, psicólogos y profesionales de la salud en su área de conocimiento. Así, es importante plantear algunas preguntas que nos ayuden a llevar a cabo esta disertación: ¿Cómo se considera al juego?, ¿Qué ventajas ofrece su presencia para el educador y/o los padres? , ¿Qué conocimientos contribuyen al desarrollo del niño? Dichos cuestionamientos han servido de base a varios profesionales del desarrollo psicológico del infante para precisar su génesis y relevancia.

Por lo tanto, conviene empezar a considerar diferentes acepciones del juego a partir de estudios y experiencias de diferentes autores dedicados al estudio del desarrollo del niño.

2.1.1. La definición del juego

Al buscar una definición de juego, ésta aparece en el Diccionario Enciclopédico de educación especial (2001) como “una actividad recreativa, espontánea, organizada y sometida a varias reglas y convenciones, que se practica con ánimo de diversión”. Sin embargo, en el contexto del desarrollo infantil, se vislumbra como una actitud que va unida a un cierto grado de elección y una ausencia de coacción por parte de normas convencionales para usar objetos, materiales o ideas, planteando así una directa relación con el arte y diversas formas de creación.

2.1.2. *Algunas concepciones del juego*

Para comprender las diversas acepciones sobre el juego, es necesario, en principio, ir descubriendo los componentes que han sido considerados como pieza importante en su estudio y se han sumado de manera integral en el desarrollo del niño.

Una de las primeras concepciones acerca del juego, se remonta a la cultura griega (Frost, Wortham and Reifel, 2001) en la cual el juego llegó a ser una piedra angular para interpretar su cosmovisión. El juego giró en torno a tres concepciones: el conflicto, mimesis y caos, los cuales dieron origen a diversas expresiones relevantes en su relación con los dioses.

Ampliando este marco de referencia, se destaca que el conflicto representaba una manera de considerar el juego a través de desafíos, tomando forma de guerra y/o política; configuraba cualquier competencia en donde el que salía vencedor tendría la bendición de los dioses y dichas competencias derivaron hacia juegos con el arco y la jabalina. Mimesis apareció como una forma de adoración a los dioses y de representar las acciones de ellos a través de la imitación, interpretación y expresión, recreando escenarios de la vida y creencias griegas. Dicha estructura, siglos más tarde, derivó como parte de la concepción del juego simbólico. Finalmente, el caos, en tanto que distingue al orden y desorden de la naturaleza, planteó la importancia de dar sentido al papel que desempeñan las cosas y los seres humanos en el mundo, y su relación con el azar. Una de las modalidades que derivó de esta estructura es el juego de azar y decidir quién tiene el turno. Dichas acepciones, aunque se centraron en el juego adulto formaron parte de los inicios de algunas concepciones del juego en los niños

Uno de los primeros investigadores que aplicó sus ideas sobre el juego en la vida del niño es Froebel. Este autor es considerado fundador del sistema “Kindergarden” y/o “jardines

de la infancia”. Su pensamiento educativo, filosófico y religioso consideraba al ser humano esencialmente productivo y creativo, estableciendo cauces a estas cualidades en armonía con Dios y el mundo natural; de manera que con ello el niño cultivaba el espíritu. *Él consideró al juego como una herramienta pedagógica que proporcionaba una máxima experiencia formativa al hombre en relación con los demás, con la naturaleza y consigo mismo. Por lo tanto, conforma una actividad creativa donde el niño se da cuenta del lugar que ocupa en el mundo.* Él argumentaba que *los juegos de la niñez son una semilla de la vida posterior del hombre y son la base para la educación;* es una forma de introducir al niño a la cultura, la sociedad, la creatividad y el servicio a los demás, sin olvidar el cultivo de la naturaleza en un ambiente de amor y libertad. Froebel se preocupó en crear medios educativos que involucraran el trabajo práctico y el uso directo de materiales, con los cuales el niño descubriría y entendería el mundo; sus principales componentes eran materiales especiales que llamó dones y juegos y figuras geométricas por medio de los cuales se pretendía dar diferentes valores, sentido moral, atención, lenguaje, color, forma y movimiento al niño. En el método froebeliano, el niño es un ser activo que juega de manera organizada y metódica con el material de sus creaciones y de juegos espontáneos. Finalmente, los preceptos de Froebel se basaron fundamentalmente en que el infante no debe ser orientado a la destrucción de la vida, sino por el contrario, inspirarlo a amar lo hecho, y enseñarle a conservarlo. Aunque Froebel valoraba al juego como parte de la vida natural del niño, el juego fue tratado como parte de la educación y dio origen a considerarlo más como parte de la crianza del niño (Cuéllar, 1992).

Las concepciones acerca del juego se revistieron de nuevos significados a partir de los planteamientos darwinianos acerca de la selección natural y de la sobrevivencia de las especies.

Uno de los trabajos que adquirieron gran importancia bajo esta óptica fue la invención de la teoría de la recapitulación en la conducta humana realizada por Stanley Hall, la cual explica que el niño adquiere una serie de conocimientos, destrezas mentales y sociales a través de su pasado ancestral y posteriormente puede usarlos en el juego. Lo significativo de esta teoría no es la explicación primitiva antropológica del juego, sino su énfasis para detectar el progreso conductual del niño (Frost, Wortham and Reifel, Op. Cit.).

Otro de los trabajos en esta línea de investigación que realzó el juego como un promotor de la adaptación evolutiva de las especies. Fue el de Gross, el cual concibió con certeza que especies de mamíferos, especialmente simios juegan como parte de su vida adaptativa, y en la juventud más que en la edad adulta. *El juego es definido por las funciones que proporciona a cada especie para contribuir a la sobrevivencia de la misma. Dicha función es como un pre-ejercicio y/o práctica de los instintos reflejos con los que el animal nace. El juego tiene como fin ejercitar los instintos que más tarde desarrollarán y darán lugar por ejemplo a la caza y/o comer, permitiéndole sobrevivir en su medio ambiente.* Cuando los animales y el hombre se encuentran en un período de inmadurez, su vida es predominantemente marcada por el juego; mientras más largo sea el período de inmadurez más largo será el período de juego. Groos identificó dos tipos de juego funcionales en la vida del hombre: el juego experimental y el juego socioeconómico; el primero ofrece la práctica sensorio-motriz e incluye la manipulación de objetos, la construcción y juegos con reglas. Tales juegos apoyan el autocontrol en el adulto. El juego socioeconómico provee de destrezas

interpersonales incluyendo juegos rudos de persecución, caídas, juegos sociales familiares y de imitación (Frost, Wortham and Reifel Op. Cit).

Otro de los estudios que reafirmaron las investigaciones de Groos en un tiempo posterior fue expuesto por Garvey (1985) quien hizo una revisión sobre el juego en los animales, y definiéndolo como *una etapa en la vida del animal que aumenta las probabilidades de supervivencia*. El juego enseña a los animales a comportarse dentro de su grupo, a marcar su territorio, a controlar su propio cuerpo y a anticipar los patrones que establecerán un ritual fructífero de apareamiento, dominación y caza. Ireanus Eibl-Eibesfeldt (1967) dice que *el juego es un diálogo experimental con el medio ambiente*. Al parecer, el juego está asociado con la capacidad para adaptarse a los cambios del medio ambiente, cuanto más flexible en este sentido es un animal, tanto más es probable que juegue. El juego *proporciona al animal la oportunidad para ejercitar, de un modo relativamente seguro y con un riesgo mínimo, un nuevo comportamiento en nuevos contextos físicos*.

Cuando los animales son adolescentes el juego tiende a disminuir, y pocos son los adultos que lo hacen (excepto, en ocasiones con sus crías). Es probable que las funciones del juego estén íntimamente ligadas con el aprendizaje y el desarrollo temprano. En el ambiente social y físico los animales que juegan van adquiriendo los mecanismos necesarios para la comunicación con los demás miembros de su grupo.

Posteriormente aparecieron varias definiciones en el marco de lo expuesto, Bandet - Abbadie (1983), *define el juego como un recurso y medio de adaptación hacia el entorno*. Donde, *el juego es un ejercicio de aptitud que ayuda a la adaptación del niño*.

Este autor dice que el infante por medio del juego, descubre diferentes necesidades y conductas que apoyarán e integrarán su vida: a) *las necesidades vitales*, esta categoría le hace

ir reconociendo, en diferentes momentos de su vida, la constancia de las necesidades vitales y la diversidad de los medios encontrados para satisfacerlas. (cómo protegerse del frío, del sol, del viento, cuándo se tiene hambre, sueño, etc.); b) *el descubrimiento de algunas conductas sociales*, está dirigido a notar cómo el niño conoce mejor a las personas y las formas de vivir en la época actual, a través del juego imitativo; c) *descubrir a otros seres vivos* es una condición para tener la noción de la vida misma y descubrir una permanencia en las necesidades y los ciclos de la vida, así también como la misma necesidad para conservarla. Tanto la diversidad como la constancia conducen a los niños, tarde o temprano, a utilizar estas analogías y estos distintos descubrimientos en los seres vivos con los que hayan tenido contacto; d) *el descubrimiento de las leyes de un mundo físico* establecido a través de comprobaciones que configuren una gestión científica de exploración de lo real (la elaboración de hipótesis y control, y exploración de las mismas); y e) *el descubrimiento de los objetos técnicos*, el cual involucra el conocimiento tanto de la naturaleza como de la técnica, marcando los efectos y nociones del tiempo, el hacer, y después el saber por qué; para aquellos que están de acuerdo con esta concepción, el principio del juego es directamente proporcional al grado de adaptación del niño al ambiente natural y social.

Por otra parte, el juego ha sido considerado bajo un punto de vista histórico-cultural, tal es el caso de Huizinga (1972), quien a partir de sus estudios expone que *el juego sirve tanto para niños como adultos y presenta una función social y cultural: formando grupos sociales, creando distintas sociedades y comunidades; creando status sociales entre grupos e individuos*. Las características que definen al juego según su apreciación son: *advierde que es libre ya que es considerado como un escape de la realidad cotidiana; implica una*

delimitación temporal, un sitio específico; tiene un orden (reglas) e interviene la tensión (esto es el azar). Huizinga (1972) argumentaba que el juego tiene un gran poder sobre cada uno de los miembros que conforman una sociedad, por lo tanto tiene un carácter fundamentalmente social y *es definido por la posición social, sostiene nuestros valores, y contribuye a nuestra identidad* como miembros de un grupo, pues no es una réplica de los estándares sociales y culturales, sino que es una fuerza para desafiar y avanzar en nuestra sociedad. *El juego puro constituye un fundamento y es factor de la cultura, lo encontramos en la gran mayoría de las manifestaciones humanas.* En el pensamiento de este autor, el juego, en tanto que actividad que tiene sentido en sí misma, es elemento fundamental en el desarrollo de la personalidad humana y, al mismo tiempo, la expresión de su más alta característica, que es la creatividad.

Uno de los autores que retoma esta concepción en el trabajo con niños y la complementa es Nikitin (1988), el cual dice que la actividad humana contiene un componente ejecutivo y otro creador que conducen al progreso y evolución de la sociedad. Por lo que *el juego es definido como el recurso para conseguir que en cada etapa del desarrollo sea incrementada la inteligencia del niño y así garantizar el progreso de la sociedad.*

Garvey (1985), en esta dirección de análisis, argumentó que *el juego además de tener una naturaleza sistematizada y regida por reglas, es, a un tiempo, producto y huella de la herencia biológica del hombre y su cultura.* Este, se produce con mayor frecuencia en un período en el que se va ampliando notablemente el conocimiento acerca de sí mismo, del mundo social, así como de los sistemas de comunicación; por lo tanto es de esperar que se halle íntimamente relacionado con las áreas del desarrollo infantil. Este autor pone énfasis en la relación de las estructuras del juego con los usos productivos del lenguaje, ya que ambos sectores ejercen poderosas influencias sobre la estructuración de la realidad por parte del niño.

Su definición presenta varias características descriptivas:

Es placentero y divertido. Aún cuando no vaya acompañado por signos de regocijo es evaluado positivamente por el que lo realiza.

No tiene metas o finalidades extrínsecas pues sus motivaciones son intrínsecas y no se hallan al servicio de otros objetivos. De hecho, es un disfrute de los medios y del esfuerzo destinado a algún fin en particular.

Es espontáneo y voluntario. No es obligatorio, sino libremente elegido por el que lo practica.

Implica cierta participación activa por parte del jugador.

Guarda ciertas conexiones sistemáticas con lo que no es juego. Está estrechamente vinculado con la creatividad, la solución de problemas, el desarrollo de papeles sociales y otros fenómenos cognoscitivos y sociales.

Para completar esta panorámica del concepto de juego, conviene recuperar la acepción que, desde el punto de vista cultural, presentan Chanan y Hazel (1984) quienes sostienen que el juego posee normas acordadas y explícitas, mientras que el recreo tiene una estructura emergente, es más personal y privado. Ellos argumentan lo siguiente: “*La estructura del juego reside en una réplica de las actividades de los adultos, por lo que su contenido y ámbito varía según la cultura en que se produzca*”. “*Lo que cambia de una sociedad a otra es el grado en que el recreo surge en la vida familiar*”. De tal forma que, el niño pasa mayor tiempo sin responsabilidades directas de la vida familiar y/o de su comunidad, hay una mayor tendencia a jugar e imitar un papel social ya sea de ayudante o colaborador. Los niños que por su parte ayudan activamente al cuidado de los hermanos, descubren que la imitación y la fantasía se mezclan con la realidad.

Con el concepto de fases de desarrollo a principios del siglo XX, se agruparon las observaciones sobre fenómenos inherentes a los juegos infantiles y surgieron varias concepciones acerca del juego (Terr, 1999).

Uno de ellos es el enfoque psicoanalista, en el cual, desde sus inicios, Sigmund Freud (1924) reconoció la importancia del juego y detectó el origen de las necesidades lúdicas del niño en su primera identificación con las personas que lo educan y lo cuidan, así como en el proceso de independencia que a ello va unido. Freud comenta que la madre se sirve del juguete para manifestar su deseo constante de cercanía al niño.

Ahondando más en este marco de referencia, Erikson (1988), considera *al juego como un medio para estudiar el Yo del niño. El juego es la forma infantil de la capacidad humana para manejar la experiencia modelo y para dominar la realidad a través del experimento y la planeación; es decir: un aspecto particular del desarrollo que se evalúa en el marco total del mismo*. Este autor indica que cuando el niño juega se encamina hacia una forma de dominio del Yo, y hacia una nueva etapa de desarrollo psicológico. *El juego entrena autoenseñanza y curación, debido a que el niño lo utiliza para compensar los sufrimientos, y las frustraciones en cada una de las etapas de su desarrollo socioafectivo*.

Bajo esta óptica, Klein (1975), propone que el juego es un medio de expresión a través del cual, el infante puede descubrir sus fantasías, deseos, y experiencias actuales en forma simbólica. Ella lo emplea en el tratamiento de niños perturbados emocionalmente.

En una postura similar, Winnicott (1982) con su teoría de la creatividad y juego alrededor de los momentos de transición en la vida de niño argumentó que la falta de juego convertía a las personas en candidatas a la psicoterapia. Si un paciente no ha jugado, tendría que aprender a jugar antes de empezar la terapia.

Otro de los enfoques está en la línea cognoscitivista y con la visión de fases de desarrollo, Piaget (1981). Señala al juego como *un medio para la organización y la interrelación del niño con los objetos, el espacio, la causalidad y el tiempo e implica la existencia a priori de pautas definidas del desarrollo intelectual. El juego introduce al niño a la imitación de conductas y posteriormente lo ayuda a configurar una función intelectual.*

Este autor divide el juego en tres tipos: 1) el juego sensoriomotor, 2) el juego simbólico y representativo y 3) el juego sujeto a reglas. (Piaget J. 1981).

Por otra parte, Vigotski (1966) plantea que el juego es una actividad capital que determina el desarrollo del niño y es una llave que abre cada una de las fases del desarrollo preescolar hasta los primeros años de la escuela primaria. *El juego es un mecanismo que permite al niño realizar acciones que interpretará con significados, y al interiorizarlos, podrá hacer abstracciones de esos significados.* De manera que *el juego es una actividad social simbólica, y envuelve a más de un niño, a partir de temas, juego de roles, historias que expresan el entendimiento y apropiación de los materiales socioculturales de una sociedad.* El juego es el vivo ejemplo de la vida mental y por medio del cual los niños adquieren el sistema simbólico e ideas de nuestra cultura. De tal forma este autor considera al juego dentro de un contexto social; su planteamiento se centra en los procesos del pensamiento y va reconociendo el potencial de aprendizaje del niño. Además, incluye al juego en su teoría del desarrollo cognitivo, en el cual el nivel del desarrollo potencial será determinante para resolver problemas con la ayuda del adulto así como con la colaboración de sus compañeros de juego. Por otra parte, destaca la existencia de reglas íntimamente consistentes en el juego de representación que pueden facilitar la transmisión del pensamiento concreto al abstracto; él

dice: “el niño se comporta más allá de su promedio de edad por encima de su conducta diaria y el juego es como si llevase una cabeza a sí mismo”. (En Moyles J. 1998)

Barclay (1988), estudió al infante en la etapa preescolar y opina que el juego es una actitud espontánea y surge de una integración de ideas y proporciona la expresión, liberación y el dominio del medio ambiente. El Juego deja una sensación de bienestar, de felicidad, de estar vivo. En la etapa preescolar el juego no es una habilidad para sobrevivencia, es una diversión y se hace presente cuando es espontáneo y surge de la integración y expresión de ideas que proporciona liberación. El juego es psíquicamente activo pues el niño es libre de disfrutar y de dar estructura al medio ambiente. El juego además, de que representa los sentimientos de los niños, también revelan, dudas y ayuda a integrar mapas cognitivos. Por ello, mediante el juego, la madre puede contribuir a la percepción clara que el bebé tenga de su mundo. Este autor, realza la estimulación de la madre y la considera como un prerrequisito para el desarrollo de la estructuración cognoscitiva capaz de llevar el juego más allá de las primitivas etapas sensoriomotoras y alcanzar una fase orientada hacia el objetivo simbólico y constructivo.

En el campo de la psicología educativa, November (1997), define *al juego como una actividad organizada en un contexto en cierto modo informal, para respetar la propia naturaleza de la actividad lúdica y constituye una verdadera fuente para el desarrollo integral de la personalidad infantil*, ahí radica su valor esencial. Su concepción la percibe sobre la base de sus experiencias en grupo con niños en un ambiente social.

Borja (1980) piensa que *el juego es una actividad básica en el proceso de individualización y socialización del niño, y es una experimentación constante de relación, convivencia entre la persona y el medio; la acción del juego centra al infante en el tiempo, en*

el espacio, le permite de forma original y propia situarse en la vida para la exploración de sí mismo y de su entorno.

La autora señala que tal es la importancia del juego que cuando no se lleva a efecto se corre el peligro de retrasarse en el desarrollo intelectual, afectivo y social. La labor de esta investigadora se centra en la creación de ludotecas infantiles como instituciones recreativo-culturales que tienen como misión esencial desarrollar la personalidad del niño a través del juego, para ello lo estimulan ofreciendo los materiales necesarios (juguetes, materiales lúdicos y espacios de juego) y las orientaciones, ayudas y compañías requeridas.

Finalmente Moyles (1998), indica que *el juego es un medio multifacético para favorecer el proceso de aprendizaje*. Las etapas de dicho proceso van a estar apoyando el desarrollo intelectual, de lenguaje y de la creatividad.

La propuesta de esta autora es la estimulación de las áreas del desarrollo aplicadas al currículum escolar y que forme parte del entretenimiento, no de la terapia psicológica, sino más bien de la misma formación escolar. Esta investigadora sobrepone significativamente el juego en todas las áreas, pretendiendo que se construya una rueda que permita la relación entre ellas.

Por otra parte, de acuerdo con Stagnitti (2004), el juego se puede valorar dentro de cualquier ambiente escolar y terapéutico, remarcando su apoyo en la valoración del desarrollo del niño, dado que le proporciona un ambiente favorable para que pueda expresar sus emociones y conocerse a sí mismo, con la ayuda de profesores y especialistas.

Al reunir todas las concepciones acerca del juego, los factores que más sobresalen son:

CONCEPTO	CARACTERISTICAS	AUTOR
Actividad creativa y productiva que ayuda al niño a darse cuenta del lugar que ocupa en el mundo.	Integrar la relación con Dios, la naturaleza y los hombres a través del uso de materiales llamados dones y ocupaciones.	Froebel
Actividad funcional que proporciona la adaptación en el medio ambiente	Activa funciones, descubre necesidades, patrones de comportamiento y usos productivos de la comunicación de cada especie para su sobrevivencia.	Groos, Garvey y Eibl-Eibesfeldt, Bandet.
Es parte de la cultura para la conformación y progreso y entendimiento del grupo social	Contribuye a la identidad, comunicación, progreso y evolución de la comunidad Contiene normas y reglas de acción que varían según la cultura que las produzca.	Huizinga, Nikitin, Garvey, Chanan y Hazel, Vigotski.
Recurso que permite al niño descubrir sus fantasías, deseos y ayuda a manejar sus experiencias, y	Involucra la autoenseñanza y curación a fin de compensar sus sufrimientos y frustraciones en cada etapa de su vida.	Erikson, Klein, y Winicott.

entender su realidad.		
Medio que conduce a la organización e interrelación del niño con objetos, espacio, causalidad y tiempo para el desarrollo de la inteligencia.	Exploración con los objetos y situaciones para integrar los procesos mentales de concretos a abstractos y/o simbólicos.	Piaget y Vigotski
Actitud espontánea que surge de una integración de ideas, y proporciona la expresión, liberación y el dominio del medio ambiente.	El juego es activo cuando el niño domina y clarifica las experiencias obtenidas. Traza mapas cognitivos y la presencia de la madre es un factor importante para llevar a cabo esa estructuración mental.	Barclay Murphy
Actividad organizada en un contexto de cierto modo informal.	Tiene una propia naturaleza del juego y constituye una fuente vital en el desarrollo integral de la personalidad infantil. Se plantea en un ambiente social	November
Actividad básica en el	Le permite centrar al infante en	Borja Solé

proceso de individuación y socialización, y es una experimentación constante entre la persona y el medio	el tiempo y espacio, apoyándole a la exploración de sí mismo y de su entorno, a través de espacios recreativo culturales.	
Medio multifacético para favorecer el proceso de aprendizaje y la valoración del desarrollo	Estimula el área de desarrollo aplicadas al currículum escolar y psicológico de manera casi integral.	Moyles y Stagnitti

Encontramos que en todas las definiciones, la estimulación del desarrollo del infante está presente, ayuda en su adaptación e integración del ambiente físico, social, afectivo y conduce a la organización de sus procesos mentales, proporciona los medios para la creatividad y la integración de su personalidad. Así mismo en el desarrollo del lenguaje.

A partir de lo expuesto anteriormente, y reconociendo que el juego es un factor esencial en el proceso de desarrollo de niño, vale la pena exponer con más detalle cómo es considerado el juego por algunas de las posturas psicológicas para conocer su valor y significado en el estudio del infante.

2.1.3. Algunas teorías psicológicas acerca del juego

2.1.3.1. La teoría psicoanalítica

Entre los representantes de esta corriente, se encuentran los trabajos de dos posturas: la primera considera al juego en sí mismo y envuelto de significado, por lo que se enfoca en el contenido (Klein, 1975).

La primera postura, introduce el juego como técnica para el análisis, ya que el libre manejo de los juguetes, permite al niño expresar sus fantasías, sus sentimientos y sus mecanismos de defensa precoces. Las proporciones teóricas se resumen en el reconocimiento de la formación muy precoz del Superyo y de la existencia de lo que se conoce como complejo de Edipo, así como en el conocimiento de impulsos agresivo-destructivos durante el desarrollo mental del niño. Cabe mencionar que los factores ambientales tienen escasa importancia para este enfoque. El análisis del niño se centra en el juego, semejante a lo que se hace con los adultos con respecto al sueño o el síntoma.

Para la segunda postura representada por E. Erikson(1988), el juego encamina al niño hacia el dominio una etapa de desarrollo. Más tarde, cuando el niño está en proceso de adquirir su autonomía, el juego asume importancia al ofrecerse como un refugio seguro que permite desarrollar dicha autonomía dentro de un conjunto de límites o leyes en el que es posible dominar la duda y la vergüenza. Erikson (1988) le adjudica la función de la identidad al juego, ya que la actividad lúdica, al estar constituida por actividades sociales, incluye las actitudes y los roles del significado adulto, como son las conductas ocupacionales y el asumir su papel sexual que lo prepara para la intimidad. Este hecho hace conceptualizar al juego como tema evolutivo de la incorporación y la retención, y lo sitúa en la tercera etapa de desarrollo que le llama la edad del juego. De esta manera también se puede afirmar que los juguetes contribuyen a situar al niño en relación con el adulto y a preparar su integración social. (Terr, 1999).

Considerando ambas posturas se encuentran algunos componentes que caracterizan al juego:

Transforma una situación sufrida pasiva en activa

Favorece el dominio a través de la actuación,

Muestra un simbolismo del Yo y de la elaboración de los problemas.

De ello se realza la importancia de las relaciones intrínsecas que se generan entre el juego y la gama de conductas vitales tales como la agresión, la conducta sexual, la culpa y la ansiedad antes del castigo, la fantasía y el sufrimiento causado por la frustración entre otros.

Por último, se puede decir que el juego es el comportamiento manifiesto vinculado a una fantasía latente, y al intento por elaborar fantasías inconscientes asociadas a los hechos fundamentales de la vida compuesta por generaciones, rivalidad fraternal, miedo a la muerte y miedo al cambio, por ejemplo: en este sentido, el análisis infantil tiene entre sus características dar una convicción acerca de la realidad de las fantasías que concretamente presentan los niños en sus juegos y son interpretados de acuerdo con las posturas psicoanalistas.

2.1.3.2. La teoría piagetiana

Piaget e Inhelder (1969) va a dirigir su estudio al desarrollo de la inteligencia, es decir: de los procesos mentales que rigen la conducta del niño; dichos procesos son la asimilación y la acomodación. El desarrollo intelectual se va estableciendo mediante una interacción continua entre ambos procesos y ocurre la adaptación inteligente.

El juego forma parte de las actividades del niño desde el estadio sensoriomotor, pues empieza a jugar desde el primer año de vida. El infante utiliza los logros de las conductas anteriores esencialmente como bases para incorporar otras a su repertorio, que es cada vez más amplio. Asimila a través del contacto con los objetos, el descubrimiento y conocimiento de sus relaciones espaciales, este hecho convierte al juego paulatinamente en una función expresiva

del niño en su desarrollo la cual consiste fundamentalmente en la repetición de la conducta aprendida como ocupación satisfactoria para el individuo.

Cuando el niño llega a la adquisición de símbolos representativos se abren nuevas posibilidades en la esfera del juego, el niño representa la capacidad para codificar sus experiencias en símbolos: por ejemplo, los juegos donde hay que acomodar piezas para formar una, logran representar el sentido del juego.

También los juegos de ordenamiento, mediante la seriación y clasificación, tienden a considerar el simbolismo, pues estimula el aprendizaje de conceptos vinculados con el espacio, la causalidad y el tiempo.

Es así que el juego se convierte en el medio por el cual el niño construye un modelo interno de descripción de objetos y de diversas acciones que pueden ser realizadas por él. Aquí se establece un tipo de juego sujeto a reglas que se inicia en los años escolares, donde el infante comienza a comprender ciertos conceptos sociales de cooperación y competición, y es capaz de trabajar y de pensar más en actividades que están estructuradas con base en reglas objetivas que implican actuaciones en equipo o en grupo (Ginsburg y Opper, 1982; Piaget, 1969; Piaget, 1981).

2.1.3.3. La teoría del aprendizaje social

Esta vertiente es propuesta por Bandura (1977; 1984), quien argumenta que las pautas conductuales, en este caso el juego, son adquiridas por el contacto directo con el medio ambiente o por la observación de modelos que, a través de procedimientos, llevan al aprendizaje.

Este autor expone que dicho aprendizaje ocurre de manera vicaria, es decir, observando las conductas de otras personas y las consecuencias de dichas conductas.

Bajo este enfoque se perciben dos tipos de aprendizaje:

Por la consecuencia de la respuesta.

Por la observación de modelos.

El primero hace referencia a una gama de respuestas que el niño va percibiendo, y hace una selección de aquéllas que más gratificación representan para él. De acuerdo con esto se da un procedimiento diferencial que permite notar el tipo de consecuencias de cada respuesta o conducta emitida.

Este tipo de aprendizaje involucra tres funciones:

a) informativa, en la cual al darse cuenta de los efectos, van adquiriendo información que sirve de guía para las posteriores.

b) motivacional, en la cual el niño crea expectativas acerca de los beneficios que le proporciona llevar a cabo la conducta.

c) La función de reforzamiento, bajo la cual se aumenta la probabilidad de que ocurra a través de su consecuencia.

El aprendizaje que plantea el autor, es por la observación del modelo; en él hay una información que sirve de guía para realizar las conductas requeridas. De tal manera que el juego que realice el infante, al ver al modelo, sea un compañero, un adulto, un juguete, permitirá la realización de la misma acción.

A partir del aprendizaje por modelamiento se han explicado las conductas sociales en los niños tales como la participación en grupo, las caricias, el rechazo, el berrinche, las conductas agresivas, entre otras, ya que un niño que es elogiado por su acción en el juego de pelota,

desarrollará las habilidades que le permitan seguir obteniendo dicha gratificación y su propia advertencia en el suceso. Asimismo, el juego se considera que es gran parte imitativo ya que produce o refleja acontecimientos de la misma manera y con la misma secuencia que han ocurrido. El niño entonces aprende la mayor parte de su conducta a través de la observación de modelos.

Se han identificado cuatro pasos en el proceso de observación:

a) Prestar atención y percibir los aspectos relevantes del comportamiento, donde el niño observa detenidamente al modelo que se le presenta, tomando en cuenta los rasgos que le son predominantes y significativos de la conducta observada.

Las experiencias del niño están mediadas por sus propias características e historial personal, por los modelos y la organización estructural de la interacción entre ambos.

b) Recordar el comportamiento a través de las palabras o imágenes mentales, las cuales involucran el conservar los rasgos conductuales observados cuando no están presentes los modelos. Las pautas de respuesta se presentan en forma simbólica en la memoria del niño, ya que las imágenes tienen una función importante cuando aún carecen de habilidades verbales. Por su parte, la forma verbal involucra la codificación de los rasgos del mensaje. En el juego los niños que observan la conducta del modelo, codifican, a su vez, en palabras o imágenes aprendiendo y reteniendo dicha conducta.

c) Convertir en acción la observación recordada: consiste en transformar las representaciones simbólicas en acciones apropiadas. Esta reproducción conductual se logra cuando se

organizan espacial y temporalmente las respuestas del niño de acuerdo con las pautas que le sirven de modelo.

d) Estar motivado para adoptar el comportamiento: esto depende de la cantidad de reforzamiento que el niño haya obtenido al reproducir la conducta del modelo.

2.1.3.4. La teoría social de Vigotski

Para este autor el juego genuino comienza a los 3 años de edad con el juego simulado, y es una actividad social simbólica, y típicamente involucra a más de un niño con temas, historias, e interpretación de roles en donde el niño expresa su entendimiento y apropiación de los materiales socioculturales de una sociedad. El juego es de carácter social y el niño necesita apropiarse de los recursos conceptuales del ambiente cultural, el cual es transmitido a ellos por sus padres, adultos y compañeros de juego. Los recursos colocados en la cultura no sólo incluyen información sino también estructuras cognitivas, las cuales se recrean por el uso del lenguaje y la comunicación, documentos escritos, físicos, mecánicos y representaciones simbólicas. La zona proximal de desarrollo es el concepto central de su teoría cognitiva, la cual define como la diferencia entre el nivel de desarrollo actual del niño para la solución de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la solución de problemas bajo la guía y colaboración de otros compañeros más capaces.

El juego es inicialmente aprendido por el niño en un contexto social con el apoyo de compañeros de juego, quienes actúan los roles de juego hasta que el infante comienza a ser participante. Aunque su teoría vislumbra aspectos socioculturales no los desarrolla; sólo advierte que el juego es un contribuyente para el desarrollo cognitivo, donde el juego

simulado y el juego con reglas son dos polos de un mismo continuo y la práctica lúdica se desplaza como un movimiento gradual entre ellos, desde una situación imaginaria con reglas implícitas hacia una situación con reglas explícitas. El juego constituye la realización de los deseos no realizables a través del uso de la fantasía, y de esta forma envuelve la satisfacción no sólo específica de deseos concientes, sino de aquellos más generales. En esta situación de fantasía, el niño actúa “como si fuera el adulto” y hace las cosas por sí mismo, y además esta satisfacción imaginaria requiere de un grado de autocontrol y la necesidad para actuar contra el impulso inmediato, lo cual significa una sumisión voluntaria a las reglas que le permitirá su paso a aceptación de reglas universales. Esta parte del proceso permite el acceso a los juegos de la vida cotidiana.

Las reglas del juego son desde un alcance limitadas a una parte que requiere de autodeterminación, de manera que el juego provee la oportunidad de expandirse a conexiones más amplias (Vigotski, 1966; García, 2002).

Una vez hecha esta revisión, se puede concluir que el juego es un elemento crucial en la infancia: para la teoría psicoanalítica es un medio de interpretación que apoya el análisis de las vicisitudes y el desarrollo mental del niño. El juego distingue un lado manifiesto y otro latente, develando su significado e intención. Además prevé la reafirmación del Yo para lograr la integración social.

En la teoría piagetiana se reconoce como esencialmente intelectual, estableciendo dos tipos de juego que tienden a organizar los procesos mentales del infante y lo encaminan a su madurez y adaptación en el entorno.

La teoría del aprendizaje social advierte que el juego se manifiesta a través de formas gráficas que llevan al niño a copiar y a ensayar conductas sociales que le benefician en el hacer y reproducir conductas nuevas.

La teoría del aprendizaje completo es básica en su aportación en al ámbito escolar, pues plantea periodos de adquisición y ajuste del conocimiento para llegar a la automatización del conocimiento aprendido.

Por último, la teoría social de Vigotski pone de manifiesto el carácter social del juego, del apoyo brindado por los padres y compañeros de juego para que el niño pueda acceder por medio del juego a la transmisión de la cultura.

Cabe decir, que para todas las teorías descritas anteriormente, la utilización del juego proporciona la llave para abrir la vida integral del niño, en la que aprende a explorar el medio ambiente y el conocimiento de sí mismo.

2.1.4. Los criterios para el aprovechamiento del juego

Ahora bien, cabe preguntarse ¿cuáles son las medidas y bases que se toman en cuenta para el aprovechamiento del desarrollo del niño en el contexto social y educativo? Para dar respuesta a esta pregunta es necesario conocer el modo de jugar, el cual varía dependiendo de la guía, la edad y de las propiedades de los juguetes (Hetzer, 1978). Tales factores deben estar interrelacionados para dar una óptima estimulación en el desarrollo:

1) Uno de los factores a considerar en el juego es brindarle al niño los elementos necesarios para estimular su desarrollo libremente y a tomar en cuenta las reglas del juego, por lo que una equilibrada guía del juego es importante.

Existen dos tipos de guía u orientación:

a) La guía u orientación indirecta, consistirá en crear oportunidades, ofreciendo el tiempo necesario para jugar, libertad de tiempo y espacio, juguetes y compañeros.

b) La guía directa establece el equilibrio entre la libertad y limitación en el juego, para brindar al niño diversas sugerencias. Le transmite aquello que puede ser adquirido por medio de otras personas.

2) Es importante para toda guía u orientación distinguir la necesidad del niño como punto de partida para la elección de los juguetes, no centrándose exclusivamente en el deseo momentáneo del niño, sino en las necesidades objetivamente justificadas que la guía detecta para armonizarlas con las posibilidades que tiene de satisfacción de los deseos del infante.

3) Dichas necesidades dependen de los niveles evolutivos, y los juguetes más adecuados a la edad son los que corresponden a los intereses del niño y su capacidad para manejarlos. Al niño le resulta aburrido el juguete que sea inapropiado al nivel de desarrollo que dejó atrás; asimismo el niño no sabe manejar adecuadamente un juguete de una fase posterior.

4) Un juguete puede tener múltiples aplicaciones y brindar diversas posibilidades de uso para despertar la creatividad del niño y crear un vasto campo de acción

5) En algunas ocasiones el juego y los juguetes ponen en peligro la salud el niño por lo que en la elección del juguete deben tomarse en cuenta ciertas condiciones de higiene y que los fabricantes se comprometan a resguardar las normas de seguridad; por ejemplo: deben ser lavables, que no vayan a tener astillas, que sean pintados con pinturas atóxicas y firmes, que no sean objetos muy pequeños tales como botones, canicas para niños de las primeras edades, etc.

6) Poner atención en los juguetes técnicos para comprobar hasta que punto ayudan al infante a enfrentarse con la técnica, y sirven de inmediato para que pueda acceder con mayor facilidad a la técnica a través de sus propios descubrimientos e invenciones.

2.1.5. *Los juguetes auxiliares para la estimulación del desarrollo*

Como último tema a tratar, es importante presentar algunos de los juguetes que pueden servir para estimular el desarrollo del niño a través de juego, haciendo mayor énfasis en aquellos que son utilizados con los niños preescolares para realizar un aprendizaje básico (Beck, 1979).

Algunos de los juguetes descritos en las categorías son:

LOS BLOQUES	Simples, de madera o plástico que encajen entre sí, bloques de madera huecos, de cartón de diferentes tamaños.
JUGUETES QUE FACILITEN LA	Muñecas, casas de muñecas, ropas y transporte de muñecas, teléfonos, cajas

REPERESANTACION DE LAS ACTIVIDADES DEL ADULTO	registradoras, medios de transporte, botiquines para médico, animales de granja, equipo de tareas domésticas.
MATERIALES QUE ESTIMULEN LAS ARTES	Pinturas, lápices, marcadores, lápices de colores, tiza, papel de todas clases, arcilla, cartelones.
EQUIPO MUSICAL	Reproductor de discos, tambor, pandereta, campanillas, guitarra, Crótalos de dedo, flauta, maracas.
JUEGOS QUE ENSEÑEN LOS NÚMEROS	Dados, rompecabezas para cortar, juegos de dominó, tablas sencillas para jugar, herramientas para medir, varillas de números.
JUGUETES PARA ARMAR	Muñequitas, animales rellenos, bloques
EQUIPOS PARA JUEGOS FISICOS ACTIVOS	Hamaca, deslizador, carretilla, triciclo, pelotas, aparatos para trepar, patines, resbaladilla, rodillos de hule espuma, colchonetas.
JUGUETES QUE ESTIMULEN SU APRENDIZAJE SENSORIAL	Rompecabezas, tablas con perchas, incrustaciones geométricas, loterías, sonidos diversos, letras recortadas, juegos para colorear, juguetes colgantes.

EQUIPOS PARA DESCUBRIMIENTOS CIENTIFICOS	Lupas, imanes, prismas, semillas, incubadora.
--	---

Si bien la presentación de estos materiales apoya la labor de los orientadores y guías, ellos tienen que facilitar mediante los juegos y los objetos necesarios, la estimulación del desarrollo y de conductas dirigidas a la creatividad e innovación. Dar el paso al estudio de las diferentes acepciones sobre el juego, ha permitido concluir que es un factor importante en el desarrollo del niño puesto que impacta cada una de sus áreas desde las diferentes acepciones revisadas. El juego es un punto de partida que va más allá del conocimiento del niño en todas sus dimensiones, pues permite averiguar la vida del adulto, de la sociedad, de la cultura y de la transformación de los juegos humanos. Asimismo es importante enfatizar la promoción de su empleo proporcionado por los padres, educadores y profesionales de la salud para el bienestar del desarrollo infantil, y crear las condiciones necesarias para que el niño sea estimulado, se explore en sus diferentes áreas y tenga la satisfacción de expresar lo que siente, de reafirmar sus ideas, cotejarlas con los demás miembros de la familia y tomar en cuenta aquellas actividades que estimulen su autosuficiencia.

2.2. EL JUEGO Y LA CULTURA

Hoy, sin duda, se puede decir que la cultura global y nacional está en constante cambio marcada en la dinámica impuesta por la globalización de la economía, el consumo y aplicación de nuevas tecnologías que se han suscitado desde el final del siglo XX y hasta nuestros días. Siendo el juego y la cultura el objeto de análisis en este apartado, es necesario distinguir su impacto en el desarrollo del niño, destacando los rasgos culturales que contextualizan, condicionan y conforman al juego como factor de aprendizaje social.

Hablar de la cultura es considerar el conjunto de procesos ecológicos, éticos, familiares, económicos, políticos, religiosos, tecnológicos, mentales y simbólicos, que integran un sentido y una identidad social por medio de productos que ayudan a satisfacer las necesidades tanto individuales como colectivas de un determinado grupo.(Irrarázaval, 1993). El juego es uno de esos productos que se halla inmerso en la vida individual y social en la que se va configurando diversas funciones de apropiación y asimilación del entorno social, y le da sentido a la ocupación vital.

Desde el punto de vista antropológico, el juego tiene su razón de ser: primeramente cumple una función biológica, atendiendo al instinto de conservación, para después presentar una función social, de integración y comprensión del mundo. Se puede decir además que proporciona el ritmo y da sentido a la cultura. Ya dentro de ella, el juego constituye un fundamento y factor esencial de la misma (Huizinga, 1972).

A partir de estas apreciaciones y para cumplir con el propósito de este tema, es importante dar seguimiento a estas preguntas: ¿Cómo se expresa la cultura contemporánea a través del juego? ¿Cuál es la función social de las personas – padres y educadores - que posibilitan el desarrollo del niño y el juego ante la globalización? ¿A qué está jugando el niño actualmente? y ¿Qué nuevas formas de juego se están presentando para estimular el desarrollo del niño?

2.2.1. *Las Tendencias culturales del juego*

Para responder a estas preguntas, es necesario el reconocimiento de las expresiones culturales actuales a través del juego:

a) *La tendencia dominante es la promotora de una cultura electrónica, virtual y efímera* en cuanto al tiempo de exposición de un juego y un juguete que valora más el juego tecnológico que otro tipo de juegos como las canicas o el columpio. Refuerza la actitud de competencia en el niño dando lugar a ganadores y perdedores de fugaz permanencia. Sobre esta perspectiva, se exhiben las modalidades de los videojuegos, la atracción de los efectos audiovisuales, sus ventajas y las actitudes de los jugadores (Estallo, 1997, Levis, 1997).

Un ejemplo de esta tendencia es la inversión de cuantiosos recursos en pos de manipular los resultados de eventos deportivos, provocando el éxodo de atletas de todo el mundo hacia los países que se noten como centros de juego de primer nivel. La compra de atletas tiende a convertir a los juegos olímpicos en una competencia mundial entre una decena de potencias, lo cual hace que un número creciente de países decaiga en su participación deportiva, trayendo como consecuencia la mercantilización del deporte que produce agotamiento psicológico debido a las presiones de la ganancia y acarrea el deterioro humano (Machado, 1999).

b) *Una segunda tendencia pretende recuperar la tradición del grupo y del lugar,* sin embargo en el contexto social actual, las costumbres y ritos se vuelven vacíos de contenido al comercializar sus símbolos y se convierten en folklorismo. Los juegos se convierten en espectáculos que al masificarse carecen de sentido y de identidad; se venden los objetos y juguetes, perdiéndose la conexión con la vida cotidiana. La venta indiscriminada de juguetes que representan la figura u objeto de algún país y/o ciudad en los días de celebración son un ejemplo de esta tendencia.

c) *La tercera forma de expresión del juego está en pos de realizar intentos más satisfactorios para recuperar la tradición y la identidad de los pueblos.* Un ejemplo de ello es una experiencia nacional de trabajo social en la comunidad de Tepoztlán, Morelos, en donde se está intentando mantener vivas las tradiciones, incluyendo a los niños en las expresiones comunitarias a través de diálogos y de juego. (Corona y Zavala, 2000).

Para profundizar en esta situación, vale resaltar un estudio sobre los cambios sociales en la infancia, el cual revela que las instituciones sociales tales como la familia, la escuela, el estado, y la infancia se están destituyendo bajo el modelo global vigente.

La infancia como institución representaba un núcleo de sentido para los niños; donde un conjunto de predicados y símbolos los volvían homogéneos entre sí; sin embargo la infancia actualmente aparece como una nomenclatura de la vida social sin bases que la sustenten, es decir: hay niños pero no hay infancia, ya que las instituciones que habían sido sus tutoras han fallado en su capacidad de producción subjetiva.

Una de las líneas de investigación plantea que se deben considerar las diferentes situaciones de la infancia según se vivan para descubrir nuevas líneas de promoción y crecimiento infantil y familiar (Corea y Lewkowicz, 1999).

Para conocer la perspectiva de los padres acerca de la cultura en la que sus hijos están creciendo, sus patrones de crianza y el impacto que reciben, se llevó a cabo un estudio cuyos resultados sugieren que la cultura impone estrés sobre los padres, trayendo como consecuencia el escaso apoyo hacia sus familias y al niño; las presiones de tiempo, particularmente del trabajo a casa, las expectativas del niño para ser activo, las presiones financieras y el impacto del consumo familiar son algunos de los factores que causan dichos efectos (Sidebotham, 1998).

En nuestro país también se observa un cambio considerable en la atención básica hacia la niñez por parte de los padres y cuidadores primarios (hermanos mayores y abuelos) en poblaciones de áreas urbanas caracterizadas por bajos ingresos. El incremento en la pobreza, los cambios producidos en la distribución de la riqueza, el crecimiento del sector privado, la migración hacia las ciudades y el incremento en la participación de la mujer en la fuerza laboral son algunos de los efectos, entre otros, de las transformaciones sociales actuales que inciden en la atención y el juego del infante.

Por otra parte, si bien el incremento de la ausencia de alguno de los padres ya involucra un desajuste en el cuidado y trato al infante. Ahora la participación de la mujer en el mercado laboral ha obligado a una combinación del papel de madre con el de trabajadora, trayendo estrés en la relación madre-hijo, lo cual exige nuevas pautas y prácticas de crianza. Así mismo, ha ido desapareciendo la costumbre de las madres de dejar a sus hijos más pequeños con los mayores debido a que estos realizan actividades fuera de casa por el incremento de actividades escolares y se ha abandonado aún más el cuidado del niño (Myers, 2000).

De acuerdo con el estudio realizado a 1041 familias de bajos ingresos en el D. F., enfocado a las pautas de crianza de varios cuidadores familiares en el cuidado diario y la

educación del infante. Los resultados mostraron que la responsabilidad de crianza es proporcionada principalmente por los padres. También se detectó que la madre tuvo un porcentaje de hasta en un 99% de las horas en el día en el cuidado del niño; se presentaron variaciones de acuerdo a la edad del niño, es decir: con niños menores de tres años, la responsabilidad de la madre es de 92%, y con los de cuatro a más años de edad del infante es de 55% durante las horas de 9 a 12 PM. Así también se muestra que la responsabilidad de crianza del niño por otros parientes es mínima, tal es el caso de los abuelos, los cuales presentan un porcentaje de un 5%; consistente con el tiempo de las hermanas mayores, las cuales participaron con un 1% en la crianza de sus hermanos menores, debido a el tiempo dedicado a la escuela. Los padres casi no aparecieron como responsables en el cuidado directo de sus hijos. Por otro lado, los resultados obtenidos en relación al uso de los servicios extradomésticos muestra: el 5% de los niños menores de tres años asisten a algún tipo de programa educativo fuera de casa, el 57% de los niños de cuatro a más años acuden a estos servicios y el 75% a niños son de 5 a más edad. Cabe mencionar que aunque esta última cifra puede parecer alta, está alrededor del 15% por debajo del promedio nacional para los niños de cinco años.

Otro de los resultados arrojados es que el uso de los servicios extradomésticos para los niños menores de seis años es más usado en las familias donde la madre ha alcanzado un nivel educativo más alto y las diferencias fueron significativas cuando la madre alcanza a terminar la secundaria (Myers, Op. Cit.).

Estos datos permiten hacer algunas precisiones: la madre es un factor importante para el desarrollo normal del niño, las condiciones para apoyar y cuidar al infante siguen siendo precarias por parte de los padres, debido a que ambos requieren trabajar para sustentar la economía familiar; los servicios de salud y de educación son más requeridos a medida que el niño aumenta en edad, pero también siguen siendo escasos a nivel nacional,

y para el cuidado del niño se necesita de los conocimientos básicos sobre el desarrollo del infante. Dichos resultados reflejan por un lado, la dificultad de acompañar al infante en su desarrollo, notando sus necesidades individuales y por otro lado resulta complicada la situación de los padres de bajos ingresos ante los cambios sociales y económicos en nuestro país, y se pueden generalizar a la población.

De aquí se derivan las siguientes preguntas: ¿A que juega el niño en su localidad? y ¿Cuáles son sus pautas de juego?

Para dar paso a responder estas preguntas, se han realizado investigaciones de carácter antropológico, sociológico y psicológico con el fin de distinguir las pautas de juego en los niños dentro de su cultura, tomando en cuenta sus conductas representativas y de aprendizaje social, y explorando la ideología y la metamorfosis del juego en diferentes culturas (Schwartzman y Barbera, 1977; Slaughter y Dombrowsky, 1989).

2.2.2. *Las pautas de juego en el infante*

Algunas de las formas de juego que se distinguen en el infante son las siguientes:

a) *Jugar como imitación de y/o preparación para la vida adulta:* donde el niño frecuentemente reproduce juegos que lo preparan y lo ayudan a llevar a cabo roles sociales. En la comunidad de los Motu de Papua en Nueva Guinea, se contempla a los niños a través del juego como agentes de transmisión de su cultura para que puedan ser incorporados a actividades que fortalezcan la cultura del lugar; la comunidad los prepara para que acepten sus valores y costumbres y aseguren la continuidad cultural de la sociedad; el niño alterna el juego y el trabajo a la vez que va asumiendo su posición en la vida adulta (Rosenstiel, 1977).

Dentro de este marco, se pueden distinguir los trabajos con niños que pasan por experiencias culturales importantes, tal es el caso de los niños que emigran con sus familias de un país a otro. Las familias mueven sus creencias, tradiciones y valores a otro hábitat y esta situación crea nuevos significados para el niño que la interpreta por medio del juego. De esta manera la cultura se transforma en un foco de transmisión que rompe la continuidad de su contexto y crea otro (Slaughter y Dombrowsky, 1989; Faver J. y Lee-Shin, 2000).

b) Jugar como un juego o actividad deportiva: en las cuales se presentan reglas estructuradas, lugares, objetos y juguetes dentro una sociedad determinada. Por ejemplo el jockey sobre pasto en Inglaterra, y que hoy en día está siendo parte de otros países como México. Así también el juego de pelota como una tradición que se sigue realizando en algunos estados de Michoacán (Zalpa, 2004)

c) Jugar como proyección o actividad personal expresiva: tiene que ver con la conducta del niño reflejada en una prueba psicológica, en una terapia de juego, en una actividad lúdica en la cámara de Gesell, etc., donde el interés está puesto en la influencia de patrones culturales. El juego de los niños es visto como una situación donde la naturaleza y la crianza son resultado de la relación psicológica de los miembros de la comunidad, denotando los rasgos culturales. En un estudio se describen las sesiones de juego con una niña de 6 años de edad de una familia americana, durante un año y con el propósito de observar los patrones de juego (el juego imaginario acerca de ella misma, las relaciones sobre el poder, el intelecto, la estructura familia, el género y los estados de ánimo). El autor muestra cómo el juego es una expresión por la cual el niño busca crecer en su familia y en su sociedad (Kelly –Byrne, 1989).

d) Jugar como promoción de la comunicación: donde el juego simulado es un factor importante. En este tipo de juego, actuar “como si” involucra una serie de señales y símbolos, los cuales, al ser reproducidos, captan los rasgos culturales que los niños recrean en el juego. La comunicación del juego simulado tiene una función importante en el desarrollo de las funciones sociales y cognitivas. Se requieren experiencias tomando acciones de un contexto real y poniéndolas en el juego a través de roles sociales. De manera que la comunicación de la realidad no es copiar o representar la realidad desligada de quien la comunica, puesto que el niño está inmerso en el grupo social también se está interpretando y conociendo sí mismo y a su entorno social.

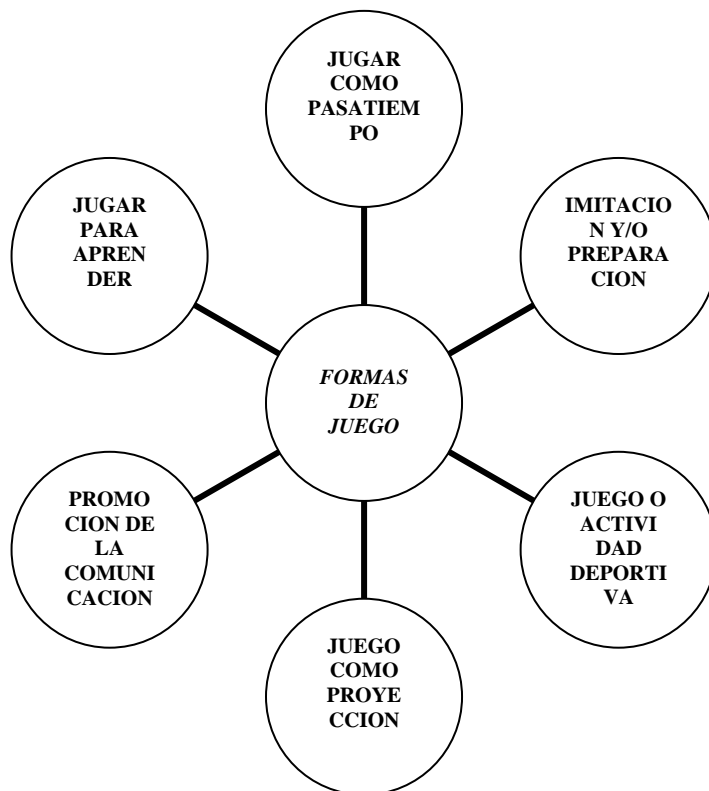
La cultura opera con redes de acuerdos sociales acerca de experiencias, creencias y habilidades para comunicarlas. Por lo tanto, a partir del juego simulado los niños van dando sentido a su experiencia y ordenan su realidad y dan seguimiento a las historias que se genera en la cultura (Bruner, 1986).

e) Jugar para aprender: es llevado a cabo con el empleo de juegos y juguetes que favorezcan la estimulación temprana y el aprendizaje. Un ejemplo de ello es la estimulación de las áreas del desarrollo aplicadas al currículum escolar en las instituciones educativas (Moyle, 1998).

f) Jugar como pasatiempo: hace referencia a los juegos que se producen en una comunidad y a la difusión del juego que los antropólogos estudian para explorar las conexiones entre diferentes culturas que adoptan un mismo juego. Estos estudios realzan la simbología utilizada para conocer las identificaciones locales, los patrones de juego y los patrones universales para distinguir las ocurrencias paralelas de los diferentes tipos de juego. En México uno de los juegos que está desapareciendo es la lotería y es retomada en algunas

ferias de pueblo (Scheffler, 1977). En la comunidad del Platanar Michoacán, los juegos conservan contenidos en relación con el género y expresan simbólicamente la feminidad y la masculinidad, abarcando todos los tipos de juego; en la práctica se adjudican a las niñas los juegos de reglas implícitas y a los varones luchas y competencias con características similares a las de los juegos explícitos (Mantilla, 2000).

Las formas de juego se esquematizan como sigue:



2.2.3. *La perspectiva psicosocial del juego*

En el marco de una perspectiva psicosocial, se considera de gran importancia los estudio de Vigotski (1966),el cual concibe al juego insertado en una matriz social y cultural, e incluye tanto información como estructuras cognitivas del niño. Desde este enfoque, el desarrollo psicológico se procesando desde un plano social (interpsicológico)

hacia un plano individual (intrapsicológico). Además adquiere importancia, el juego simulado y el juego a base de reglas como dos polos de un mismo continuo, donde el niño gradualmente va a moverse a través del juego entre ambos; asimismo, aprende de los demás niños que le ayudan a involucrarse en el juego con reglas sociales. En otras palabras, el juego va desde una situación imaginaria con reglas implícitas hasta una situación con reglas explícitas. Con el uso de la fantasía, el niño actúa “como si fuera el adulto” y hace las cosas por sí mismo; teniendo la satisfacción imaginaria para captar y recrearse en su entorno, adquiere un grado de autocontrol, deteniendo el impulso a fin de mantenerse en el juego; de esta forma se sujeta a las reglas implícitas que posteriormente no lo serán y pasará a la aceptación de reglas universales. Para ahondar en esta perspectiva, se distinguen algunos estudios que analizan las características sociales y culturales del juego. En la primera investigación se describieron las dimensiones culturales del juego en niños preescolares de las culturas china e irlandesa, cada una de ellas estando en su lugar de residencia (Haight, Wang, Ha-tih, Williams y Mintz, 1999). Sus resultados mostraron que:

- a) La existencia de patrones universales del juego simulado, utilizando objetos para apoyar al niño dentro del juego, los cuales facilitan la transición hacia lo social.
- b) Se determinó que el juego simulado es una actividad social, pues reflejó cambios que favorecieron el desarrollo del niño, cuando los cuidadores lo estimularon dentro de la situación de juego; se mostró que los niños asimilaron la experiencia y los cuidadores guiaron a los preescolares a otras interacciones sociales.
- c) Las funciones del juego simulado cambiaron con el desarrollo del niño.
- d) Las dimensiones del juego simulado dependieron del contexto interpersonal, de la disponibilidad de los patrones tales como las creencias y valores del adulto concernientes a

su propia participación en el juego. El juego fue diferente en cada cultura y a través de la actividad lúdica el niño aprendió valores y conductas culturalmente aceptadas.

En otro estudio (Maynard, 2002), se realiza la enseñanza que proporcionó la pareja de juego infantil del niño para ingresar a la cultura, y se notó la responsabilidad que tienen los niños de cuatro años de edad para iniciar la enseñanza con sus parejas coetáneas, pues a medida que son más grandes de edad van cambiando las explicaciones y retroalimentación verbal de los niños, guiando el cuerpo de los jóvenes aprendices.

Por otra parte, Nicolopoulou (1993) investigó el proceso por el que pasa el infante de un juego imaginario a un juego social, el cual le permitió introducirse en la cultura. En su trabajo encontró las siguientes premisas:

el niño depende de una imagen de autoridad que opera como un marco de referencia, posteriormente, pasa a un sistema voluntariamente aceptado y compartido de reglas impersonales

Las reglas consideran simultáneamente tanto límites como permisos, con los cuales permiten la cohesión dentro del grupo social. Su función es regular e integrar al grupo social para que mantenga su cohesión.

Tomando en consideración que el juego tiene como características ser divertido, libre, presenta un orden, es voluntario y al mismo tiempo, está gobernado por reglas sociales. Para el niño va a ser más sencillo aprenderse dichas reglas a través del juego e introducirse en la cultura.

Las reglas sociales presentan como característica esencial elementos de un ritual, de manera que no sólo sirve para regular la conducta de los participantes sino también para reforzar su identidad, unidad y cohesión en el grupo.

En el proceso de apropiación, los participantes tienen un universo simbólico de representaciones colectivas llevadas a cabo en el grupo; esta noción involucra al tema del

juego que personifica los significados socioculturales dibujados en la sociedad; en ese sentido contribuyen a la identidad y carácter del grupo. Ellas atrapan emocionalmente al participante (niño y adulto) y los proveen de satisfactores para sus fantasías y deseos.

El estudio de Nicolopoulou conjuntó varias líneas de investigación acerca de las funciones socioculturales del juego que son importante mencionar:

a) La primera analizó el juego dentro del hábitat natural del grupo social, reconociendo los patrones de status social, antagonismos, solidaridad, y la expresión de las emociones que personifican a una cultura. Uno de los ejemplos de esta orientación lo presentó una investigación realizada con cuarenta mamás y sus hijos en dos culturas diferentes (inglesa y puertorriqueña), quienes fueron entrevistadas con respecto a las metas de socialización y estrategias de crianza del niño, las cuales fueron videograbadas por un período de cuatro días en situaciones de la vida diaria (comida, juego con ellos, enseñanza y juego libre). Los resultados sugirieron que las madres inglesas enfatizaron las metas de socialización y las estrategias de crianza con una orientación más inclinada al individualismo, mientras que las madres puertorriqueñas se orientaron más hacia el mantenimiento de las relaciones sociales. Asimismo, se encontró coherencia entre creencias y prácticas para ambas culturas (Hardwood, Schoelmerich, Schulze and González, 1999).

Otro de los ejemplos lo presenta el estudio acerca del tipo de juego (juego exploratorio, simbólico y social) de niños argentinos con sus madres y niños norteamericanos con sus progenitoras. En ambas culturas, los niños presentaron más el juego exploratorio que las niñas y las niñas más juego simbólico que los niños; asimismo, las variaciones en el juego exploratorio y simbólico de los niños fue asociado con las variaciones individuales del juego exploratorio y simbólico de las madres. Los niños americanos expusieron más juego de tipo exploratorio, mientras que los argentinos presentaron más el juego de tipo simbólico, las madres argentinas se excedieron más en el

juego social y en motivar frases verbales en sus niños (Bornstein, Haynes, Pascual, Painter and Galperín, 1999).

Estos trabajos ponen en relieve las pautas distintivas de cada cultura, las cuales son enseñadas y fortalecidas por los progenitores. Los componentes culturales son aparentemente específicos para cada cultura, pues enfatiza que las pautas culturales del grupo social pesan más sobre las pautas individuales.

b) La segunda línea de investigación reconoce la continuidad del juego del niño al juego adulto, y explica las funciones que va teniendo dentro del desarrollo cronológico. En dicha perspectiva se anotan los trabajos que tienen relación con la narrativa como contenido simbólico, y reconoce que el ser humano nace dentro de un sistema de significados estructurados en el lenguaje dentro de un determinado contexto sociocultural, el cual le permite a la persona comprender su mundo y el significado de su experiencia moldeada por la narrativa. Este proceso constituye al juego como un "vehículo de secuenciación y articulación" fundamental de la experiencia humana a través de la acción y el simbolismo ya que es un paso para entender el devenir de su desarrollo integral, y junto con la experiencia del niño, va integrar el aprendizaje, sea emocional, cognitivo y/o lingüístico, dentro de un contexto compartido (Terr, 1999).

c) La tercera línea de investigación va de la mano con la segunda propuesta pues tiene que ver con la cultura y la narrativa, y se sitúa en la construcción de la identidad del niño, conceptualizándola como el modo cultural de dar sentido y cohesión a la vida en grupo. El niño al construir historias dibuja imágenes, con las cuales configura su percepción del mundo, y al mismo tiempo, usa y manipula los elementos culturales. La narración permite desarrollar un sí-mismo coherente, continuo y unitario. Con el juego de ficción participa activamente, ordenando y reestructurando su experiencia en categorías

narrativas (o géneros) que le permiten ir conociendo el mundo y a sí mismo de una determinada manera de acuerdo con su historia ontogénica.

De acuerdo con estas perspectivas, la narrativa es fundamental en la construcción de la identidad de la persona y de los pueblos, porque la identidad es el relato de lo que se es y de lo que se cuenta que se es.

Existen varios estudios bajo esta óptica que apuntan a reafirmar estas apreciaciones, el primero describe las opiniones de los niños acerca de la experiencia de la terapia de juego; aquí los datos confirman la importancia de las relaciones provenientes de la experiencia terapéutica, y los niños distinguen entre hablar y jugar, representado en ambos casos un rol; sin embargo, mientras los terapeutas realzan el significado del juego, muchos niños lo ven simplemente divertido. Esta experiencia promueve un contexto de relaciones sustanciales para reflexionar más profundamente y reorganizar los valores de los sentimientos (Carroll, 2000).

A partir de lo expuesto anteriormente, se puede decir que se ha dado respuesta en parte a la pregunta de lo que el infante juega, sin embargo, dentro del contexto actual, cabe mencionar la existencia de los juegos que han sido creados en la cultura global, es decir, aquellos que son facilitados por el uso de la tecnología: la televisión y/o Internet, productos de la cultura global que son utilizados por los niños cuando se hallan en proceso de construcción de los sistemas de conocimientos y valores.

2.2.4. Comentarios finales:

Los cambios sociales sucumben a todos y van generando el descuido hacia el infante y las instituciones básicas como la escuela y la familia, las cuales resultan afectadas al perder su capacidad de transmitir valores tales como la responsabilidad, la disciplina, la solidaridad y el respeto hacia figuras de autoridad, entre otros. Hoy se comienza a hablar

de la destitución de la infancia donde el niño se ve afectado por este modelo social existente. Se observa con cierta incredulidad que los niños portan armas que ya no son de juguete para llevarlas a las escuelas y en afán de enseñárselas a sus compañeros y jugar con ellos, disparan en su contra y/o accidentalmente los matan (Cortes, 2004). Asimismo, los niños de escasos recursos económicos llegan a ser portadores a la economía familiar, lo cual hace suponer que su desarrollo es poco atendido. Estos hechos permiten la necesidad crear estrategias que vuelvan a mirar al niño, se necesita integrar los conocimientos básicos sobre el desarrollo del niño en su hábitat familiar, es menester valorar todas sus experiencias, que no se encuentre desamparado y acorralado bajo ninguna circunstancia.

Como punto final de este escrito, cabe decir que el juego es un foco de aumento importante para conocer lo que le sucede al niño y cómo es su desarrollo. El juego presenta un papel predominante y es un vehículo para acceder a los contenidos simbólicos de la cultura pues identifica y recrea la experiencia bajo diversos tópicos de su vida personal y social. La manera de cómo se realice este acceso, es de vital importancia, ya que implica una acción constante, de conjunto entre los padres y profesionales para construir adecuadamente la vida del niño, su identidad sin sentirse amenazado, de manera que tenga un sentido coherente de su historia personal y social a través del juego en sus diferentes modalidades tales como el cuento, leyendas, escenas en la televisión, conversaciones, juegos con juguetes, entre otros. Esa es la tarea que vale la pena fabricar como promotores del desarrollo del niño y de modalidades que estén más orientadas a acompañar al niño en esta cultura globalizada.

2.3. LOS PADRES COMO PROMOTORES DEL CRECIMIENTO Y DESARROLLO DE SUS HIJOS

Cualquier especialista de la salud considera una herramienta maravillosa el apoyo de los padres en la prevención y tratamiento psicológico y/o educativo de sus hijos. Se sabe que son ellos; los directamente afectados por algún padecimiento del niño, ya que conviven y pasan el mayor tiempo con ellos, sin embargo, este hecho no basta y resulta poco rescatable cuando el medio ambiente en el que se desenvuelven es pobre en recursos físicos y económicos. Del mismo modo, aún cuando las intenciones y conocimientos de los padres sean puestos con la mejor disposición, no presentan los cambios necesarios para afrontar cualquier anomalía que impida el fortalecimiento del desarrollo integral de sus hijos.

Cabe preguntar: ¿Cuáles herramientas tienen los padres para favorecer el desarrollo sano e integral de sus hijos? ¿Cómo ayudarles cuando no tienen los recursos necesarios en el fortalecimiento de conductas adecuadas?

El trabajo con los padres considera un conjunto de actividades de aprendizaje, el cual tiene como objetivo proveer prácticas educativas en el contexto familiar y/o comunitario, para modificar y mejorar prácticas existentes, de tal forma que se promuevan comportamientos considerados como positivos en los hijos (Vila, 1997).

Para atender este cometido, este capítulo se suscribe en el contexto social de las familias mexicanas, principalmente en aquellas de pocos recursos socioeconómicos; se señala la labor educativa que se ha venido realizando por parte de algunos estudiosos del área de salud con los padres, comunidades y zonas rurales del país, tomando en cuenta las fortalezas y las debilidades de sus avances. Y por último se presentan algunas de las intervenciones de estudios psicológicos, considerando los indicadores más importantes

para el trabajo con los padres, de manera que se adviertan las posibles soluciones y su participación en el desarrollo y cuidado del niño.

Uno de los retos difíciles de afrontar en México es la prevención de enfermedades y comportamientos que deterioran el desarrollo de la persona sana. Cabe señalar que hasta hace poco los programas de salud se han enfocado más hacia el tratamiento de la enfermedad y/o de trastornos de la conducta humana, que a la prevención de dichas enfermedades. (Marco, Kumate, Barnard. 1989).

La situación social y económica por la que pasa diferentes poblaciones del país, hacen más difícil la tarea para encontrar alternativas viables de solución a problemáticas tales como: la desnutrición, la pobreza, el asentamiento humano colindado con las ciudades grandes, el desempleo, y la marginación social, entre otras, son algunas de las dificultades por las que las familias mexicanas están siendo afectadas. En este sentido, la salud está en función del grado de riqueza social producida, y es tomada en cuenta como una variable dependiente de estos factores para su permanencia en la población. (Reyes, Guiscafré, Sarti, Montoya, Tapia y Gutiérrez, 1996).

A ese plano se une también, el establecimiento y acceso a los servicios de salud en las principales ciudades, donde es notoria la desequilibrada cantidad y la baja calidad de los servicios tanto de salud, como de educación distribuidos en el país, que en contraste con las comunidades rurales, se observa aún más en éstas, las carencias y limitaciones básicas de vivienda, productos alimenticios, educación y servicios de salud. (Lozano, Infante, Shlaepfer, Frenk, 1993; Hernández, Barberena, Camacho y Vera, 2003).

Algunas cifras que contextualizan esta problemática en materia de atención infantil donde la pobreza y la alimentación de niños preescolares en nuestro país son una extensión del panorama nacional muestran datos en los cuales, el 57% de los niños presentan un crecimiento normal, 26% retrasos leves, 13% medianos y 4% graves. De tal forma que el

43% de niños tienen deficiencias nutricionales (Bourges, 2001). En este orden de presentación es lógico pensar que la desnutrición y otras deficiencias afecten principalmente a niños de estratos marginados tanto en áreas urbanas como en las rurales.

Para mejorar la calidad de vida de los niños y, por ende, de la familia, la preocupación principal de los estudiosos del área infantil pone énfasis, por un lado, en la transmisión de conocimientos acerca de factores sanitarios y nutricionales para prevenir la salud de los infantes, y por otro lado en proporcionar la enseñanza de comportamientos que favorezcan su desarrollo integral.

Esta es una labor preventiva abarca la realización de dos grandes tareas:

- a) El diseño de ambientes institucionales, educativos y de trabajo, y
- b) La enseñanza a un gran número de paraprofesionales y no profesionales, es decir, a médicos, enfermeras, profesores, educadoras y miembros de la familia, entre otros.

En sus inicios la medicina ha sido la disciplina que más se ha abocado a la prevención de la salud y al cuidado del infante iniciándolo con el diagnóstico médico, de ahí se desprenden algunas medidas preventivas tales como la administración de vacunas contra la rubéola y otras enfermedades infecciosas, la promoción y suministro de alimentos y nutrición apropiada, el abastecimiento de agua potable y de saneamiento básico, la asistencia materno-infantil y la planificación familiar (Marco, Kumate y Barnard, 1989). Así también, la atención de enfermedades o anomalías que requieren de procedimientos quirúrgicos para corregir algún defecto físico (ejem: labio leporino, frenillo, hidrocefalia, etc.).

Dado que la presencia de las enfermedades incluye incidencias no sólo de tipo biológico que sean evidentes para los padres, se han considerado medidas psicológicas preventivas que abarquen aspectos tales como:

la detección temprana del retardo en el desarrollo y la atención inmediata,

el entrenamiento a los padres y/o a profesores, y

El análisis de las condiciones socioeconómicas que propician el retardo en el desarrollo infantil.

2.3.1. La educación para la salud en el marco comunitario

Retomando la labor preventiva y tomando en cuenta las necesidades de las familias se han creado programas comunitarios preventivos con una nueva faceta que hoy se denomina educación para la salud, la cual ha sustituido a los nombres educación higiénica y/o educación sanitaria. Es una actividad del primer nivel de prevención para la promoción de la salud de individuos, de las familias y de la colectividad.

Veamos algunas definiciones de la educación para la salud que ayudan a entender más su propósito principal:

“Es la educación que ha sido diseñada para mejorar o fomentar la salud del individuo, la familia y la comunidad como resultado de transformar la información sobre la salud, con lo cual se logrará crear o reforzar hábitos sanos y patrones constructivos de comportamiento”(Rice, 1985).

“Es un proceso que tiende a lograr que la población se apropie de nuevas ideas, utilice y complemente sus conocimientos para así tener la capacidad de analizar su situación de salud y decidir cómo enfrentar mejor en cualquier momento sus problemas” (Broeger y Luna, 1998).

“Es un programa planificado con base en los problemas y necesidades específicas de cada comunidad, ejecutado por la participación de la comunidad” (San Martín y Pastor, 1988).

Cada una de estas definiciones considera una serie de ventajas que es importante tomar en cuenta:

La participación de varios sectores de la población donde se perciban necesidades que cubrir.

Quienes lleven a cabo las actividades de salud no tienen que ser forzosamente personas que hayan sido capacitadas especialmente para ello, ni que trabajen de manera exclusiva en el campo de la salud (profesores y miembros de la comunidad).

La educación está orientada a la aplicación de conocimientos prácticos que se convierten en habilidades y al aprendizaje de creencias, actitudes y valores de la población.

Los mensajes y esfuerzos de salud más eficaces y apropiados surgen de la comunidad misma.

Los programas de salud tienden a formar pequeños grupos locatarios e interesados en procurar el mejoramiento de la comunidad. Se reúnen de manera constante para recibir y/o crear un programa que se desea implementar en la localidad.

No obstante los esfuerzos realizados en la creación de programas comunitarios, se han encontrado algunas desventajas:

Los programas han carecido de objetivos mensurables de comportamiento específico, mediante los cuales se creen y evalúen actividades, motivo por el cual han perdido continuidad.

Se contrastan los mensajes de salud con los comportamientos ya presentados por la comunidad desde algún tiempo y resultan contradictorios con los hábitos, valores y creencias de la población.

La enseñanza otorgada al “educador” es complicada y confusa e incluso difícil de comprender para la población necesitada.

La falta de materiales didácticos y los conocimientos acerca de técnicas de la enseñanza y de la comunicación.

La falta de metodologías que sean creadas para las subculturas locales y que sean adecuadas a los medios rurales, marginados y urbanos (Rice,1985).

Algunos de los resultados obtenidos en este campo son de zonas urbanas mostrando una correlación positiva de los servicios que presta la atención pública de salud (APS) principalmente en la población urbana y no así en la población rural, en la cual la atención es escasa.

Así también el grado de educación que presenta la población trae como resultado, que a mayor grado educativo, mayor integración en los programas de salud, esto debido a que presentan mayores facilidades de acceso al servicio de salud.

En dichos resultados se ha mostrado que las mujeres son los agentes receptores más importantes para el logro de los programas de atención pública de salud, ya que ella se dedica no sólo al cuidado de la salud de hijos, sino también de los adultos, es la primera detectora de las enfermedades que le puedan ocurrir al infante. Sin embargo se encontró que el horario de capacitación puede resultar el más inadecuado, debido a las actividades que ésta desempeña en la casa, en el trabajo o en el campo o bien que los mensajes de salud sean contrarios a sus tradiciones y creencias.

Por último se muestra en dicho estudio la existencia de una relación importante entre la tasa de mortalidad en preescolares de 1-4 años de edad y el porcentaje de analfabetismo femenino en mayores de 15 años respectivamente. (Marco, Kumate y Barnard ,1989). Lo cual indica la necesidad de informar y preparar a este sector de la población.

Buscando mejores alternativas en la educación para la salud de algunos grupos de la población rural, se llevó a cabo una experiencia que involucraba el entrenamiento a personas (auxiliares de la comunidad).

Los experimentadores se cuestionaron dos situaciones de enseñanza: si a dichas personas les dieran un conjunto de conocimientos teóricos acompañados de prácticas, incluso hospitalarias, que duraría 3 años, y por el otro lado, la enseñanza de ciertas técnicas en el mínimo tiempo posible y de manera mecánica, esta capacitación duró una semana.

Finalmente propusieron las siguientes actividades:

Un curso inicial de introducción al puesto (seis semanas), con el siguiente contenido programático: atención materno-infantil, el tratamiento de los 12 padecimientos más frecuentes de las zonas rurales, planificación familiar, educación para la salud y la administración e información.

Reuniones mensuales de un módulo con la responsable de impartir el curso (un día).

Adiestramientos complementarios de una semana, para componentes específicos en el uso de medicamentos, cuando se trata de enfermedades simples (ejem. Diarrea simple).

Capacitación en servicio durante la supervisión.

El adiestramiento a parteras empíricas no encargadas de la comunidad.

Los resultados obtenidos a lo largo del curso mostraron la participación interesada por parte de las asistentes en aprender los contenidos del curso y la elaboración de materiales de promoción como parte de la práctica de las estudiantes. Sin embargo, se evidenció la postura magisterial y de superioridad por parte de los médicos y enfermeras al adoptar la utilización de términos médicos. Estos no estuvieron de acuerdo con la utilización de medicamentos por parte de las asistentes aún cuando no se reportó ningún mal manejo de los mismos. El adiestramiento a las parteras pretendía considerar su sabiduría y conocimiento, encontrando en esta experiencia algunas desventajas: los médicos

presentaron el parto hospitalario como el método ideal en contraposición al que ellas utilizan en su localidad; se impusieron las ideas de los médicos, notándose ningún respeto por el conocimiento de las parteras, por ejemplo el parto hospitalario en contraposición con el parto domiciliario, en lo cual existe toda una serie de costumbres y tradiciones en las comunidades estudiadas. Lo resultante del curso por parte de las parteras fue adquirir más seguridad y firmeza en algunos conocimientos sobre el parto y sobre la planificación familiar. (Elú de Leñero, 1984).

En otra investigación interesada en estudiar la relación entre el desarrollo motor y la nutrición de los niños pequeños desde el quinto mes de embarazo de la madre hasta los seis meses de edad del niño en una comunidad rural pobre. Se encontró que cuando se instruía a la madre sobre el consumo de los mejores nutrientes en su alimentación, los resultados en las pruebas sobre el desarrollo motor y psicológico fueron más adecuados con correspondencia a las pruebas efectuadas sobre el desarrollo motor del niño, y no resultó favorable en aquellas mamás que no presentaban conocimientos proporcionados en el estudio. Incluso se reporta el rechazo a la información obtenida de algunas mamás que tienen la creencia de que su dieta sobre la base de muchas tortillas y frijoles es adecuada para su embarazo y beneficia a su hijo, lo cual para los especialistas del estudio resultó una información errónea debido a que es un factor clave en la asociación con deficiencias en el desarrollo psicomotor del niño (Chávez, Martínez, Guarneos, Allen y Peltó, 1998).

Como se puede notar, hay mucho que hacer a favor de la salud del infante y a los miembros de una comunidad. Cabe realzar la información otorgada a los padres y a paraprofesionales, tomando en cuenta sus propios conocimientos y adoptando una postura más conciliadora que permita cambiar la visión del especialista como portador del “conocimiento absoluto” y entender el contexto donde se suscribe el miembro de la comunidad.

Ante la tendencia actual de ir apoyando y dando información a la población en general, se hace indispensable dar orientación y entrenamiento a los padres sobre el desarrollo del infante, es necesario conocer los valores y creencias de una comunidad, debido a que es común que la implementación de programas de salud ignore por completo las costumbres y creencias de las localidades. En México existen comunidades donde sus prácticas y creencias varían de un lugar a otro y de una cultura a otra. Estas variaciones están ligadas a diferencias geográficas, económicas, sociales y culturales. Tal es el caso de los Mixtecos sobre sus creencias y costumbres del desarrollo intelectual del niño. Por ejemplo, ellos lo consideran como una serie de etapas que inicia desde que nacen hasta los doce años; en la primera etapa del nacimiento a los dos años, el niño “no tiene conciencia” ni “razón” y su aprendizaje es por imitación; de los tres a los seis años ya “se da cuenta”, y marca el paso a la siguiente que es la “etapa de la razón”, en la cual se considera como el tiempo más propicio para el aprendizaje de actividades en su localidad así mismo aumenta la disciplina y el cumplimiento de responsabilidades, y la cuarta y última etapa es la de la juventud cuando el niño de doce años está despertando a su sexualidad (Linares, 1991). Estos conocimientos locales pueden chocar o contraponerse en un momento dado con cualquier programa de educación y/o de apoyo a los padres abocado a estimular y fomentar el desarrollo infantil en los primeros años de vida, si se desconocen estas creencias.

Un ejemplo de ello, es el estudio realizado en una comunidad de Puebla (Garduño y Cervantes, 1995); con la finalidad de conocer y fomentar las prácticas de crianza de los padres de niños de nivel de educación primaria, tomando en cuenta sus necesidades familiares. Ahí se evaluó el tipo de comunicación y relación con sus hijos, las percepciones y atribuciones de sus hijos los valores y expectativas y las conductas instrumentales para la educación. Los resultados encontrados en este estudio fueron que la comunicación y convivencia fueron mínimas tanto para los papás que salen a trabajar

como de las mamás que pasan la mayor parte del tiempo en casa; sin embargo son éstas las encargadas de la educación de los hijos, mientras que los papás tienen el papel tradicional de proveedores de los bienes para cubrir las necesidades de la familia. Las percepciones sobre los hijos varían según el sexo y en cuanto a conocimiento de los padres sobre la situación académica de sus hijos, las buenas calificaciones fueron atribuidas a su inteligencia heredada y al tipo de educación y atención recibida en la escuela, más que a lo que ellos como padres pudieron aportar, debido a que le dan mayor importancia al talento innato que al esfuerzo. En cuanto a los aspectos que más valoran de los niños sus respuestas más frecuentes fueron las de respeto, ser aplicado y cumplido en la escuela, y la obediencia. Se observó que los padres platican más sobre el valor de la escuela como una fuente para conseguir mejores empleos. Les interesa que sus hijos, tanto hombres como mujeres sigan estudiando y se preparen para conseguir carreras cortas o técnicas como medio más apegado a sus recursos económicos. Finalmente el apoyo otorgado por los padres a sus hijos en su desarrollo escolar enfatizaba la confianza que depositan en la escuela como una institución de cambio, notándose la respuesta que más se repitió fue “mandarlos a la escuela”; los consejos “para que se porten bien” y la de “no lo pongo a trabajar”. En menor frecuencia se mencionaron respuestas como “poner el ejemplo” y “golpearlos”.

En otro estudio realizado en Guatemala, pone de manifiesto a la educación formal de los padres como un medio que influye para favorecer las aptitudes de sus hijos (Gilbert 1996). Tal dato resulta interesante para poner más énfasis en la preparación de los padres en la educación formal y también en la adquisición de comportamientos que estimulen el desarrollo intelectual de sus hijos.

En el marco de lo expuesto, los resultados de estas investigaciones, alertan la necesidad de proporcionar acciones preventivas de salud y de educación, y de detección de comportamientos y padecimientos que afectan al desarrollo del niño; para ello es imprescindible que la población se apropie de conocimientos de intervención educativa y sanitaria, es necesario la práctica de una cultura de conocimientos médicos, psicológicos y sociales que agrupen los cuidados más adecuados, las creencias y valores de un pueblo; así también, el respeto a las personas que han presentado aprendizajes arraigados y erróneos, haciendo notar en los resultados los efectos sobre las personas. De manera que no sea un obstáculo para el estudio, educación y estimulación del desarrollo del niño.

La inserción de un lenguaje sencillo, claro y común entre los miembros de la comunidad y los especialistas, que facilite un intersticio de los conocimientos y nuevos aprendizajes para ser más accesible el trabajo con los padres y/o encargados de la comunidad. Así también como la creación de los medios didácticos más idóneos para facilitar el aprendizaje de conductas apropiadas en la estimulación y cuidado del infante.

2.3.2. La participación de los padres en los programas de apoyo psicológico

Ahora bien, veamos el aporte brindado por la psicología en el trabajo propiamente con los padres con el objeto de identificar las mejores metas, estrategias y recursos que puedan ayudar a crear una ambiente favorecedor en el desarrollo de sus hijos.

El entrenamiento a padres ha surgido en la década de los sesenta como una alternativa a los enfoques tradicionales de la psicoterapia con niños y adolescentes.

Dentro del enfoque conductual, se reconoce el trabajo de Williams (1959) como uno de los primeros en apoyar a los padres en la eliminación del berrinche presentado en su hijo. Uno

de los pioneros en apoyar a los padres fue la primera escuela fundada para ellos en París por Vérine en 1929 expresando su trabajo en un principio, en un tono moralizante y confesional. Posteriormente se mostró más objetivo y científico, enfatizando el papel de los padres en la familia y su responsabilidad en la educación de sus hijos (Tavoillot, 1982).

Se observó la evolución que presentaron estas escuelas, considerando sus objetivos, métodos y el papel del orientador en la formación de los padres, apareciendo el enfoque donde el educador es quien tiene el conocimiento y el padre es el receptor de dichos conocimientos hasta el punto de vista donde se facilita la relación e intercambio de conocimientos y experiencia entre educador y el padre. Esta interacción presenta la coordinación conjunta de padres, educadores y comunidad para llevar a cabo programas preventivos que atiendan a las necesidades de niños y jóvenes.

En nuestro país, las asociaciones y centros que consideran entre sus programas educativos la escuela para padres son el DIF a través de sus instituciones de salud donde ofrece orientación a los padres sobre diferentes situaciones a los que se enfrentan en el ambiente familiar, tales como: la violencia intrafamiliar, el desarrollo infantil, la sexualidad infantil, el maltrato y la violación sexual. Tales temas son impartidos con carácter preventivo y son otorgados de acuerdo a solicitud del servicio. Existen una gran gama de asociaciones no gubernamentales que han surgido por la necesidad de auxiliar a las familias en la comprensión y solución de problemas concretos. Uno de los ejemplos son los Centros de Integración Juvenil, la cual presenta como objetivo la prevención de la farmacodependencia en alguno de los miembros de la familia (D.G.E. E., 1985).

Sabemos que el trabajo con los padres depende de las necesidades de los participantes y el contexto del ambiente donde se realizan, así también del modelo teórico de investigador y su forma de intervención.

Los indicadores más importantes en algunos de los estudios psicológicos realizados con los padres son los siguientes:

Los objetivos a los que se dirigen los programas, el tipo de programas, las técnicas y estrategias utilizadas, la relación entre padres y profesionales, las dificultades encontradas y las alternativas consideradas en los estudios realizados.

Veamos cada uno de ellos:

2.3.2.1 Los objetivos:

Se basan en las necesidades de los padres y el área que se desea promover:

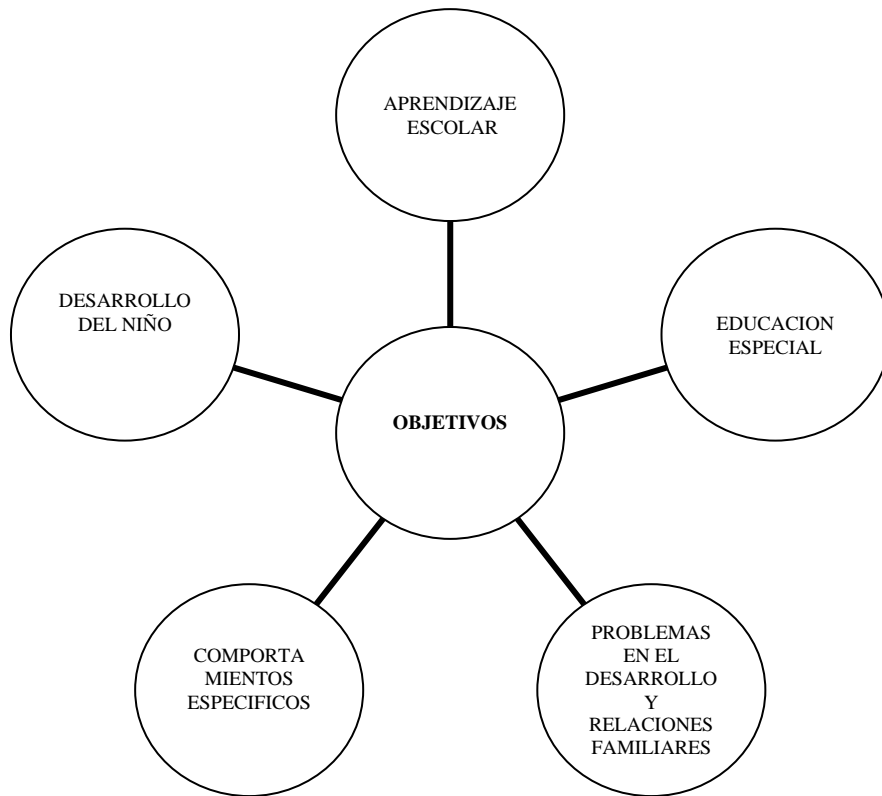
Informar, asesorar y orientar a los padres sobre el desarrollo, el aprendizaje y la socialización del niño.

Dar estimulación al aprendizaje escolar.

Asesorar a los padres de niños de educación especial. (control de esfínteres, manejo a niños con parálisis cerebral, etc.).

Práctica de técnicas y aptitudes específicas sobre el aprendizaje infantil y el control del comportamiento (berrinches, enojo involuntario, dificultades en la adolescencia, etc.).

Ofrecer asesoramiento y rehabilitación a las familias que presentan problemas en el desarrollo de sus hijos y/o en las relaciones familiares (Bartau, Maganto, Etxeberría y Martínez, 1999). Dichos objetivos los situamos en cinco esferas:



Estas situaciones no son excluyentes entre sí, pueden presentarse en un contexto social que va cambiando día a día, sin embargo para su distinción nos ofrece un marco de referencia que ayuda tanto al padre como al estudioso de este campo.

La estrategia de trabajo con los padres se centra en cuatro acciones:

a) *La Información*: da a conocer los conceptos, hechos y experiencias de alguna situación que se requiera atender, con el fin de explicar y sensibilizar la postura del progenitor.

b) *La adquisición y desarrollo de habilidades*: considera el entrenamiento a los padres a través de técnicas conductuales para enseñar habilidades específicas en el manejo y control de conductas particulares.

c) *El cambio de creencias*: implica el análisis y la toma de conciencia del estilo de paternidad que presentan los participantes, el origen, la educación, los valores, y actitudes que lleven al cambio de creencias y así favorecer las relaciones entre padres e hijos.

d) *La Resolución de problemas*: Consiste en enseñar a los padres las fases de un modelo que lleve a la solución de un problema, tomando en cuenta los componentes necesarios dirigidos a la identificación del problema, los elementos que lo envuelven, la exploración de posibles alternativas de solución, la anticipación de los resultados, la puesta en marcha del plan de acción y la evaluación de su eficacia.

2.3.2.2. Los programas:

Son el resultado de la serie de investigaciones, estudios y trabajos que se han recogido a lo largo del tiempo para encontrar estrategias que ayuden a los padres a resolver las dificultades que tengan en la crianza y educación de sus hijos.

Los tipos de programas parten del abordaje teórico del investigador acerca del problema y pretenden proporcionar herramientas teóricas y prácticas a los padres. Se distinguen los siguientes:

A) Los programas informativos:

Son realizados para proteger las relaciones familiares, aspectos importantes de la salud y nutrición del infante, tales como: la vacunación, deshidratación del niño, peso normal, higiene en los alimentos y el desarrollo del niño, entre otros. Se basan en proporcionar información teórica ya sea hablada y/o escrita a los padres. Algunos estudios ofrecen guías

informativas a padres de niños con alguna discapacidad, dando información escrita e instrucciones sobre la atención y cuidado que debe recibir un niño (Edginton, 1987; McGrown, 1982; Nichy, 1993).

B) Los programas conductuales:

Promueven la utilización de procedimientos que modifican la interacción de los padres con sus hijos, teniendo como resultado la adquisición de conductas deseables en el niño y disminuye las conductas no deseadas. Los objetivos que persiguen se centran en tres instancias:

Adquisición de capacidades: se utiliza para modificar conductas no deseadas y la interacción entre padre e hijo. Se trabaja en la disminución de conductas tales como el berrinche, conductas autodestructivas y no complacientes de los niños y se encaminan al desarrollo de habilidades específicas como el manejo de contingencias que lleva a la aparición de conductas adecuadas. Un ejemplo lo encontramos en los estudios con los padres de niños preescolares con hiperactividad (Erhardt and Baker 1990; Pineda, López, Torres, y Romano, 1987; Webster – Stratton, 1993). El propósito de estos trabajos se dirigió al desarrollo y control de conductas problema, como también al mantenimiento y generalización de conductas en el hogar. Los procedimientos incluyeron instrucciones, apoyos didácticos, discusión en grupo, juego de roles y videos. Así también se elaboraron manuales del manejo de conductas problema. Los resultados reportados muestran en los padres un incremento en la seguridad y confianza, menor estrés, mayor autoestima y percepción de competencia con respecto a sus habilidades y conocimientos.

Los padres como principales educadores de sus hijos de manera continua: estos programas involucran la enseñanza de algunas formas de evaluación, programación y tratamiento conductual. Se dirigen a estimular el desarrollo de infante en sus etapas (Llanos, 1992)

El mantenimiento de la conducta a desarrollar y su generalización: a otras conductas y en otros lugares.

C) Programas evolutivos:

Se centran en la participación de los padres por medio del juego, de guías de desarrollo y/o curriculum para el desarrollo de los niños. Estos programas son puestos en marcha la mayoría de las veces con la ayuda de paraprofesionales (enfermeras, educadoras, los profesores y miembros voluntarios de la comunidad) quiénes en comunicación con los padres estimulan y favorecen el desarrollo de los infantes. Los estudios realizados en este tipo de programas consideran más el trabajo de grupo de padres y familias. Un ejemplo de esto es el programa de desarrollo para el niño indígena de 2 a 4 años de edad (Secretaría de educación elemental, 1981; Atkin, Supervielle, Sawyer y Cantón, 1987); dicho trabajo comprende responder a la necesidad de estimular el desarrollo integral del infante tomando en cuenta las condiciones socioculturales y económicas en las que vive.

Aquí se pueden ubicar los programas de estimulación temprana los cuales toman en cuenta tres factores: el niño al que se le aplica la estimulación, el participante o mediador que promueve el desarrollo en este caso la madre o el padre, y las condiciones en las cuales se pretende alcanzar sea funcional desde el punto de vista social, esté acorde con el nivel de organización social en el que se promueven dichos programas (Martínez, 2001).

D) Programas centrados en la personalidad y la salud mental:

Se abocan a apoyar a los padres en la formación de la personalidad, la crianza de sus hijos, la comunicación, los valores, el desarrollo moral, la aceptación y la estima, la adolescencia, la drogadicción en los niños y jóvenes entre otras dificultades o momentos cruciales que presentan en la familia. Un ejemplo es el estudio realizado a los padres que

presentan diversas dificultades en la comunicación y crianza de sus hijos, pretendiendo transformar situaciones de conflicto por medio de técnicas vivenciales, las cuales han dado resultados importantes para comprender las dificultades en las áreas de crianza y educación de los hijos y permiten liberar la angustia y la tensión a favor del cambio en las relaciones entre los padres e hijos (Martínez, 1991; León, Mansur, Montalvo y Rodríguez, 1984).

2.3.2.3. *La relación entre los padres y los profesionales*

Los programas de entrenamiento han sido revisados bajo la óptica de la relación establecida entre padres y profesionales, los cuales han conformado varios modelos: *El modelo del experto, el modelo de transplante y el modelo de usuario* (Cunninghan y Davis, 1985).

El modelo del experto presenta a los profesionales como los personajes que asumen el control absoluto y las decisiones del tratamiento, ellos seleccionan la información que creen importante para los padres y solicitan a éstos sólo aquella que consideran de capital importancia. En dicho modelo el papel de los padres es tomado en cuenta en la medida en que es necesario para llevar a cabo las instrucciones dadas por los profesionales en relación con sus objetivos. Así también recibe poca atención los puntos de vista y sentimientos de los padres, la necesidad de una relación y negociación mutuas y al intercambio de información.

El modelo de transplante se usa cuando los profesionales reconocen la importancia de recurrir a los padres, considerando que parte de sus conocimientos pueden ser transplantados a los papás, quienes están dispuestos a ayudar a sus hijos y sólo necesitan

conocer técnicas que permitan al niño progresar. De tal manera, los padres se convierten en una extensión de los servicios presentados por los profesionales. Bajo este precepto, es probable que los papás refuercen la confianza en sí mismos y reconozcan su intervención activa en la ayuda proporcionada al infante.

El modelo del usuario es utilizado cuando los profesionales tratan a los padres como usuario de su servicio, es decir, los papás tienen derecho a decidir y seleccionar lo que crean apropiado para su bienestar, incluso la toma de decisiones se halla en última instancia, bajo el control de los padres. El profesional ofrece toda la gama de posibilidades e información para que se pueda elegir abierta y clara. Sin embargo, se precisa que esta instancia no excluye de responsabilidad al especialista, dado que parte de su labor constituye el intercambio de información y negocia todas las etapas del proceso de la toma de decisiones, lo cual permite expresar las necesidades de la familia y evaluar la medida en que son satisfechas. En este modelo se reconocen la competencia, experiencia y sentimientos de los padres, colocándolos en una relación de igualdad.

Dichos modelos presentan algunas desventajas, por ejemplo en el modelo del experto no hay intención de implicar a los padres, interpretando con ello, que sean incapaces de ayudar en el proceso del tratamiento y se fomenta también la dependencia de los padres hacia el especialista, en lugar de procurar su competencia en este caso. Una desventaja más de este modelo es que los profesionales pueden considerar al niño desde su único punto de vista y descuidarle en otros aspectos que pueden ser más integrales en la recuperación del niño, provocando la insatisfacción de los padres al no ver cumplidas sus expectativas.

En el modelo de transplante sí bien reconoce la experiencia de los papás, se ha encontrado el peligro de ignorar la individualidad de las familias, con sus técnicas propias,

características, sentimientos y valores. Los profesionales esperan que los padres cumplan con las tareas encomendadas y puede ser que éstos no compartan los valores ni los objetivos del profesional, ni que dispongan de los recursos que se piden, o bien que tengan otras prioridades familiares.

En el modelo del usuario, se reducen todos estos obstáculos, al plantear la negociación con los padres, y surge como alternativa de los planteamientos anteriores dado que se hace hincapié en la comunicación clara y abierta entre los profesionales y los papás, de manera que se conozcan los elementos con los que se cuenta para la labor en el programa de trabajo, así también se tomen en cuenta las necesidades y expectativas en ambos lados.

2.3.2.4. Las técnicas de entrenamiento a padres

Surgen de la metodología y el procedimiento requerido por el estudio del comportamiento, tomando en cuenta el objetivo del programa, su marco de referencia teórica, los recursos humanos y económicos y las características de las personas involucradas en el entrenamiento. Se pretende tener un instrumento de fácil acceso a los padres. A continuación se exponen algunas técnicas:

a) Las estrategias de captación e información a los padres:

Circulares, tableros de anuncios, contacto personal, utilización de medios de comunicación (radio, televisión, revistas, Internet, etc.).

La promoción de la ayuda a través de profesionales y paraprofesionales, asistentes sociales, educadores y de la salud mental.

Programas de protección sanitaria: vacunas, alimentación, higiene bucal, esterilización del agua, etc.

Conferencias a grupos de padres con la finalidad de explicar y justificar los pasos a seguir en tareas determinadas.

Actos infantiles: representaciones teatrales, exposiciones fotográficas, excursión, exposiciones de trabajos en manualidades y artes plásticas, kermesses, etc.

Entrevistas con el profesional

Visitas al hogar.

Lectura y material de lectura: se proporciona a los padres textos que contienen información sobre el tipo de problemas que pueda presentar el niño en la escuela y/o en la casa. Se llevan a cabo sesiones en las que el instructor aclara las dudas surgidas en la lectura y se responde a las preguntas.

b) Técnicas que apoyan el cambio de conductas y de creencias:

Grupos de padres: están centrado en el cliente, y los objetivos son promover el conocimiento en la crianza de los hijos y la comprensión de los sentimientos, reducir la ansiedad y con ello el cambio de actitudes. Se utilizan el asesoramiento reflexivo para favorecer la expresión de sentimientos, identificar el problema de mayor interés y diseñar estrategias para hacerles frente.

Actividades grupales: son creadas para y por los padres con el fin de identificarse más con el grupo de padres, y fomentar la autoestima, la afirmación de actitudes que favorezcan el ambiente familiar.

Apoyo individual: incluye desde ofrecer información, apoyo emocional, reforzar técnicas parentales hasta los que se centran casi exclusivamente en las técnicas para enseñar al niño nuevas conductas o controlar dificultades de conducta.

Uso del diario: el padre va reportando las tareas que lleva a cabo con su hijo, los avances y retrocesos, expuesto en un formato escrito, con las características más relevantes para el especialista y el padre.

Audiovisuales: se presentan películas o gráficas alusivas a la tarea a realizar por parte de los padres.

Técnicas conductuales: modelamiento, moldeamiento, juego de roles, extinción, tiempo fuera, retroalimentación positiva, reforzamiento diferenciado a otras conductas, economía de fichas, entre otras.

c) Técnicas en la resolución del problema y el seguimiento de las conductas obtenidas:

Tareas en casa: los padres llevan a cabo actividades que faciliten el fortalecimiento de las conductas aprendidas en casa.

Observación sistemática a través de registros y/o cuestionarios.

Informes de la evolución del caso.

Pruebas psicológicas antes y después del programa.

3.2.2.5. Las dificultades encontradas en el trabajo con los padres

En el marco de lo que se ha expuesto en este capítulo, es importante dar a conocer cuáles son los factores que han obstaculizado el trabajo con padres, y su desempeño asertivo; por igual, es menester, identificar las posibles variables que favorecen la efectividad del entrenamiento.

En un estudio realizado para conocer los posibles problemas que se presentan en el diseño de los programas de formación a los padres se encontraron las siguientes vicisitudes: (Cataldo, 1991).

En la captación inicial: aquellos que no se han considerado en el inicio del programa, se han notado los siguientes:

Problemas de tiempo, horarios y obligaciones laborales y familiares de los participantes.

La escasa comprensión de los objetivos por parte de los padres.

Experiencias anteriores negativas sobre información proporcionada a los padres.

La escasa adecuación a las necesidades de los padres.

La reticencia y temor ante la institución o centro.

Temor ante el cambio.

Programaciones confusas.

Conflicto en puntos de vista y valores: se ignoran y se menosprecian los conocimientos y valores de los padres, así también la cultura y el contexto donde se aplica el programa, encontrándose dos problemáticas:

Conflicto de los valores que subyacen al programa

Conflicto entre los participantes y el orientador.

El Personal con formación y actitudes inadecuadas: no que le dan importancia al papel que están desempeñando como profesionales y paraprofesionales y usan su función sin advertir el nivel de sus propias habilidades de apoyo e intervención. Se ha notado:

La falta de experiencia de los orientadores con grupos de padres.

Escasas habilidades en la comunicación,

Falta de habilidades en la resolución de conflictos

Disminución del interés por parte de los padres: manifestado a partir de la postura asentada hacia el programa se ha observado:

La disminución del número de participantes durante el programa.

Expectativas no realistas y no acopladas a los contenidos del programa.

Escasos recursos materiales y/o de personal.

Problemas en el funcionamiento de los grupos: son factores no considerados en la formación y mantenimiento de grupos.

Escasa confidencialidad por parte de profesionales o participantes

Manejo inadecuado de dinámicas grupales.

Monopolización de la conversación.

Desafíos entre los miembros del grupo o al guía en torno a creencias o actuaciones.

Desviaciones en el hilo de la conversación.

Formaciones competitivas entre los padres.

Negarse a participar por parte de uno o varios padres del grupo.

Problemas en la escuela y/o entidad: no se advierten los recursos,

Materiales y las costumbres y hábitos de los padres.

Escasos o inadecuados recursos de personal y/o materiales

Conflictos con el personal de la escuela y/o entidad

Falta de continuidad: que incluyen aspectos de tiempo y horarios del programa y de los interesados, tales como:

- a) Escasa duración del programa.
- b) Falta de regularidad en la asistencia por parte de los participantes.

Otras de las dificultades encontradas en los programas de entrenamiento a padres fueron expuestas a través de un estudio para analizar y anticipar las posibles variables involucradas en aquellos casos donde los padres se retiran de un programa y aquellos que avanzan lentamente (Holden, Lavigne y Cameron, 1990).

Los resultados obtenidos mostraron de las parejas de madres y niños, 4 se retiraron del programa antes de completarlo y 13 se retiraron al necesitar una valoración y tratamiento especial. De 141 restantes, 45 no completaron el entrenamiento realizando 63 sesiones aproximadamente, el argumento de su salida se planteó sobre la base de problemas de transporte, del programa y encontrarlo insatisfactorio. Así también se notó que dichas parejas provenían de la clase social baja y aquellos niños que presentaban menos problemas conductuales también abandonaban el programa. 96 parejas requirieron 75 sesiones en promedio para terminar el programa, y se encontró que las madres que necesitaron de un tiempo más largo para completar el programa presentaron tres características: eran miembros de un grupo étnico, los niños fueron más pequeños y tuvieron un porcentaje más bajo de conductas cooperativas en la fase de línea base. Las madres que terminaron más rápidamente el programa eran de raza blanca, de un nivel socioeconómico más alto; los niños eran los más grandes de edad, presentaron menos problemas y fueron más cooperativos que aquellos que requirieron mas tiempo para terminar el programa. Por lo tanto, la efectividad del programa se basa en el nivel socioeconómico de la madre, la raza y el nivel educativo.

Para examinar las variables más relevantes en el entrenamiento a padres, se llevó a cabo una revisión documental de 155 estudios, los cuales marcan los efectos más importantes (Graziano y Diamant, 1992). Su revisión evaluó:

Los cambios terapéuticos:

Cambios observados en el niño

Cambios observados en los padres

Cambios no tomados en cuenta en el inicio del entrenamiento y notados en los padres y en otros.

Las características de las personas relacionadas con los resultados:

a) en el niño

b) en los padres

c) en el terapeuta

Los procedimientos relacionados con el resultado:

a) técnicas relacionadas con los resultados

b) destrezas enseñadas a los padres

Cambios observados en el niño:

Los resultados mostraron que la gran mayoría de los estudios revisados se orientaron al tratamiento con niños desobedientes, los cuales reaccionaron positivamente al uso del tiempo fuera. La contingencia de atención positiva no resultó efectiva en dichos tratamientos.

Con niños que mostraron disturbios en su desarrollo tales como autismo y retardo mental, el entrenamiento fue efectivo para mejorar las actitudes de los padres más que ayudar a la conducta de los niños. La mejoría de estos niños parece ser un proceso más complejo y menos sensible al programa de entrenamiento a padres.

Los resultados con niños hiperactivos mostraron que el entrenamiento a padres no resulta efectivo, dado que se alterna frecuentemente con la aplicación de medicamentos.

Cambios en los padres:

Los cambios revisados estuvieron más relacionados al abuso y negligencia de los progenitores, los padres de niños con problemas en su desarrollo, los padres con niños desobedientes, hiperactivos, obesos, y a niños que presentaron problemas conductuales específicos.

Los resultados con padres abusivos y negligentes son poco consistentes, debido a que ellos pueden ser exitosamente entrenados y sin embargo, existen limitantes del entrenamiento que marcan un impacto importante, por ejemplo la falta de objetivos y evidencia en la reducción de la conducta de los padres. Estos trabajos se concentran mayormente en eliminar la conducta problema que en la prevención de la conducta.

Los padres de niños con problemas en el desarrollo presentaron actitudes de comprensión y conocimiento acerca de conceptos conductuales y destrezas de entrenamiento. Esto se observó más en entrenamientos individuales que en los grupales. Se obtuvieron resultados favorables en aquellas investigaciones enfocadas en la práctica de técnicas sobre la adquisición de la conducta deseada, que en los programas orientados a aspectos informativos, académicos, abstractos y generales.

La mayoría de los artículos revisados con padres de niños desobedientes, muestran la eficacia del entrenamiento en los cambios conductuales de los padres, sin embargo se ha observado que los efectos a largo plazo no son todavía muy firmes.

Los resultados mostrados con los padres de niños hiperactivos plantean que el entrenamiento fue débil, debido a que la medicación proporcionada al infante interviene con los comandos que los padres dan a los niños.

Con los niños obesos, los resultados afirman la eficacia del entrenamiento, ya que los padres incrementaron los conocimientos de principios conductuales. Así también se logró perder el peso en los niños.

Cambios no considerados al inicio del programa:

La literatura revisada asume un modelo de sistema familiar en el cual la interacción entre los padres e hijos es un factor relevante. El planteamiento de este modelo incluye esperar alguna generalización de los efectos del tratamiento a través del sistema familiar. Tal es el caso de la generalización de una conducta complaciente a otras conductas, el cambio se ha observado tanto en el niño, la madre entrenada y el padre no entrenado, quien incrementó su atención positiva a la conducta cooperativa del niño. El mejoramiento en la satisfacción marital ha sido otro factor señalado por los padres, sin embargo, este hecho no ha sido estudiado por los autores que lo refieren.

Las características de la persona relacionadas con los resultados incluyen a:

En el niño: se ha notado que cuando su Coeficiente Intelectual es más alto realizan con mejor eficacia el entrenamiento, así también cuando presentan destrezas en el lenguaje antes del tratamiento y cuando presentan menos peso inicial que los demás niños en los programas de pérdida de peso. Los procedimientos de extinción son más eficaces con niños más grandes (5 a 7 años de edad) que los niños que tienen 3 y 4 años.

En el padre: cuando presentan un nivel socioeconómico más bajo que otros, cuando tienen presiones de estrechez socioeconómica y/o son miembros de grupos étnicos, los resultados del entrenamiento no son favorables, aún si se les dan sesiones de entrenamiento adicionales. Otras variables que influyen en los resultados son la depresión de algunos de los padres, el ajuste de las expectativas del padre ante el problema del hijo y el coeficiente intelectual de los padres. Tales variables han llevado a considerar el modelo de terapia familiar como un punto de vista más amplio en la intervención psicológica de la familia, tomando en cuenta varias áreas tales como las necesidades familiares, la planeación financiera y el contexto social en el que se desenvuelve.

En el terapeuta: las investigaciones revisadas no mencionan el efecto de esta variable, dado que no es un aspecto que se ha tratado aún. Sin embargo, se ha revisado la relación entre el padre y el terapeuta, así también sobre la postura sobrevalorada del profesional ante el miembro de la comunidad aplicadas a los padres, anteriormente descrita.

Los procedimientos relacionados con el resultado incluyen los métodos y técnicas usadas para el entrenamiento. Se refieren a dos variables: los métodos relacionados con el resultado y las destrezas enseñadas a los padres.

Las técnicas: como el modelamiento, el juego de roles, la retroalimentación por parte del terapeuta en visitas a casa y las presentaciones de vídeos son efectivas en los resultados, pero no son consistentes y sugieren futuras necesidades de investigación.

Las destrezas enseñadas a los padres: con relación al tratamiento de sus hijos, se han notado varios resultados: en programas para bajar de peso por ejemplo, los padres que se involucran más en el tratamiento ayudan más a sus hijos a perder más rápidamente peso. Así también se han presentado pocas inasistencias al mismo. También se ha observado que adolescentes (12-16 años) pierden más peso cuando el entrenamiento se da por separado a

los padres y a los hijos. En niños de 8 a 6 años ha resultado exitoso cuando los padres intentaron perder peso, mientras que en niños más grandes de 10 a 12 años perdieron peso cuando los padres actuaron solo como sus auxiliares.

Los procedimientos basados en manuales de entrenamiento para ayudar a niños de 3 a 11 años de edad han dado grandes beneficios en el decremento de miedos a la oscuridad y peleas entre hermanos; el uso de materiales de auto instrucción (manuales y vídeos) auxilian exitosamente el entrenamiento a los padres, tomando en cuenta su participación activa y tengan un entrenamiento más didáctico y menos abstracto. En este espacio se hace referencia a la necesidad de seguir haciendo estudios con personas de pocos recursos socioeconómicos.

Con respecto a las destrezas enseñadas a los padres se han distinguido por su eficacia el uso del tiempo fuera, el reforzamiento positivo junto con otras técnicas y conductas tales como la atención, los premios, y los comandos.

2.3.3. Comentarios finales:

A partir de las apreciaciones presentadas, se puede decir que la labor de los padres para que funjan como promotores del desarrollo de sus hijos es un reto a vencer de manera conjunta por diferentes actores: profesionales, paraprofesionales, padres y miembros de la comunidad, lo cual da paso a incluir una labor multidisciplinaria. En los últimos años se ha recurrido a la enseñanza de técnicas conductuales que se centran más en el niño que en los padres, sin embargo éstos son favorecidos implícitamente, puesto que afectan positivamente las relaciones familiares. Un camino que se ha considerado efectivo es el empleo de espacios que permitan a los padres hablar con otros padres con similares problemáticas, dado que su aportación fomenta la disminución de tensiones, angustia y comprensión del problema desde una perspectiva diferente. Así también, es necesario

resaltar las condiciones que presenta la educación para la salud en las comunidades, considerando principalmente las costumbres, prácticas, creencias y concepciones de los padres sobre la educación de sus hijos, la penetración y asimilación del conocimiento que se quiere lograr en ellos.

Por último, se puede decir que el trabajo con padres requiere de una postura abierta y ecléctica.

2.4. EL DESARROLLO DEL NIÑO

En este capítulo toca el turno al desarrollo infantil como la pieza que integra el rompecabezas del juego en la vida del niño, el cual sirve de apoyo a los padres y especialistas para cuidarlo y conducirlo adecuadamente durante la infancia. Dentro del desarrollo infantil se presentan pensamientos, aptitudes, intereses y emociones que pertenecen a una etapa de vida determinada, encontrándose en cada edad tanto límites como posibilidades. Para atender a este cometido, se plantea como objetivo la presentación de los fundamentos de tres teorías sobre el desarrollo que han dado muestra de un seguimiento importante del desarrollo infantil y que han servido de excelente orientación a cualquier estudioso de esta materia. Posteriormente, se destacarán las conductas representativas en cada una de las edades y/o fases del desarrollo; asimismo los juegos y juguetes más apropiados para la estimulación de cada etapa.

Antes de abordar el tema es menester realizar algunas precisiones que permitan entenderlo:

2.4.1. La definición del desarrollo infantil

Se entiende por desarrollo infantil al proceso de aprender a manejar niveles más complejos de movimiento, pensamiento, emoción, comunicación y relación con otros. Dicho proceso implica cambios en el estado físico, intelectual, social y emocional del niño, todos vistos como un conjunto integral donde el patrón de desarrollo ocurre continuamente y se ajusta a otro, el cual es diferente para cada persona y cultura. (Myers 2000).

2.4.2. Fases o etapas

Al hablar del desarrollo se ha empleado el concepto de “etapas o fases”, el cual apunta a establecer una cronología que comprende una serie de adquisiciones, esperando que se realicen, o se hayan realizado dentro de una evolución normal. De esta manera el concepto de fase o etapa presenta dos características principales:

- a) Un origen práctico y su utilidad resulta evidente como elemento de comparación de unos niños con otros para guiar el crecimiento.
- b) Es dinámico y su contenido es una cualidad que se desarrolla en el tiempo, con límites que consisten en cambios cualitativos. Por lo tanto, se define en relación con el que le precede y el que le sigue (Lipsitt y Reese, 1981; Campo y Olmo, 1998).

Cabe decir que existen otras maneras de concebir el concepto de *fase*, y adquiere una interpretación de acuerdo con los principios teóricos de alguna escuela y/o teoría del desarrollo infantil, sin embargo para los propósitos de este trabajo se considerará el anotado anteriormente.

El desarrollo infantil, toma en cuenta tres estados: La infancia, que va desde el nacimiento a la edad de 2 años, la etapa preescolar de los 2 a los 5 años de edad y la niñez aproximadamente de los 6 a 11 años (Paludi, 2000).

Para comprender el desarrollo existen dimensiones que hacen más claro su análisis, estableciendo cuatro áreas: física, cognitiva, emocional y social, las cuales consideran los siguientes aspectos:

El desarrollo físico incluye la formación genética, el crecimiento físico del cuerpo, el desarrollo de los sentidos y el desarrollo de la conducta fina y gruesa de sistemas del cuerpo.

El desarrollo intelectual incluye procesos de pensamiento, aprendizaje, recuerdos, resolución de problemas, y comunicación.

El desarrollo emocional hace referencia a la expresión de los sentimientos y emociones, la agresión, el temperamento y la independencia.

El desarrollo social cubre el proceso de socialización, el desarrollo de la amistad, relaciones con los demás.

Cada una de estas dimensiones ha sido estudiada dentro de las teorías que abordan el desarrollo psicológico del niño y han dado pauta para entenderlo y promoverlo (Paludi, Op. Cit.).

Puesto que no existe ninguna teoría que abarque el desarrollo del niño integralmente, puesto que algunas son más amplias que otras y se centran en aspectos específicos del individuo; se presentarán cada una de las teorías considerando sólo las primeras edades del desarrollo infantil.

Se tomarán en cuenta las siguientes teorías del desarrollo por ser estas las que comprenden los aspectos de este estudio:

Desarrollo Cognoscitivo (Piaget)

Desarrollo psicosocial (Erikson)

Desarrollo físico, Lenguaje y autosuficiencia (Gesell)

2.4.3. *La teoría del desarrollo cognoscitivo*

Un enfoque muy importante para las áreas de la psicología y psiquiatría infantil en los años veinte y sesenta del siglo XX que tomó en cuenta el desarrollo cognoscitivo y/o desarrollo del pensamiento, es el referente a las investigaciones realizadas por Piaget e Inhelder (1969).

Como se sabe este autor mediante su observación y análisis del desarrollo infantil construyó varios principios teóricos. En dichos estudios se distinguen los siguientes postulados más importantes:

El desarrollo está descrito por medio de la participación de cuatro factores: la maduración, la experiencia, la transmisión social y el equilibrio. En principio él no propone una definición de la inteligencia demasiado rígida o exacta, su importancia radica en descubrir qué es lo que se constituye. El desarrollo es sinónimo al desarrollo de la inteligencia y la define como un caso concreto de una adaptación biológica considerando a un tipo de rendimiento biológico que permite al individuo interactuar eficazmente con el medio ambiente a un nivel psicológico. Por lo tanto, la finalidad del conocimiento es ayudar a la persona a adaptarse al mundo exterior. (Piaget, 1981; Ginsburg y Opper, 1982).

En otro de sus ejes de trabajo involucra el término “equilibrio” que es hacia donde tienden todas las estructuras psicológicas. El término equilibrio tomado de la física, supone armonía, coordinación y ajuste de la actividad mental de la persona y del medio ambiente.

En su marco teórico considera importante la transmisión hereditaria de las estructuras físicas, apuntando que cada especie está dotada por una herencia con diferentes estructuras físicas. Otro tipo de estructura transmitida por la herencia son las reacciones circulares automáticas; tal ejemplo es el del reflejo de succión. En los primeros años de vida, los reflejos se modifican con las experiencias infantiles y se transforman en nuevo tipo de

mecanismo: la estructura psicológica. De tal forma que las estructuras físicas enmarcan el funcionamiento intelectual y van siendo modificadas en la medida que el niño se pone en contacto con el medio ambiente. Los principios generales del funcionamiento: las funciones más importantes de los seres vivos son la organización y la adaptación.

La organización se refiere a la tendencia a sistematizar u organizar los procesos que pueden ser físicos y/o psicológicos. Las estructuras innatas hacen posible ordenar los datos precedentes del medio ambiente; dicha organización consiste en integrar estructuras que pueden ser físicas y /o psicológicas en sistemas y estructuras de orden superior (Bee, 1978; Beard, 1971).

Otro principio es la adaptación como la capacidad que tienen los individuos a asimilar nuevos datos acomodando las reacciones del individuo al medio externo. Todos los individuos nacen con la tendencia a adaptarse al medio ambiente. La forma de adaptación es diferente en individuo.

La adaptación presenta dos procesos que son complementarios: La asimilación y la acomodación. El primer proceso es la tendencia del individuo a cambiar en respuesta ante ciertas exigencias ambientales como parte del proceso. La asimilación es parte del proceso complementario en el cual el niño trata con el acontecimiento ambiental en función de sus estructuras para incorporar elementos del mundo exterior. Piaget propone una perfecta continuidad funcional entre lo orgánico y lo mental, y también entre las diferentes etapas del desarrollo mental (Delval, 1994).

La teoría de Piaget sobre el desarrollo considera la capacidad óptima del pensamiento de un determinado período de desarrollo haciendo notar etapas secuenciales, las cuales presentan un orden que no puede pasar la persona en su desarrollo hasta que no se haya dominado la anterior.

El niño es concebido como un ser activo y creativo que está en pos de comprender cada vez más claramente el mundo en el que vive a partir de la relación con los objetos, las personas y la solución de problemas. Los niños están trabajando ininterrumpidamente para integrar lo que saben y dar sentido a sus experiencias y procuran que forme un todo coherente. El conocimiento del niño es el resultado de la utilización de las capacidades que se están madurando para relacionarse con las personas y los objetos.

De acuerdo con el enfoque de desarrollo intelectual, las etapas se presentan resumidas en el siguiente cuadro (Ginsburg y Opper, 1982):

Etapas o estadios	
I. Sensoriomotor (0 -2 años)	
Subestadio	Características
Subestadio 1(0-1 mes)	Ejercicio de los reflejos y reacciones cíclicas primarias
Subestadio 2(1-4 meses)	Esquemas simples
Subestadio 3(4-8 meses)	Coordinación de esquemas
Subestadio 4(8-12 meses)	Inicio de la intencionalidad
Subestadio 5(12-18 meses)	Experimentación activa de nuevas coordinaciones
Subestadio 6(18-24 meses)	Invención representativa de nuevas coordinaciones

II. Preoperatorio (2-7 años)	
Función simbólica(2-4 años)	Pensamiento simbólico y preconceptual

	mediante la imitación y el juego.
Pensamiento egocéntrico (4-7 años)	Pensamiento animista, artificial y de; Pensamiento sincrético y de yuxtaposición en cuanto el ordenamiento de las cosas. Lenguaje egocéntrico y etapa absolutista.
III. Operaciones concretas (7-11 años)	
Pensamiento de participación; Lenguaje socializado, Cooperación incipiente y compartir juego con reglas; acciones mentales representadas concretamente en la clasificación, suma, sustracción, etc.	
IV. Operaciones formales (11-16 años)	
Cooperación genuina y pensamiento relacional, busca sistemáticamente una respuesta a un problema; posee una lógica deductiva e inductiva; relaciones causales y realiza operaciones complejas mentalmente.	

2.4.4. *La teoría del desarrollo psicosocial*

Uno de los enfoques que más ha aportado a la psicología infantil sobre el desarrollo psicosocial es Erikson (1980) a través de su teoría sobre el desarrollo del ego, a partir de la práctica clínica y de sus investigaciones antropológicas. Él realizó algunas modificaciones a las concepciones clásicas del psicoanálisis freudiano, y advirtió que el Ego representa el agente de la personalidad encargado de coordinar las necesidades del individuo con las demandas impuestas por su ambiente. Dentro de sus planteamientos más importantes se encuentran los siguientes (Erikson, 1980; 1982; Dicaprio 1989):

El individuo se desarrolla normalmente a través de diversas etapas que presenta a lo largo de la vida. El desarrollo humano es concebido desde el punto de vista de los conflictos

interno y externo que afronta la personalidad vital, donde en cada fase se toman diversas tareas evolutivas que hay que resolver en cada fase (principio epigenético).

Cada una de las etapas esta comprendida por una crisis, una virtud y un ritual. La crisis es un conflicto que el individuo debe pasar en la expansión del Yo. Dicho conflicto se manifiesta por la interacción entre la maduración fisiológica del niño y los requerimientos que propone la sociedad. El concepto de crisis se relaciona con los conceptos de equilibrio, estabilidad y consonancia. De tal forma que, si el conflicto se resuelve adecuadamente, la parte positiva de la persona se realiza y se agrega al desarrollo del ego, si dicho conflicto no se resuelve satisfactoriamente o se deja sin resolver, se lleva a cabo la potencialidad negativa donde se ve afectado el desarrollo del ego.

La teoría de Erikson gira en torno al hecho de que cada sociedad satisface cada fase de desarrollo de sus miembros por medio de instituciones específicas (cuidados paternos, escuela, ocupaciones etc.) que les son propias.

Las virtudes son las cualidades que emergen en cada etapa e influyen en los periodos posteriores. Los rituales son parte de las estructuras sociales que va ir adquiriendo la persona a lo largo de su vida y se manifiestan a través de costumbres, creencias, valores e instituciones sociales. Dichas estructuras serán aceptadas por el individuo para que no sea sancionado por la sociedad.

Las “ritualizaciones” se refieren a todas las normas y prácticas de una sociedad que se transmiten al individuo por patrones repetitivos, tomando en cuenta que cada cultura tiene patrones diferentes. Son las rutinas diarias que dan sentido a la vida en una sociedad; se transmiten desde que nacemos, son las formas apropiadas de hacer las cosas, las cuales se pueden realizar porque están bien vistas por la sociedad y su práctica es una exigencia para de esta manera ser aceptado. Lo contrario es el “ritualismo”, es decir, las normas y

patrones inapropiados para la sociedad, como el exceso y el ser artificial; éstos pueden hacer al individuo más rígido y menos adaptado a la comunidad.

El hombre es para él un ser biológico y psicológico constituido en interacción con un medio que lo hace social. No sólo recibe estimulación, sino que a su vez promueve y ayuda a evolucionar a la sociedad. Es decir, la persona está en continuo reto, con infinidad de oportunidades por vencer y conocimientos por adquirir para llegar a una integridad personal que lo conducirá a la productividad en todos los campos y lo transformará en un portador de tradiciones para las futuras generaciones. Es hacedor no sólo de su propio destino, sino de un destino cultural. Dicha actividad realza a la sociedad, la cual tiene una función importante ya que debe ayudar al individuo a actualizar cada una de sus potencialidades.

Al presentar sus etapas las considera desde un continuo evolutivo, en donde las primeras pautas o las más infantiles, son significativas e integrantes de las más avanzadas y éstas a su vez forman parte de las situaciones en que la pauta adaptativa sea más primitiva.

Resumiendo estas fases se presentan en el cuadro como sigue (Erikson, 1982):

FASE	EDAD	CARACTERISTICAS
Confianza básica Vs desconfianza básica	Hasta los 18 meses	El niño confía en su madre; fuerza básica: esperanza. Ritualización:luminosidad Ritualismo: idolatría
Autonomía Vs vergüenza, duda.	Desde los 18 meses hasta los 3 años	Sus relaciones signi- ficativas son padres y familia; fuerza básica:

		voluntad; Ritualización: sensatez; Ritualismo: legalismo.
Iniciativa Vs culpa	De los 3 años a los 6 años	Sus relaciones significativas son la familia básica; fuerza básica es la finalidad; ritualización: autenticidad; Ritualismo: imitación.
Laboriosidad Vs inferioridad	De los 6 a los 12 años	Sus relaciones significativas son la vecindad, la escuela; Fuerza básica: Método y competencia; ritualización: formalidad; ritualismo: formalismo.

2.4.5. *La teoría del desarrollo neuropsicológico*

Este enfoque nace de la medicina y la psicología evolutiva, y ha sido el foco de atención de especialistas en el neurodesarrollo. Uno de los primeros autores que dio grandes aportes a este planteamiento fue Gesell, quien propuso una teoría que argumentaba que la maduración biológica era el factor principal del desarrollo del niño; así mismo, de las estructuras hereditarias preconcebidas, sus niveles de integración o formas de expresión a través de patrones motores que permitan las condiciones normales del movimiento y la interacción con el medioambiente (Fernández, 2004). Gesell sostiene que el desarrollo,

incluso el mental está íntimamente ligado a la maduración del sistema nervioso central, y éste a su vez a la constitución, es decir, a los rasgos y tendencias innatas que determinarán la aptitud del niño para aprender. Hoy se sabe que la evolución de cualquier proceso y/o movimiento físico no es solamente maduración, se deben considerar otros factores. Como se sabe, la escuela francesa de psicomotricidad ha sido una de las posturas teórico-prácticas más reciente e integral para abordar el movimiento de la persona, pues considera que los comportamientos psicomotores están en función de las emociones, conjugando una perspectiva más integral en las áreas de desarrollo (Berruezo, 1996). En este contexto, la presente investigación se desarrollará siguiendo algunas de las líneas fundamentales de Gesell, ya que sigue siendo una guía para conocer el desarrollo del niño, y ha servido de base en las investigaciones que han estudiado la plasticidad del sistema nervioso central en personas que lo requieren y no pueden moverse normalmente por sufrir alguna alteración neurológica (Campo y Olmo de Paz, 1998). Gesell estableció las normas de desarrollo del niño desde el nacimiento hasta los 16 años; en la presente revisión sólo se considerará dicho desarrollo hasta los 6 años de edad. La descripción detallada del desarrollo del niño de los 48 -60 meses de edad fue uno de los más grandes aportes que hasta hoy es conocida como baby test. (Campo y Olmo, 1998).

Algunas de sus concepciones sobre el desarrollo son las siguientes (Gesell, 1967a; Bee, 1978):

El desarrollo está gobernado por la maduración, la cual, frente a las fuerzas ambientales, tiene una clara *direccionalidad*, ya que en el desarrollo fetal y motor se manifiestan dos direcciones marcadas: la que va desde la cabeza hacia abajo (cefalocaudal), y la que va del tronco hacia los lados (proximodistal). De tal manera que, la cabeza y el tronco se desarrollan primero y los brazos y manos lo hacen antes que los pies porque aquellos están más cerca de la cabeza.

Se presenta la tendencia de todo organismo por *desarrollarse asimétricamente*, y el hombre presenta dicha tendencia en la lateralidad, es decir, tener un lado preferido que utilizamos más que el otro (ejemplo: escribir con la mano derecha); tal asimetría motriz corresponde una simetría neural.

El desarrollo no se realiza al mismo ritmo simultáneamente en todos sus frentes. Un sistema puede estar desarrollándose más que otro que puede estar latente, y posteriormente invertir dicha actividad. Por lo tanto, se crea un *principio de autorregulación* del propio organismo.

La maduración es el proceso básico de todo crecimiento físico y del desarrollo en general, y se expresa a través de pautas de comportamiento determinadas biológicamente y su relación con el medioambiente.

En el desarrollo se distinguen etapas, utilizando perfiles de madurez, los cuales son una visión sintética del comportamiento total. Cada perfil presenta una serie de rasgos de madurez que son una descripción de los componentes de comportamientos específicos de esa etapa.

El conjunto de esos rasgos se centran en cuatro esferas de desarrollo:

Motor postural: comprende la postura, locomoción y prensión.

Adaptabilidad o coordinación óculo-motriz: se refiere al ajuste perceptivo, actividad de orientación, de construcción y reacciones ante experiencias nuevas.

c) Lenguaje: que involucra a todas las formas de comunicación (gestos, sonidos y palabras) y de comprensión. Y

Sociabilidad: que se refiere al comportamiento interrelacional y cultural.

En cada una de las etapas el resultado depende del bagaje hereditario del individuo y de las experiencias hereditarias provenientes del medio ambiente. En el siguiente cuadro se

presentan los niveles de madurez, tomando en cuenta algunas de las conductas principales (Gesell, 1967 a; Gessell, 1967 b):

Niveles de madurez	Desarrollo de los cuatro esferas
5 y 6 años	Sociabilidad: Jardín de infantes
4 años	Conceptos: número y forma
3 años	Palabras: oraciones
2 años	Esfínteres: control de vejiga y recto
18 meses	Laringe: Palabras y frases
12 meses	Pierna, Pie: Estación de pie, marcha
40 semanas	Tronco, dedos : se sienta gatea, hurga
28 semanas	Manos: agarra y manipula
16 semanas	Cabeza: control de la cabeza.
4 semanas	Control ocular
Nacimiento	Funciones vegetativas

2.4.6. Las áreas y edades del desarrollo desde el nacimiento hasta los 6 años y el juego/juguetes.

Tomando en cuenta las teorías anteriormente descritas, es importante destacar cada una de las áreas y/o dimensiones del desarrollo, notando las conductas cada una de ellas, para ello se presenta un cuadro sinóptico que comprende las edades del infante que van desde el nacimiento hasta la edad de 6 años considerando las dimensiones del desarrollo. Así mismo, los juegos y juguetes más apropiados de acuerdo para cada edad de desarrollo del infante:

Edad	Cognitiva	Lenguaje	Emocional-social	Motora	Autoasistencia	Juegos y juguetes
0-3 meses	Desarrollo sensoriomotor; anticipa chupeteo; desarrollo del sentido auditivo interés por diferentes sonidos, distinción de voz materna; presenta sensibilidad al tacto y el cuerpo.	Presenta gran atención a los sonidos; el carácter e intensidad del llanto varía según las circunstancias; emite sonidos guturales; presenta sonrisa refleja; realiza vocalizaciones a, e u; empieza a prestar atención a	Se siente estimulado y excitado al escuchar y diferenciar sonidos, visuales y táctiles; el sistema ojo-boca da sentimiento indispensable de seguridad a través de la boca e inicio de la confianza	Presenta reflejo tónico cervical; los músculos más activos son la boca y los ojos. Acostado boca abajo, mueve la cabeza hacia un lado; acostado boca arriba al colocarle un objeto lo retiene; al sentarlo no controla la cabeza. Inhibe los reflejos:	Reflejo de succión, deglución. Se lleva las manos a la boca.	Móvil, sonaja, para que los siga con la mirada; barra de cuna, y/o pequeño gimnasio; botella de plástico con botones de colores adentro de ella; caja musical, campana, aro con cascabeles, canto

		voces conocidas.	básica.	<p>incurvación del tronco, el reflejo extensor cruzado, el reflejo de enderezamiento estático, y el de marcha automática.</p> <p>Acostado boca arriba sigue con la vista un objeto más allá de la línea media (90°).</p> <p>Acostado boca abajo levanta momentáneamente la cabeza.</p>		<p>y arrullo materno, caricias, utilizando prendas suaves y cepillo con cerdas suaves para estimulación visual y táctil.</p>
--	--	------------------	---------	--	--	--

				Acostado boca arriba, sigue un objeto con la mirada.		
--	--	--	--	---	--	--

Edad	Cognitiva	Lenguaje	Emocional-social	Motora	Autoasistencia	Juegos y juguetes
3-6 meses	Presenta el conocimiento de objetos a través de la manipulación; desarrolla del sentido de exploración visual; conocimiento de texturas; inicia del proceso de integración de esquema corporal. Utiliza esquemas simples y explora	Grita para llamar la atención; gira la cabeza cuando escucha a su madre; cambia de vocalización según su estado de ánimo; realiza balbuceo aproximados a cierto número de sonidos consonantes y realiza repeticiones	Aparece sonrisa, como manifestación activa de sentimiento, siempre y cuando el rostro de la persona esté presente y en su campo visual. Desarrollo de la etapa confianza básica vs desconfianza	Inhibe el reflejo de Moro. Acostado boca abajo, sostiene la cabeza 45° por 20 segundos, y descarga su peso en los antebrazos manteniendo las manos abiertas; Presenta el conocimiento de objetos a través de la manipulación; desarrolla del	Se lleva objetos a la boca; coloca ambas manos sobre la mamila.	Móvil colgante, barra y/o ejercitador para cuna, sonaja, canto suave, arrullo para la estimulación visual y táctil, hamaca, cubos, muñeco de tela, sonaja y muñeco chillador. Guante con varias texturas para

	objetos con la boca.	rítmicas frecuentes (bababa).	básica.	sentido de exploración visual; conocimiento de texturas; inicia del proceso de integración de esquema corporal. Utiliza esquemas simples y explora objetos con la boca.		darle masaje. Juguete flotante de baño.
--	----------------------	----------------------------------	---------	--	--	---

Edad	Cognitiva	Lenguaje	Emocional-social	Motora	Autoasistencia	Juegos y juguetes
6-8 meses	Lleva a cabo la coordinación de esquemas; Iniciación de permanencia del objeto. Explora los objetos con la boca; sigue presentándose el proceso de integración postural; juega con las personas y partes de su cuerpo. Tira del cordel para atraer un	Discriminación de diferentes sonidos. Responde con sonidos guturales cuando se le llama o se le dice por su nombre.	Llora cuando se le quita un juguete. Acaricia su imagen frente al espejo manifiesta rechazo ante situaciones conocidas. Distingue situaciones de enojo y manifiesta claramente agrado y desagrado. Comienza a	Reacción de enderezamiento del cuerpo; se mantiene sentado con apoyo; en esta posición puede transferir un objeto de una mano a otra; se arrastra hacia atrás y adelante. Toma objetos que están a su alcance y lo examina, inhibe	Es capaz de tragar líquidos espesos o papillas con la cuchara. Se lleva una galletita a la boca. Comienza a morder.	Muñeco de trapo, cubos grandes; bloques blandos lavables con ayuda de la madre podrá encimar uno de otro y hablarle; sonajas, una colchoneta para que se arrastre. Rollo para iniciar el mecanismo de

	<p>objeto. Pone atención cuando se le dice no o sí.</p>		<p>diferenciar entre la madre y otros.</p>	<p>el reflejo de presión palmar.</p>		<p>defensa en las manos. Espejo para que inicie su reconocimiento; títeres; aro con cascabeles, escondidillas y/o juguete escondido para inicio de permanencia del objeto; Texturas variadas para estimulación táctil.</p>
--	---	--	--	--	--	--

Edad	Cognitiva	Lenguaje	Emocional-social	Motora	Autoasistencia	Juegos y juguetes
9-11 meses	Sigue el proceso de permanencia del objeto; inicia la conducta de exploración y experimentación; inicia la intencionalidad: se mueve cuando escucha música; conocimiento de texturas; reconoce objetos familiares.	Comienza la imitación con gestos simples; responde cuando le llaman por su nombre; aparecen las primeras palabras (mamá-papá). Se interesa por los ruidos en la casa.	Tiende a imitar a los demás; imita gestos y sonidos del entorno; sonríe ante su propia imagen en el espejo.	Permanece largo tiempo sentado y sin apoyo; se balancea en posición sedente; gatea; camina tomado de ambas manos o muebles. Gira sentado; camina sobre pies y manos. Explora con el dedo índice; utiliza pinza	Ya puede masticar; sostiene la mamila; mete la mano en el plato; ayuda cuando se le viste;	Una pelota de trapo; cubos de colores primarios; animales de tela rellena; pequeños utensilios de cocina para estimulación; frascos y objetos con abertura pequeña y no peligrosa para que utilice el

				<p>inferior; saca aros de un palito; toma la bolita con el pulgar e índice. Hace sonar una campana.</p>		<p>índice; marco de cuentas para que deslice objetos insertados en un tubo de metal; papel crepé de colores para que el niño lo arrugue o lo rompa. Álbum de fotografías para reconocimiento de sus familias.</p>
--	--	--	--	---	--	---

Edad	Cognitiva	Lenguaje	Emocional-social	Motora	Autoasistencia	Juegos y juguetes
12-17 meses	Conocimiento del objeto; se sigue con el proceso de imitación; experimenta activamente nuevas coordinaciones, aprendiendo a relacionarse con los objetos.	Vocabulario de 3 o más palabras; comienza a utilizar sonidos onomatopéyicos; hace gestos para nombrar lo que quiere; busca el objeto que se le nombra; vocabulario aumenta a 4 -10	Comienza a buscar autonomía en la relación con los objetos que la madre le proporciona; Repite acciones que han sido festejadas en el seno familiar. No quiere aceptar ayuda en las actividades que realiza. Manifiesta	Se sostiene de pie por 3 a 5 segundos; Se levanta y se pone de pie ayudándose de un mueble; sentado saca y mete objetos de una caja; construye una torre de con dos cubos. Quita un círculo del agujero en la tabla; empuja un carro por imitación	Bebe solo de la taza derramando el líquido; come de la cuchara aunque derrame un poco; suele avisar cuando está sucio.	Una caja donde pueda introducir y sacar objetos; juego de ensarte; taza de plástico y un cubo para sacar y meter objetos; papel y cra-yones de colores para garabateo; muñecos de diferentes texturas(animales,

			<p>preferencia entre sus juguetes. Imita tareas del hogar.</p>	<p>sin alternancia. Pone aros en un vástago; comienza a poner y sacar objetos de una taza. Realiza garabatos sobre un papel por imitación.</p>		<p>guiñol de guante, carritos) estimulación visual y audí-tiva; tabla de made-ra con figuras geométricas para quitarlas del table-ro;pelota; carritos que pueda empujar; y explorar diferentes posturas dinámicas; revistas y libros con ilus-</p>
--	--	--	--	--	--	--

						traciones de diferentes tareas en casa o de los miembros de la familia. Teléfono de plástico para imite hablar con papás.
--	--	--	--	--	--	---

Edad	Cognitiva	Lenguaje	Emociona-Social	Motora	Autoasistencia	Juegos y juguetes
18-24 meses	Noción causa-efecto, espacio y tiempo (día – noche; localiza un sonido) Realiza la imitación animales y sonidos; imita un modelo que no está presente Identifica dos partes de su cuerpo; Coloca el triángulo en un tablero; adquiere el concepto de uno.	Comprende órdenes simples que vayan acompañadas de gestos, vocabulario de 18 – 20 palabras; forma frases de 2 y 3 palabras; nombra dos o más partes del cuerpo. Se refiere a sí mismo por su nombre; pregunta	Prueba actitudes buscando límites; demuestra con claridad sus emociones; juega con otros niños como si fueran objetos, defiende sus pertenencias, requiere con cierto reclamo de la presencia de sus papás al ir a dormir; dramatiza	Camina solo; puede subir escaleras con apoyo; se agacha para recoger un objeto del suelo; se arrodilla sin ayuda; se pone de pie solo, sin apoyo estando en el suelo; camina de lado sin ayuda. Se sienta solo en la sillita; sube escale-	usa correctamente la cuchara; Distingue objetos comestibles de lo que no son; Expresa verbalmente sus necesidades (hambre, sueño, sed, etc.); se desviste con ayuda. Avisa cuando quiere ir al baño.	Carrito de juguete, tabla con figura geométrica; pelota, de playa, colchoneta, crayolas, cuadernos de hojas blancas para que garabatee, plastilina y/o masa con colores brillantes; papel crepé; cuentos con ilustraciones; figuras para que las

		¿qué es eso?	usando un muñeco, realiza juegos bruscos; puede reaccionar con berrinches; Puede diferenciar su sexo. Realiza juegos imaginarios.	ras sosteniéndose con ambas manos. Coloca la forma circular en el tablero; voltea las páginas de un libro; coloca 1 o 2 pijas en un tablero; toma dos objetos con una mano; sentado puede enhebrar cuentas grandes, garabatea. Amasa y hace bolitas con ella.		nombre, tambor, guitarra de juguete. Tablero con pijas. Bolsa de plástico con juguetes pequeños envueltos en papel crepé para que el abra la bolsa y desenvuelva los juguetes o cosas pequeñas.
--	--	--------------	---	---	--	---

Edad	Cognitiva	Lenguaje	Emocional-social	Motora	Autoasistencia	Juego y juguetes
2- 3 años	Presenta la noción de espacio (arriba – abajo) sigue la imitación de acciones y tareas del adulto (sin presencia del modelo), inicia el conocimiento de roles familiares; experimenta diversos usos de un objeto. Su conducta perceptual (distinciones entre blanco y el negro) e	Utiliza algunos verbos; construye frases de 3 palabras; usa pronombres (mío, mi, tu, yo); comienza a disociar el gesto de la palabra; nombra de 8 a 10 figuras; dice su nombre completo; nombra acciones.	Acepta la separación de su madre entre familiares; acepta juegos grupales comparte juegos sencillos y espera su turno.	Se para en un pie sin ayuda. Recibe una pelota grande; se para en punta de pies; salta hacia delante; sube y baja escaleras sin alternando los pies y sin ayuda. Camina en punta de pies; camina sobre una línea recta trazada en el suelo; se incorpora	Desenvuelve golosinas; su gusto por ciertos alimentos está bien definido; colabora para guardar sus juguetes; se lava los dientes con ayuda, se desviste sólo, puede ponerse prendas sencillas. Avisa con tiempo la necesidad de ir al baño; puede ir al baño solo;	Pelotas de diferentes tamaños y colores para conocimiento del espacio; prendas de vestir sencillas para vestirse y desvestirse; sonidos de animales y cosas grabadas; cuentos y revistas con ilustraciones para que el niño relacione figuras y

	<p>imitativa es precisa;</p> <p>Se adapta a la rotación del tablero.</p>			<p>desde acostado boca arriba. Corre; pateo una pelota; gira las páginas una por una; erige una torre de seis a 7 cubos. Mete y saca aros de un vástago; señala con el dedo índice.</p> <p>Copia un círculo.</p>	<p>insiste en hacer las cosas independientemente.</p>	<p>acciones; diferentes texturas y olores y gustos (frutas).</p> <p>Tablero con figuras geométricas; cubos; juego de ensarte; caballito. Burbujas de jabón.</p>
--	--	--	--	--	---	---

Edad	Cognitiva	Lenguaje	Emocional-social	Motora	Autoasistencia	Juegos y juguetes
3-4 años	Agrupar objetos de distintas figuras; reconoce largo corto, colores primarios; los tamaños: grande-pequeño; distingue cerca - lejos; adelante- atrás; lleno - vacío; adentro - afuera; arma rompecabezas de 4 o más partes, inicio del reconocimiento de	Reconoce y señala cuatro partes de su cuerpo; habla mucho consigo mismo y con los demás; repite oraciones de más de 5 palabras; vocabulario de 300-100 palabras; le gusta repetir versos sencillos. Dice su	Expresa sentimiento, deseos y problemas; colabora con su mamá en las tareas cotidianas; puede disgustarse con mucha fuerza hasta hacer berrinche si no lleva a cabo sus actividades; comienza a compartir con otros niños y aprende sus	Sube y baja escaleras alternando los pies y sin ayuda; dibuja un monigote con cabeza, tronco y hasta otras partes del cuerpo. Construye una torre con diez cubos; dobla un papel a lo largo y ancho; su correr es más suave y puede	Va al baño solo; Toma una taza por el asa; come solo; se limpia la nariz si ayuda; realiza acciones sin pedir colaboración del adulto; tiene sentido del orden; duerme toda la noche sin mojar la cama. Hace el lazo de los zapatos, pero es incapaz de atarlos.	Carritos para jugar, trenes, muñecas para distinguir posiciones de los objetos. Triciclo para coordinación del cuerpo; objetos de diferentes tamaños y colores (frutas, figuras geométricas, animales, tacitas, platitos, juegos de té); rompecabezas

	<p>colores; combina sus juguetes y hasta otros materiales de construcción; sus frecuentes expresiones son índice de discernimiento (noción de hechos dormir, comer , irse etc.); clasificación (todos, ninguno, muchos , pocos); identificación y comparación. Ha</p>	<p>nombre, su edad y sexo. Escucha con atención los cuentos y pide que le repitan los que más le gustan</p>	<p>nombres.</p>	<p>disminuir con facilidad; puede saltar del último escalón con los pies juntos. Inserta el círculo, el triángulo y el cuadrado en un tablero; puede copiar una cruz; anda en triciclo; puede meter varias pijas en un tablero.</p>	<p>de la figura humana para armar; cuentos e historias cortas con ilustraciones; hoja de papel de diferentes colores para trazar, pijas en un tablero, dibujar y doblar, papel crepé para que pueda hacer bolitas y, rellenar dibujos con bolitas de papel crepé; cubos</p>
--	---	---	-----------------	---	---

	dominado el poder de escoger ante dos opciones.					
Edad	Cognitiva	Lenguaje	Emocional-social	Motora	Autoasistencia	Juegos y juguetes
4-5 años	Conoce su edad y los días de la semana; sabe contar con los dedos; nombra la cantidad de algunas monedas si se le pregunta; no sigue las reglas del juego, mientras que al mismo tiempo creen que esas reglas son	Habla claramente, escucha una historia y puede repetir los hechos principales, lleva recados verbalmente; emplea párrafos 2289 palabras en su estructura	Participa en juegos; protesta con energía si se le impide hacer lo que quiere y requiere de iniciativa. El niño parece crecer en conjunto, parece más auténtico, más	Lanza una pelota; salta 4 veces en una línea dibujada; pateo la pelota en movimiento; puede caminar en la forma talón-punta; copia un cuadrado y un triángulo; supera todo tipo de obstáculos en el	Come sin ayuda; se viste y se desviste sólo, utilizando prendas que contengan cierre y botones; se peina solo bajo vigilancia materna.	Monedas de plástico semejantes a las usadas, cuentos e historias cortas que puede reproducir y hacer preguntas; pelota, hojas de colores, crayolas para dibujar y cuadernos para iluminar. Cuentas de 1

	<p>sagradas e inviolables; presenta la tendencia a considerar los acontecimientos naturales como algo que está vivo en el mismo sentido de los seres vivos; ordena: grande mediano y chico; elaboración de conceptos colores, tamaño y forma; la presenta incapacidad para</p>	<p>gramatical. Platica enunciando párrafos completos; realiza una serie de monólogos individuales y colectivos.</p>	<p>cariñoso, relajado y lúcido en sus juicios y más activo. Actúa por medio del juego diversos papeles y comportamientos aprobados y deseables para su individualidad. Hace mandados sencillos. Sugiere turnos para jugar pero no los sigue.</p>	<p>camino. Enhebra una cuenta de 1 cm. de diámetro. Dice lo que va a dibujar y luego lo hace.</p>		<p>cm. de diámetro, estambre, prendas de vestir con botones. Sube y baja; boliche; tiro al blanco; juegos y rondas para seguir el ritmo y las instrucciones; acuarelas. Botones de varios tamaños, frutas, herramientas, etc., para que las ordene. Guiñoles de</p>
--	--	---	--	---	--	---

	<p>captar las conexiones reales que se dan entre varias cosas o eventos; puede construir una clasificación jerárquica sin comprender relaciones de inclusión.</p>					<p>diferentes personajes. Juegos de ensamble. Juegos de mesa: lotería de colores. Máscaras y disfraces.</p>
--	---	--	--	--	--	---

2.4.7. Comentarios finales:

En el marco de lo que se ha expuesto, el desarrollo del niño representa una esfera de atención importante desde su nacimiento a los seis años, pues se logra un mayor funcionamiento del sistema nervioso y de sus órganos de contacto con el medio ambiente; además cuando un niño presenta alguna deficiencia, se sabe que mientras más temprano se intervenga en resolver ese déficit, más se integrará adecuadamente al entorno (Naranjo y Cols., 1982). Uno de los caminos para resolver esta problemática en nuestro país es la creación de programas de intervención temprana a niños que presentan factores de riesgo y con discapacidades, cuyas edades van desde el nacimiento a los tres años de edad; sin embargo, cabe subrayar que el niño requiere de la atención continua y al darse por concluidos estos programas, ya no hay un remplazo que guíe a los padres y al personal encargados de la educación escolar para otorgar la estimulación adecuada, y con la utilización del juego y de los juguetes como materiales indispensables en el proceso de desarrollo infantil. Por lo que es importante seguir investigando sobre este tópico y el ambiente donde se manifiesta; la manera en cómo el niño de hoy juega y a lo que juega.

CAPITULO III

3. METODOLOGIA

3.1. TIPO DE ESTUDIO

La investigación llevada a cabo en este estudio fue cualitativa de corte etnográfico. Dentro de su perspectiva, el estudio etnográfico plantea que la conducta está influida por el medio ambiente, las costumbres, tradiciones, roles, valores y normas que se van internalizando, las cuales generan regularidades, guían y hasta determinan la conducta posterior. Los individuos están formados por ciertas estructuras de significado que determinan su conducta; la investigación trata de descubrir en qué consisten estas estructuras, cómo se desarrollan y cómo influyen en la conducta; y al mismo tiempo, intenta hacerlo en forma más comprensiva y objetiva (Goetz y LeCompte, 1988). El enfoque etnográfico parte de una orientación y paradigma pospositivista (Martínez 2002) en el cual el conocimiento es el resultado de una interacción, de una dialéctica entre el conocedor y el objeto conocido. Dentro de esta postura, el diálogo entre sujeto y objeto considera a todos los factores involucrados: los biológicos, psicológicos y socioculturales, los cuales influyen en la concepción y/o categorización que se haga del objeto. Por lo tanto es importante recalcar la óptica y/o punto de vista desde donde se percibe y se interpreta la realidad como conocimiento, puesto que se basa en un consenso y una intersubjetividad dentro de un contexto social e históricamente determinado.

Algunas de las principales condiciones en las que se emplea el método etnográfico son:

a) Describe los comportamientos que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado realizan y posteriormente, explica los significados que le atribuyen a ese comportamiento en circunstancias comunes o especiales (Álvarez-Gayou, 2003).

b) Prevalece la observación participativa, ya que centra su atención en el ambiente natural y el uso de técnicas múltiples e intensas de investigación con énfasis en la observación participante y en la entrevista con informadores representativos.

c) Plantea el esfuerzo para comprender los eventos con el significado que tienen para quienes están en ese medio social

e) Considera un marco interpretativo que destaca el papel importante del conjunto de variables en su contexto natural para la determinación de la conducta, y que pone el énfasis en la interrelación holística y ecológica de la conducta y los eventos dentro de un sistema funcional (Martínez 2002).

3.2. EJES TEMÁTICOS

Es importante mencionar que en la investigación cualitativa de corte etnográfico no se definen variables a priori, ni componentes preconcebidos sino que adopta una postura abierta y flexible para notar los aspectos que van siendo significativos. Por lo tanto, se consideraron sólo los factores y ejes involucrados en el estudio.

a) *La perspectiva de la madre*: son los puntos de vista, opiniones, actitudes y creencias expresadas por las madres acerca del desarrollo del niño y del juego, dado que para la madre, su hijo es un sujeto significativo, se recopilaron las interpretaciones maternas.

b) *El juego dirigido*: es considerado como la interacción entre madre e hijo, utilizando un juguete, donde la madre le anima a que realice una conducta específica de acuerdo con su edad cronológica, explorando la actividad. Esta situación es considerada como una forma de estimulación e intercambio, la cual hace referencia a acciones tendientes a proporcionar al niño las experiencias que necesite para desarrollar al máximo su potencial psicológico

(Álvarez, 2004). Para mayor explicación de este aspecto se pueden ver los folletos en el anexo 1 y el procedimiento del estudio. De esta situación se desprenden las dos formas de estimulación.

c) La participación guiada: hace referencia a la ayuda proporcionada por un profesional hacia las mamás, otorgándoles una serie de recomendaciones acerca del juego para que las realice paso a paso a fin de que estimule las conductas requeridas en el niño de acuerdo con el folleto de la edad a la que pertenece el niño.

d) Las pláticas informativas: hacen hincapié en proporcionar recomendaciones generales acerca del juego y son referidas a las madres en grupo, tomando en cuenta el folleto de introducción.

e) El desarrollo del niño: es considerado como las conductas realizadas por el niño y referidas tanto por la madre y las observadas por la investigadora a través de la lista de chequeo de la escala Guía Portage adoptada y adaptada para este estudio.

3.3. LOS PARTICIPANTES

Los participantes pertenecieron a dos comunidades distintas y fueron un total de 81 parejas (madre e hijo), registrándose 41 parejas de participantes en la comunidad rural y 40 en la comunidad suburbana.

Los participantes fueron seleccionados a través del método basado en criterios y/o intencional, y se registraron los niños que tuvieron 59% de las conductas, tomando en cuenta las áreas correspondientes a la lista de objetivos de la guía Portage(Goetz y LeCompte, 1988); asimismo se consideraron las características de la población donde

puede generarse el riesgo ambiental (Lozano, Infante, Shlaepfer y Frenk, 1993, Myers, 2000) y para dar un panorama más amplio, véase el anexo 2 correspondiente a la información sociológica de ambas comunidades). Cabe mencionar, que en ambas comunidades, la colaboración de las escuelas preescolares que se encuentran establecidas dentro de cada una de las localidades propició la promoción del programa de estimulación del desarrollo a través del juego, estableciéndose así un mecanismo en el que se pasaban la información de viva voz y a través de cartelones puestos en lugares públicos, llegando a las instalaciones de las escuelas informantes, las madres interesadas en el programa.

Las características de los participantes fueron:

3.3.1. Comunidad rural

Los participantes de la zona rural pertenecieron a la comunidad Rafael Rosas, municipio de Papantla Veracruz. Las características de las mamás presentaron los siguientes datos:

- a) Las edades de las mamás fluctuaron desde los 23 años hasta los 34 años.
- b) Su escolaridad fue desde no saber leer y escribir hasta las que tuvieron segundo de secundaria trunca.

Los niños participantes fueron 41, los cuales se dividieron en grupos de edades cuando se asignaron a cada una de las formas de estimulación, una correspondiente a las pláticas informativas y otra de participación guiada. Los grupos de niños se presentan en el siguiente cuadro:

Comunidad rural		
Grupos de edades	Pláticas	Participación guiada
5.1 - 6.4 años	9	5
4.1 - 5 años	5	3
3.1 - 4 años	2	4
2.1 - 3 años	3	3
1.1 - 2 años	2	4
0 - 1 año	0	1

3.3.2. Comunidad suburbana

Los participantes fueron 41 parejas (madre e hijo) de la comunidad suburbana Ampliación San Mateo Nopala en Naucalpan, estado de México. Las características de las mamás presentaron los siguientes datos:

- a) Las edades de las mamás fluctuaron en un rango de 25 a 36 años de edad.
- b) La escolaridad de las mamás fue desde una mamá que no sabe leer y escribir, otras de tercero de primaria trunca hasta 1 semestre de estudios universitarios.

Los niños fueron 40 y se les asignaron a dos grupos, uno de pláticas y el otro de participación guiada. Los grupos de niños se presentan en el siguiente cuadro:

Comunidad suburbana		
Grupos de edades	Pláticas	Participación guiada
5.1 - 6.4 años	5	7

4.1 - 5 años	8	4
3.1 - 4 años	0	5
2.1 - 3 años	4	4
1.1 - 2 años	3	0

3.4. ESCENARIO

En la comunidad suburbana: El estudio se llevó a cabo en un salón de usos múltiples de las instalaciones del Centro de Educación y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle de México, plantel Lomas Verdes, Edo. de México, ubicado dentro de la colonia Ampliación San Mateo Nopala y marcando el límite con la zona suburbana. El lugar donde se realizó el estudio es utilizado para realizar pláticas a los padres y actividades en grupo de la comunidad.

En la comunidad rural: se utilizó el salón de las instalaciones del DIF de dicha comunidad. El salón es utilizado para dar servicio a la comunidad en campañas de salud.

3.5. MATERIALES

3.5.1. Folletos

Consisten de 8 folletos que incluyen los juegos y juguetes de los niños desde el nacimiento a los seis años de edad.

Las ilustraciones de los folletos están representadas en forma de caricatura y muestran con un lenguaje sencillo, los juegos y juguetes para el niño de acuerdo con su rango de edad cronológica. Dichos folletos se realizaron a partir de una revisión documental sobre el desarrollo infantil así como de los juegos y juguetes en los primeros

seis años de vida del niño (véase capítulo 1 sobre el tema del juego, inciso 1.1.5 y el tema sobre el desarrollo del niño inciso 1.3.6).

Se dividen en:

I. Folleto introductorio, el cual muestra la importancia que tiene el juego en el desarrollo del lenguaje, motor, afectivo y social del niño, mostrando las características más apropiadas de los juguetes y señala algunas de las características de los juguetes que no son apropiados para los niños.

Los siguientes folletos corresponden a las edades cronológicas del niño y cada uno presenta la siguiente distribución: en su inicio una introducción sintetizada de las conductas de dicha edad cronológica con sugerencias para las madres. Posteriormente indican los juguetes que pueden estimular el aprendizaje de conductas apropiadas de acuerdo a su edad cronológica. Finalmente, presentan algunas conductas por medio del juego que favorecen el aprendizaje del niño. Estos folletos están a disposición de quien lo solicite y en la sección de anexos se encuentra un ejemplo del folleto).

II. Los del primer año de edad son tres folletos:

a) 0-5 meses

b) 6-8 meses

c) 9-11 meses

Los primeros tres folletos resaltan el papel de la madre como la generadora básica de la atención, la comunicación y confianza del bebé, la cual ayuda en la alimentación, cuidado y la conducta sensoromotora del bebé. La madre le proporciona al infante el contacto con los juguetes de manera multisensorial y se aprecian las formas más tempranas de juego.

III. Los del segundo año de edad son dos folletos:

a) 12- 17 meses

b) 18 -23 meses

Los folletos de esta edad señalan la necesidad de tener autonomía por parte del niño, su gusto por desplazarse a diferentes lugares, explorando la relación con los juguetes que se le proporcionan y la realización de diferentes movimientos corporales, ya sea empujando y/o jalando un carrito, rodando una pelota y ensamblando una pieza de rompecabezas, entre otras conductas. En el folleto se hace notar la relación del niño con ambos padres, Asimismo, se manifiesta el inicio de su coordinación motora fina y la práctica de la pinza fina. Se resalta la preferencia por determinados juguetes, con los que puede agarrar, escuchar sonidos, conocer su cuerpo y puede seguir instrucciones, entre otras conductas.

IV. Los folletos de los siguientes años de edad son dos:

a) 2-4 años

b) 4-6 años

En estos materiales se señala que el niño realiza conductas más complejas, tales como balancearse, lanzar, atrapar una pelota, emite más palabras, identifica sonidos de animales y objetos, usa pronombres personales, se viste solo, se muestra interesado en inventar nuevos juegos y juega con otros niños.

3.5.2. Los juguetes

Son los que indica cada folleto de acuerdo con la edad de desarrollo y se utilizaron en las dos comunidades. Cabe decir que estos juguetes pueden sustituirse o confeccionarse por las madres y/o el personal que lo requiera, tomando en cuenta la función del material.

0-5 meses:

Móvil colgante, sonaja, guante de varias texturas, toalla suave, campana, muñeco chillador y caja musical de arrullo.

6-8 meses:

Sonaja, cubos de madera o hechos con material suave, aro de cascabel, campana y/o sonaja, juguete de plástico para baño, un pañal de tela, muñeco de trapo y pelota.

9-11 meses:

Pelota, botes pequeños de plástico con botones adentro, aro con cascabeles, sonaja, títeres, espejo, cubos de madera, muñeco con ruedas y carritos de plástico.

12-17 meses:

Juego de madera de ensamble de diferentes colores y tamaños, una caja donde pueda meter y sacar objetos, silbatos, música para escuchar, bolas de colores para ensartar en un cordón, pelota, tasa de plástico, bote de plástico para meter cosas con tapadera, cuento con ilustraciones, trompeta, una bolsa de plástico, un bote de y/o cilindro grande forrado de tela.

18-23 meses:

Cajón con ruedas, carrito de plástico, juguete de madera de ensamble, gis blanco, pelota de playa, cilindro de cartón grueso, colchoneta, cuaderno de hojas blancas, masa de diferentes colores, papel crepé de colores, crayones, cuento con ilustraciones, bolsa de plástico, juguetes y objetos pequeños envueltos en papel crepé y guitarra de juguete.

2-4 años:

Papel crepé de colores, ilustraciones de animales y de objetos, cuento con ilustraciones, figura de frutas, prendas de vestir, rompecabezas de 2 y 3 piezas. Pelota de diferentes tamaños, cubos de madera de diferentes tamaños, juguetes de diferentes tamaños, juguete para montar y pijas en un tablero.

4-6 años:

Aros, zancos, pelota, cuerda de plástico, barra de equilibrio, boliche de plástico, juego de tiro al blanco, plástilina y/o masa de colores, tijeras, disfraces, palitos de madera de colores, ilustraciones para recortar, pegamento, papel estraza, crayones, marionetas, revistas, cuentos cortos con ilustraciones y rompecabezas con 6 piezas.

3.6. TECNICAS DE RECOLECCION DE DATOS

Las técnicas utilizadas fueron:

- a) La lista de objetivos de la Guía Portage.
- b) Entrevista no estandarizada
- c) Observación participante

3.6.1. Lista de objetivos de la Guía Portage

El instrumento utilizado para describir los comportamientos realizados por el niño dentro de su ambiente natural fue a través de la lista de objetivos de la Guía Portage de Educación Preescolar (Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A. y Hilliard, J., 1995) la cual funciona como una lista de chequeo y presenta las conductas secuencialmente del niño en cinco áreas del desarrollo: cognición, motricidad, socialización, lenguaje y autoayuda, desde el nacimiento hasta los seis años de edad. Cabe mencionar que este instrumento fue adoptado/adaptado en el presente estudio para describir los comportamientos de los niños de manera natural dentro del contexto particular (García, 1991; Zamora, 2002), tomando en cuenta las conductas que van ocurriendo en su cotidianidad y en cada una de las áreas de desarrollo. Por ello, la descripción de las conductas en las áreas es secuencial, registrándose las dominadas por el niño a fin de determinar sus progresos y las actividades de la cotidianidad en la vida infantil.

3.6.1.1. Concepciones básicas de la lista de objetivos de la Guía Portage

Para entender con más precisión esta lista, cabe mencionar algunas de sus concepciones básicas: el desarrollo es considerado como la secuencia normal de conductas de los niños de acuerdo a su rango de edad cronológica y es acumulativa. En algunas conductas se puede notar la relación entre las áreas de desarrollo.

Las áreas son: la Cognición es definida como la capacidad de recordar, ver y u oír semejanzas y diferencias, estableciendo las relaciones entre las ideas y cosas. La cognición se describe en término de lo que el niño dice y hace y codifica al nombrar objetos, formas y símbolos de acuerdo con su edad cronológica. El lenguaje es definido como la acumulación progresiva del niño de la lengua materna e ir escuchando lo que se habla en su entorno social. Observando las condiciones en las que ocurre. El niño comienza con producir sonidos, luego balbucea y finalmente dice palabras. Dichas palabras llevan un orden de complejidad hasta la formación de oraciones. La lista de objetivos se concentra en el contenido del lenguaje y en la forma utilizada para expresar el contenido. La socialización, la cual es definida como los comportamientos apropiados que se refieren a la vida e interacción con otras personas. Dichos comportamientos hacen referencia a la forma en que el niño trabaja y juega con sus padres, hermanos y compañeros de juego, tomándose en cuenta la capacidad de comportarse dentro del medio ambiente. Algunas destrezas sociales son: sonreír, seguir instrucciones, y la cooperación, entre otras conductas. Autoayuda se ocupa de las conductas que le permiten al niño hacer por sí mismo las tareas de alimentarse, vestirse, bañarse y usar el baño. Esta área implica la capacidad de atenderse a sí mismo y de verse como un miembro único e independiente de la familia y la comunidad. Finalmente el desarrollo motriz se relaciona con los movimientos coordinados de los músculos grandes y pequeños del cuerpo. Las actividades motrices gruesas son por ejemplo: gatear, sentarse, ponerse de pie y caminar, entre otras.

Las actividades motrices finas son algunas veces refinamientos de las motrices gruesas, tales como manoteos casuales del niño hacia un objeto pequeño, que se convierten poco a poco en la acción precisa de cogerlo con los dedos pulgar e índice. Algunos ejemplos son armar rompecabezas, cortar con tijera, usar el lápiz, entre otros.

3.6.1.2. Descripción y utilización de la lista de objetivos

La lista de objetivos consta de 534 conductas secuenciadas desde el nacimiento hasta los seis años de edad en las cinco áreas: cognitiva (108), autoayuda (105), lenguaje (99), desarrollo motriz (140) y socialización (83). Las conductas son requeridas tal y como se indica en la descripción correspondiente en la lista y se inicia su observación de acuerdo con el nivel del año anterior a la edad cronológica del niño, la cual va indicada a un lado de la conducta inicial en cada edad y área. En este estudio la lista de objetivos combina un doble propósito, por un lado servir como registro de las conductas realizadas por los niños, como parte de la observación directa realizada por la investigadora, y por el otro, como parte del registro de la entrevista semiestructurada con las madres sobre el desarrollo de su hijo, anotando los puntos de vista en el apartado de los comentarios. (las conductas requeridas a las madres aparecen en el anexo 3). Las opiniones fueron registradas sobre las áreas de lenguaje, socialización y autoayuda. Asimismo, se ofrecen los materiales necesarios, mientras observa cómo realiza cada conducta. Los materiales son los mismos que se utilizan en el apartado de juguetes. Cabe señalar que los materiales pueden ser sustituidos por otros para cubrir la función y llevar a cabo la conducta que se requiere. Por ejemplo cuando se le pide al niño que él sin ayuda debe ser capaz de realizar fácilmente la conducta se va marcando las conductas dominadas, indicando que el niño puede realizar la conducta correctamente, si el niño no puede llevarlo a cabo, se informa la actuación en la columna de comentarios. Si el niño realiza la conducta requerida 3 o 4 veces

correctamente, se coloca una (+) y que indica que el objetivo ya está dominado por el niño. Dado que esta lista establece rangos, se consideraron el número de conductas realizadas, en las cuales se divide entre el número máximo total y se multiplica por 100 para obtener el porcentaje en cada una de las áreas. Asimismo, se toman en cuenta las conductas realizadas por los niños. (Martínez, 2002).

Cabe resaltar, que las listas de chequeo se utilizan dentro de ambientes naturales y especificando la cualidad de la respuesta de los participantes y son consideradas como uno de los instrumentos más idóneos para ser utilizados en el campo de la salud comunitaria. Según Belar, Deardorff y Kelly (1987) este instrumento advierte la presencia de algunos de los criterios tales como:

- a) Que sean sencillos al ser administrados por paraprofesionales y no profesionales dentro de la comunidad
- b) Que las instrucciones de aplicación sean claras y precisas,
- b) Que el contestarlo no cause fatiga,
- c) Que sus escalas estén relacionadas con el desarrollo y cambios a través del tiempo.

3.6.2. Entrevista a las mamás

Se realizó una entrevista no estructurada (Goetz y LeCompte, 1988) a fin de obtener información sobre las formas de estimulación propuestas en cada grupo al terminar el programa. Se estableció una guía en la que se recabaron los puntos de vista de las madres con respecto al juego en su relación con el niño.

El orden de las preguntas en cada grupo fue diferente, de manera que la madre pudiera expresar libremente su experiencia vivencial. Con dicha técnica se estableció no sólo la relación entrevistado-entrevistador, sino también la interacción grupal de las informantes,

que originó la posición de lo cotidiano como una exposición verbal descriptiva y abierta de los hechos, concepciones y acciones de los participantes.

3.6.3. La observación participante

Se llevó a cabo desde el inicio del estudio, realizando anotaciones de campo de las actividades cotidianas de los habitantes en cada una de las comunidades durante el estudio y de las interacciones de las díadas madre e hijo durante el tiempo del procedimiento (Álvarez-Gayou, 2003). Se consideraron los datos más significativos que sirvieron en la interpretación adecuada de los hechos y/o acontecimientos dentro del contexto social de las madres. Dicha observación es importante para determinar los puntos de vista y comportamientos de las madres en su ambiente natural durante el tiempo del estudio y a través del instrumento se pudo verificar cómo las participantes realizan las actividades durante las dos formas de estimulación. (Goetz y LeCompte, 1988).

3.6.4. Verificabilidad de las técnicas utilizadas

Dentro de este apartado es importante subrayar las técnicas que permitieron recolectar información con la cual se requiere que los hallazgos sean reconocidos por los informantes como una aproximación veraz sobre lo que ellos opinaron y que hagan referencia a lo que las madres experimentaron durante el estudio. De acuerdo con Goetz y LeCompte (1988) es prioritario captar el entorno del participante de la mejor manera posible que él lo concibe.

Por otra parte, la verificación a través de la triangulación de datos permitió la contrastación de los mismos. Según Martínez (2002) la triangulación de los datos involucra la utilización de diversas fuentes de información produciendo la concordancia o

discrepancia de los mismos, con los cuales aumenta la credibilidad de la información recogida.

3.7. PROCEDIMIENTO

Fase I. *Revisión bibliográfica.* Se hizo una revisión bibliográfica sobre el desarrollo del niño desde el nacimiento hasta los seis años de edad, tomando en cuenta sus diferentes áreas. Se identificaron los juegos y juguetes más pertinentes en cada una de las edades del niño. Esta actividad se presentó en el capítulo 1 sobre el juego y el desarrollo del niño, y de manera más específica en el apartado 1.3.6. el cual muestra las áreas y edades del desarrollo desde el nacimiento hasta los 6 años y el juego/ juguetes.

Fase II. *Elaboración del material.* Se elaboraron ocho folletos de juego y juguete como instrumentos para estimular el desarrollo del niño, los cuales se distribuyen de la siguiente manera:

- a) El folleto de introducción
- b) Tres folletos del primer año de edad
- c) Dos folletos de dos a cuatro años de edad
- d) Dos folletos de cuatro a seis años de edad

Estos materiales indican las conductas que favorecen el desarrollo del niño e incluyen los juguetes que se pueden usar y las actividades que por medio del juego que permiten el aprendizaje de algunas conductas. Cabe decir que la fase de este estudio se llevó a cabo con la colaboración de varios profesionales de la subdirección de rehabilitación del DIF y aparecen en los créditos de cada folleto siendo uno de ellos la que suscribe este trabajo.

Fase III. *Inicio de las actividades y exploración en las localidades.* En esta fase se inició la observación participante a fin de recabar información y describir las actividades cotidianas en las dos localidades durante el estudio. Esta disposición favoreció la presencia del observador para involucrarse en el lugar, sin alterar en la medida de lo posible las tareas diarias de las personas que habitan el lugar. Posteriormente se inició el trabajo en las localidades por medio de avisos en cartelones puestos en los lugares más visitados por los integrantes de la comunidad. En la comunidad suburbana se dio información acerca del programa en las cinco escuelas del lugar y se dejaron cartelones y volantes, en apoyo a las demandas detectadas por las maestras de las escuelas preescolares. En colaboración con las escuelas, ahí mismo, se realizaron las inscripciones de los candidatos al programa. En la comunidad rural se dio información por medio de cartelones y volantes, apoyando para este propósito las autoridades de la escuela de educación preescolar y miembros de la asociación para alfabetización para adultos. En la escuela se inscribieron los candidatos al programa. Cabe mencionar que las fases que siguen tuvieron un orden similar de presentación para ambas comunidades:

Fase IV. *La aplicación de la lista de chequeo.* Esta actividad sirvió de base y selección para observar las conductas realizadas por los niños al inicio con el fin de obtener información previa de los comportamientos de los niños. Se seleccionaron aquellos que fueron requeridos para el estudio.

Fase V. *La formación de los grupos.* Se seleccionaron al azar las díadas (madre e hijo) para la conformación de ambos grupos: los grupos de pláticas informativas y al grupo de participación guiada. Se les informó en tiempos diferentes sobre cuestiones generales de

trabajo: lugar, materiales, y los horarios, llegando a acuerdos de la disposición de tiempo de las mamás en cada uno de los grupos.

Fase VI. *Grupo de pláticas*. En este grupo se llevaron a cabo cuatro sesiones consecutivas de una hora de duración en cada una de ellas para hablar acerca del beneficio del juego. La información fue otorgada al grupo, destacándose la importancia del juego en el desarrollo del niño a través del folleto introductorio. Se les pidió a las madres que llevaran a sus hijos. Durante la plática se daban ejemplos y se le brindaba la posibilidad de participar en los juegos que se realizaban con sus hijos.

Fase VII. *Grupo de participación guiada*. La participación de las mamás dentro de este grupo consistió en 17 sesiones consecutivas de dos horas. A este grupo se le dio a conocer la importancia del juego en el desarrollo del niño, apoyándoles con el material introductorio en dos sesiones. Durante cada sesión se representaron actividades de juego, enfatizando el aprendizaje de varias conductas por medio del juego. Las siguientes sesiones estuvieron dirigidas a estimular las conductas, tomando en cuenta el folleto correspondiente a dicha edad, de tal manera que se crearon varios subgrupos. Por disposición del espacio físico correspondiente a ambas comunidades, se optó por dividir el grupo en subgrupos de edades, de manera que en el primer grupo estaban las díadas correspondientes a las edades de los niños de 0-1 año, de 1.1-2 años y 2.1-3 años en la comunidad rural; en la comunidad suburbana estuvieron las de 3.1-4 y 2.1-3 años. En las siguientes dos horas se encontraban en el salón, las mamás y los niños de 3.1-4 años, de 4.1-5 años y el de 5.1-6 años en la comunidad rural, y en la comunidad suburbana los de 5.1-6.4 años y de 4.1-5 años de edad.

En esta fase se realizaron varias actividades:

a) Se identificaron las conductas del niño de acuerdo con su edad cronológica, distinguiendo las madres aquellas conductas que ya domina el niño. Posteriormente se consideró pertinente realzar la relación entre la madre y el niño por medio del juego, utilizando el folleto.

Con ayuda del instructor se identificaron algunos objetivos que presenta el aprendizaje de las conductas del niño en esa edad cronológica mencionadas en el folleto.

Se practicó una de las conductas de juego mostradas en el folleto. En esta etapa, la pareja madre e hijo realizó la actividad de juego y se sugirieron las recomendaciones pertinentes, tomando como ejemplo la ilustración del folleto. Se consideraron el lugar, los juguetes y la forma en que la madre se relacionó con el niño.

Una vez que la pareja ensayó la conducta por varias ocasiones, las mamás realizaron uno o varios juegos producido por ellas durante 30 minutos. Dicho juego se llevó a cabo tomando en cuenta las conductas objetivo que revisaron en la primera parte de la práctica.

En la siguiente sesión, cada pareja realizó la conducta aprendida en el folleto y la creada por ella durante 30 minutos y sin el apoyo del instructor. Al terminar con la conducta mostrada en el programa y la creada por la mamá, se continuó con la siguiente conducta expuesta en el folleto siguiendo los pasos desde el inciso b, hasta terminar con todas las conductas del folleto.

Finalmente, se pidió a las mamás que reportaran algunos de los juegos que llevan a cabo con sus hijos después de este procedimiento.

Fase VIII. Aplicación final de la lista de chequeo. Se aplicó la lista de chequeo a los niños de los dos grupos: de pláticas y de participación guiada con la finalidad de determinar las conductas realizadas por ellos y de las referidas por las madres.

Fase VIII. *Entrevista grupal*. Se entrevistaron a las mamás de cada subgrupo de edad con el fin de que reportaran su punto de vista con respecto a las formas de estimulación y a la concepción del juego. La entrevista constituyó un instrumento mediante el cual las mamás le otorgaron un significado al juego, expresando su experiencia.

3.8. TRATAMIENTO DE LOS DATOS

Con base al objeto de estudio planteado dentro de la presente investigación cualitativa de corte etnográfico, se realizaron las siguientes actividades:

Se organizó la información recolectada.

Se leyeron los datos de la entrevista, la observación participante y la lista de chequeo, se revisaron en busca de categorías con base en los ejes temáticos, captando lo más posible los detalles para que sean revalorados y permitan enriquecer las expresiones significativas de lo acontecido en el estudio, dividiendo los contenidos en unidades temáticas.

Se conformaron categorías y/o clasificaciones descriptivas, proponiendo la idea central de cada unidad temática, y las subcategorías, referidas a conceptos que integren propiedades en uno más comprensivo. (Goetz y LeCompte, 1988, Martínez, 2002); Dentro de esa estructura de captación de información, se van considerando todos los casos hasta llegar a un punto de saturación donde en los casos explorados no añadan algo nuevo.

Unido al reporte de las categorías, fue necesario obtener el porcentaje de las conductas realizadas por los grupos de niños de acuerdo con la lista de chequeo, debido a que involucra una escala de rangos de edad que permitió ver las conductas logradas que de acuerdo con Martínez (2002) y Zamora (2002) son útiles para complementar los resultados; dado que el método etnográfico es flexible se pueden incluir todos los elementos que se consideren durante el proceso de investigación (Eguiluz, 2001), claro está priorizando la calidad sobre la cantidad de los datos.

Por último, se mostraron las categorías, su análisis e interpretación, estableciendo la relación entre los resultados obtenidos y los hallazgos reportados en otras investigaciones, expuesta en la sección de la discusión de resultados.

Cabe mencionar que se realizó una triangulación de los datos para establece la relación entre las fuentes de información recogidas por la entrevista, observación y lista de chequeo realizando los resultados que se obtuvieron.

CAPITULO IV

4. RESULTADOS

En esta sección se exponen los resultados de cada comunidad tomando en cuenta los ejes temáticos de la investigación, más las derivaciones que se fueron encontrando durante la misma. Mediante las técnicas utilizadas, se consideraron: las referencias y actitudes maternas codificadas en categorías temáticas sobre del desarrollo del niño y el juego; las interpretaciones llevadas a cabo dentro de los grupos, las observaciones realizadas durante el estudio y los porcentajes obtenidos en las aplicaciones de la lista de objetivos de la guía Portage previa y posterior al proceso de estimulación; las cuales permiten revisar los datos desde varias perspectivas que complementan la información en cada una de las comunidades.

4.1. Comunidad suburbana

La información que integra este apartado está organizada por cuadros que presentan las categorías y subcategorías del desarrollo del niño y del juego, las cuales se complementan con las referencias y/o comentarios de las madres de los niños. Enseguida, se ofrecen un análisis de los contenidos para clarificar los elementos que lo componen. También se encuentran las categorías de las actitudes mostradas por las madres en cada uno de los grupos.

4.1.1. Platicas informativas

A continuación se presentan los resultados correspondientes a esta forma de estimulación:

DESARROLLO DEL NIÑO

Categorías/ edades	5.1-6.4 años	4.1-5 años	2.1-3 años	1.1-2 años	Interpretación
Imitación de las conductas del grupo	<p>“Casi no se lo preguntan pero oye lo que digo y lo dice igual”(dice su nombre y en donde vive)</p> <p>“Cuenta lo que le pasa en la escuela, lo que ve en la tele” (narra experiencias).</p> <p>“Sí, juega con otros niños en la escuela”.</p>				El niño repite lo que padres, sus hermanos, compañeros de escuela y televisión dicen o hacen

<p>Subcategoría Dependencia al estímulo materno</p>	<p>“Agarra la escoba y barre como lo estoy haciendo”</p> <p>“Sí, le hace como su papá... como se sienta o como canta”</p> <p>“El y su hermano juegan imitan, a los que salen en la tele”.</p> <p>“Sí, cuenta las cosas que le pasan para que yo le diga algo”</p> <p>“A veces cuenta,</p>			<p>“Sabe su nombre”</p> <p>“A veces responde a lo que le pregunto”</p> <p>”si está inquieto se mueve mucho y quiere que lo atienda”</p>	<p>Expectativa del niño hacia la madre</p>
---	---	--	--	---	--

<p>Subcategoría</p> <p>Conducta receptiva</p>	<p>cuando le preguntamos cómo le fue en la escuela”</p> <p>“Cuando le llama la atención algo, nos lo dice”.</p>		<p>“Le gusta oír a los pajaritos, la campana de la iglesia y los autos cuando suenan”</p> <p>“En la escuela oye canciones, música y baila”</p> <p>“Le hace como el gato, el perro y otros sonidos que oye”</p> <p>“Sí, lo hace cuando se lo preguntan”</p> <p>(Indica su edad con sus dedos)</p> <p>“Le digo que ponga</p>		<p>Captación de sonidos y demandas del medio ambiente</p>
---	---	--	--	--	---

			<p>con sus deditos así”</p> <p>“Sí, le gusta mucho oír las canciones que pongo”</p> <p>“Sí, me hace caso en lo que le digo”.</p>		
<p>Responsabilidades</p> <p>Subcategoría</p> <p>No</p> <p>Subcategoría</p> <p>Apoyo a otros</p>	<p>“Está muy chiquito para tener obligaciones”</p> <p>“No tiene obligaciones es muy chico”</p> <p>“Ayuda en poner los</p>				<p>El niño no tiene responsabilidades u obligaciones, solo ocasionalmente ayuda.</p>

	<p>trastes en la cocina cuando acabamos de comer, pero no es algo que se le obligue”</p> <p>“A veces le pido ayuda de traer algo, la mamila para su hermana, pero no es algo que tenga que hacer”</p> <p>“Es bueno que ayude en algo, a veces lo hace”</p>				
Juego en grupo	“Sí, le gusta jugar				Preferencia del niño

<p>Subcategoría</p> <p>Conducta social activa</p>	<p>con otros niños”</p> <p>“Habla mucho y hay veces que nos quita la palabra”.</p> <p>“Le gusta platicar, jugar, y estar contento”.</p>	<p>“Le gusta platicar con todos en la casa”</p> <p>“Sí, platica mucho con su papá”</p> <p>“Repite canciones, baila con otros”.</p> <p>“Saca sus juguetes y se pone a jugar mucho”</p> <p>“Le gusta cantar</p>	<p>“Nadamás oye la música y baila”</p> <p>“Se mueve como hormiga y platica mucho”</p>	<p>“Se pone a jugar con los otros niños</p> <p>“Le gusta jugar cuando ve a otros niños”</p> <p>“Le pongo sus juguete y juega”</p> <p>“Anda inquieto por toda la casa”</p>	<p>por estar dentro del grupo de niños.</p> <p>El niño es social y con la iniciativa de estar en grupo, juega con otros niños y también solo.</p>
---	---	---	---	---	---

<p>Subcategoría</p> <p>Conducta social</p> <p>pasiva</p>		<p>canciones de la escuela”</p> <p>“Pongo alguna canción y la canta pero no le gusta bailar”</p> <p>“Casi no canta ni baila”.</p>			<p>Es la actitud del niño de no involucrarse en situaciones sociales.</p>
--	--	---	--	--	---

4.1.1.1. Las significaciones sobre el desarrollo del niño

De acuerdo con las declaraciones maternas acerca del desarrollo del niño podemos decir lo siguiente:

En la edad de 5.1- 6.4 años, los niños repiten lo que padres, hermanos, compañeros de escuela y televisión dicen o hacen; esta situación está siendo retroalimentada por la expectativa del niño hacia la madre, de quien depende la promoción de las actividades de aprendizaje del niño. Es posible suponer que esta situación se va presentando en los demás niños de menor edad, desde los 1.1 - 2 años.

La imitación de las conductas de grupo es vista en los niños de 2.1-3 años como una captación de sonidos y demandas del medio ambiente; donde el niño es receptivo a los estímulos maternos que aparecen de manera natural y espontánea de acuerdo con los requerimientos externos.

Así mismo, la madre cree que el niño de 5.1- 6.4 años no tiene responsabilidades y/o obligaciones en la casa, y sólo puede ayudar algunas en ocasiones cuando se le pida, ya que es considerado muy pequeño para que realice alguna tarea doméstica. Esta conducta no es considerada en los niños más pequeños.

Por último, en las actividades sociales, el niño muestra la preferencia por estar dentro del grupo de niños. Las actividades sociales presentan dos tendencias: una, en la cual aparece la iniciativa de estar en grupo, juega con otros niños y también solo; esta percepción fue expresada en todos los grupos de edades. La otra es la actitud del niño de no involucrarse en situaciones sociales, aunque la madre inicie alguna actividad, la cual fue expuesta por las madres del grupo de niños de 4.1-5 años de edad.

ACTITUDES MATERNAS

Categorías/ edades	5.1-6.4 años	4.1-5 años	2.1-3 años	1.1-2 años	Interpretación
<p>Acompañamiento no estimulante</p> <p>Subcategoría</p>		<p>“Sí, pide ayuda, solo que le digo que aprenda para que no esté atrás de mi”.</p> <p>“Sí, pide ayuda, yo no puedo y le ayuda su hermano”</p> <p>“Sí, conversa pero casi no platicamos”.</p>			<p>La madre no se quiere involucrar en el proceso de estimulación de las conductas del niño.</p>

Atención pasiva de la madre	<p>“Pues sí, cuando llora, o se ríe, sé qué le pasa”</p> <p>“Casi no me fijo, él es muy callado”.</p>	<p>“En la escuela cantan muchas canciones”</p> <p>“Veo que se entretiene viendo la tele”</p>	<p>“No sé, le hace como su papá y como yo”(se cepilla los dientes imitando al adulto)</p>	<p>“No sé, no me he fijado” (imita al adulto en tareas simples)</p>	<p>La madre es sólo un testigo presencial de las actividades que realiza el niño.</p>
Acompañamiento estimulante				<p>“Le digo: a ver cómo hace la vaca, y lo hace, como hace el perro, y lo hace”</p> <p>“Sí, le voy diciendo cómo lo haga”</p>	<p>La madre guía y promueve el proceso de desarrollo del niño</p>

				(ayuda a ponerse la ropa)	
Acompañamiento protector	<p>“Me fijo en que no pase coche y lo dejo pasar” (Se detiene o se fija al cruzar la calle).</p> <p>“Lo tomo de la mano y pasamos juntos”</p> <p>“Le hablo para que no pase solo”</p> <p>“No se sirve solo la comida, a lo mucho me ayuda”</p> <p>“Yo le preparo el</p>	<p>“Tengo alzado el cloro y las cosas que son peligrosas”</p> <p>“Todo lo que es peligroso, lo quito”</p> <p>“Le digo que el cloro y el alcohol no se toman”</p> <p>“Una vez le tuve que pegar porque estaba comiendo lodo”.</p> <p>“Sí puede, pero le ayudo” (Se</p>	<p>“Le ayudo a veces a comer”</p> <p>“Sí, le ayudo”(Se seca las manos sin ayuda cuando se le da la toalla).</p> <p>“Aún no se seca bien con la toalla, se seca en la ropa”.</p> <p>“Sí” (Avisa cuando quiere ir al baño).</p> <p>“Lo llevo al baño y va allá.</p>		<p>La actitud de la madre está más atenta a cuidar al niño.</p>

	<p>baño y le ayudo a bañarse”</p> <p>“Cortamos las cosas blandas con las manos”</p>	<p>desabotona la ropa)</p> <p>“Le ayudo a quitarse la camisa”</p> <p>“No sabe hacerlo muy bien” (ropa).</p> <p>“Le doy algo (un vaso) y me ayuda”</p> <p>(Retira los platos de la mesa).</p> <p>“No lo hace solo” (Se lava las manos y la cara)</p> <p>“Para eso le ayudo yo”</p>	<p>“Sí avisa al ir al baño y lo llevo”</p>		
Acompañamiento	“Yo le doy lo que se	“Lo retiro de donde		“Llora y no se está	La madre lleva a

dependiente	<p>va a poner” (ropa)</p> <p>“Sí puede pero no lo dejo” (ayude a servir la comida)</p> <p>“No lo dejo agarrar cuchillos”</p>	<p>hizo algo” (Limpia lo derramado).</p> <p>“Yo limpio lo que él derrama”</p> <p>“No le he enseñado a que lo haga”</p> <p>“No lo he enseñado a hacerlo” (Retira los platos de la mesa).</p> <p>“es algo que hago yo”</p> <p>“No, yo le lavo las manos y la cara, él no sabe, no sabe”</p> <p>“No lo hace, lo hago</p>		<p>bien cuando no me ve” “nadamás llora mucho”(acepta la ausencia de los padres /continuando con sus actividades)</p> <p>“Yo se lo pongo” (mete los brazos por las mangas y los pies por las piernas de los pantalones).</p>	<p>cabo las actividades que el niño puede realizar</p>
-------------	--	---	--	--	--

		yo” ”me da la ropa”.(Coloca sus prendas de vestir en alguna percha o lugar)			
--	--	---	--	--	--

4.1.1.2. Las actitudes de las madres

Las actitudes y estilos de crianza de las madres detectadas en esta comunidad fueron las siguientes: un acompañamiento no estimulante, en el cual la madre no se involucra en el proceso de estimulación de las conductas del niño, este comportamiento se presentó en el grupo de madres de niños de 4.1-5 años de edad. Dicha actitud deriva hacia otra postura de la madre, en la cual se presenta una actitud pasiva consistente en ser solo un testigo presencial de las actividades que realiza el niño, en todos los grupos.

El acompañamiento estimulante se da solo en el grupo de madres de niños 1.1-2 años, donde ella guía y promueve el proceso de desarrollo del niño.

El acompañamiento protector aparece en los grupos de edades de 5.1-6.4, 4.1-5 y 2.1-3 años donde la madre está atenta, al cuidado y protección del niño. Dicha postura conlleva a otra postura diferente, la cual involucra un acompañamiento dependiente, donde la madre lleva a cabo las actividades que el niño puede realizar y no lo permite. Dicha postura se presentó en los grupos de madres de niños de 5.1- 6.4, 4.1-5 y 1.1-2 años de edad.

JUEGO

Categorías / Edades	5.1-6.4 y 5.1-5 años	2.1-3 y 1.1 – 2 años	Interpretación
Información adecuada	<p>“Se le entendió bien lo que dijo”</p> <p>“Con los dibujos se entiende más”</p> <p>“No hubo dudas en lo que dijo”</p>	<p>“Se entendió bien”</p> <p>“Sí, se entendió”</p>	<p>El folleto introductorio y la didáctica llevada a cabo fue accesible y entendible para las madres</p>
<p>El juego</p> <p>Actividad socializadora</p> <p>Actividad protectora</p>	<p>“Sí, da ayuda a que el niño se sienta mejor, esté más contento”</p> <p>“Ayuda a que estemos más juntos con los niños”</p> <p>“A estar más con ellos viendo lo que hacen”</p>	<p>“Ayuda que juegue más con ellos”</p> <p>“A que juguemos con ellos y se sientan bien”</p> <p>“ A que este uno más al pendiente”</p> <p>“Ayuda a que uno los entienda más”</p>	<p>El juego es concebido como una actividad socializadora del grupo familiar que ayuda a estar juntos y contentos</p> <p>El juego es considerado como una actividad donde la madre puede</p>

			atender y proteger al niño.
Actividad de jugar Indisposición al juego	<p>“Casi no juego con él y cuando lo hago, me dice que no sé jugar”</p> <p>“No juego con ellos, más bien los veo jugar”</p> <p>“Ay pues no lo hago...tengo mucho quehacer”</p> <p>“Tiene varios juguetes, un tren, una pelota, los muñecos pero no me pongo a jugar con él”</p> <p>“Yo digo que eso es para chamacos”.</p>	<p>“Uno los cuida pero no juega con ellos”</p> <p>“Casi no juego con él porque no tengo tiempo”</p> <p>“Le gusta que le de sus muñecos y se entretiene solita”</p> <p>“Le voy dando sus juguetes uno por uno y me quedo un</p>	<p>La madre no juega con el niño, solo lo ve jugar, cree que es una actividad sólo para niños</p> <p>El juego es para entretener al niño y mantenerlo en una actividad.</p>
Juego entretenido			

		<p>rato así”</p> <p>“Como es muy inquieto, jugamos con la pelota, las revistas las hojea, le paso un lápiz y se pone a hacer garabatos”</p>	
--	--	---	--

4.1.1.3. La concepción acerca del juego

Los comentarios sobre las pláticas recibidas calificaron la información de los folletos señalando que el folleto introductorio fue un material de fácil acceso para este grupo.

En el momento de valorar la ayuda que puede proporcionar el juego a sus hijos, las declaraciones más representativas indicaron, por un lado, que el juego es concebido como una actividad socializadora del grupo familiar que ayuda a estar juntos y contentos, la cual fue percibida en todos los grupos. Sólo algunas madres del grupo de niños de 2.1-3 y 1.1-2 años edad concibieron al juego como una actividad donde la madre puede atender y proteger al niño.

Finalmente, cuando se preguntó a qué se juega con sus hijos, las respuestas fueron hacia dos direcciones: la madre presenta una indisposición al juego, es decir: no juega con el niño, sólo lo observa jugar y tiene la creencia de que es una actividad infantil, de la cual se excluye de ella. Esta situación se presentó en todos los grupos de edades. Por otra parte, se notó la idea de que el juego es para entretener al niño y mantenerlo en una actividad en los grupos de 2.1-3 años y los de 1.1-2 años de edad, donde el cuidado y los juegos fueron más tendientes a distraer al infante que a proporcionarle estimulación.

4.1.2. Participación guiada

Los resultados correspondientes a esta forma de estimulación fueron los siguientes:

DESARROLLO DEL NIÑO

Categorías/ edades	5.1-6.4 años	4.1-5 años	3.1-4 años	2.1- 3 años	Interpretación
Conducta proactiva	<p>“Sabe decir su nombre, pero no se si sabe la dirección”</p> <p>“Sí, ya sabe lo que se va a poner de ropa”</p> <p>“Él toma la ropa que se va a poner”.</p> <p>“Sabe prepararse pan, mantequilla; agarra leche del refrigerador y se la toma”.</p>	<p>“Sí, me la pide a mí o alguno de sus hermanos” (pide ayuda cuando tiene alguna dificultad).</p> <p>“Agarra un trapo y se pone a limpiar sus zapatos” (Trabaja solo en alguna tarea doméstica)</p> <p>“Siempre usa la cuchara que es más</p>	<p>“Sí, él sabe que no tiene que agarrar los enchufes”</p> <p>“Nombra cómo le hacen algunos animales el perro, el gato, el carro.”</p> <p>“Come solo la comida a menos que no tenga hambre” (come por sí solo toda la comida).</p>		<p>El niño toma la iniciativa en las actividades que va realizando.</p>

Subcategoría		fácil”			
Conducta expresiva	<p>“Me cuenta todo lo que le pasó en la escuela”</p> <p>“Sí, habla lo que tiene”</p> <p>“Le pregunto que le sucede y me dice”</p> <p>“Sí, dice lo que le pasa a mi o a su papá”.</p> <p>“Se lo preguntan en el kinder y lo dice</p>			<p>”Nombrar cómo le hacen algunos animales el perro, el gato, el carro.”.</p>	<p>El niño narra lo que le sucede en su vida cotidiana.</p>

<p>bien” (sabe decir su nombre).</p> <p>“Sí, cuenta qué hizo en la escuela: de su maestra, a lo que juega”</p> <p>“Sí, porque me cuenta quienes son sus amigos”</p> <p>“Le gusta contar de lo que vio en la tele”</p> <p>“A veces sí habla dice lo que le paso ayer”.</p>				
---	--	--	--	--

<p>Imitación de las conductas del grupo</p>	<p>“Ve mucho la tele y se ríe, y repite lo que oye ahí”.</p> <p>“Con sus amiguitos de la escuela se cuentan chistes”</p> <p>“Le gusta hacerle como su papá y lo rremeda”.</p> <p>“Sí, hace lo mismo que ve en uno”</p> <p>“A veces oye como decimos algún cariño y él también lo dice”.</p>			<p>“Sí, nos ve cuando lo hacemos y él lo hace también” (se cepilla los dientes cuando se le recuerda).</p>	<p>El niño repite lo que padres, sus hermanos, compañeros de escuela y televisión dicen o hacen</p>
<p>Subcategoría</p>					

<p>Conducta receptiva</p>			<p>“Sí, atiende al cuento que leo” (Presta atención 5 min. mientras se lee un cuento).</p> <p>“Sí,”veo que le gusta que le cuenten historias”</p> <p>“Atiende a lo que le cuento o le digo”.</p> <p>“Sí lo dice, responde a cómo lo llamamos y dice su nombre” (dice su nombre cuando se le pide)</p>	<p>“Sí, conoce los sonidos de las cosas”</p> <p>“Yo el digo que oiga los sonidos de las cosas que se escuchan en ese momento”</p> <p>“Sí dice con los dedos”</p> <p>“Sí le gusta mucho y yo trato de que tenga cuentos” (presta atención a la música, cuento, radio)</p>	<p>Captación de sonidos y demandas del medio ambiente</p>
---------------------------	--	--	---	--	---

<p>Responsabilidades</p> <p>Subcategoría</p> <p>No</p>	<p>“No tiene ninguna obligación”.</p> <p>“Las responsabilidades son de uno”.</p>				<p>El niño no tiene responsabilidades u obligaciones.</p>
<p>Subcategoría</p> <p>Apoyo a otros</p>	<p>“Pero le digo que me ayude a hacer cosas fáciles”</p> <p>“Le pido algunas</p>				<p>Solo ayuda ocasionalmente cuando se le pide.</p>

	<p>veces que me pase un trapo y si me ve hacerlo él me ayuda”</p> <p>“Pues la tarea es su tarea de la escuela.</p>				
<p>Juego en grupo</p> <p>Subcategoría</p> <p>Conducta social activa</p>	<p>“Sí, le gusta jugar mucho con otros niños, se entretiene”.</p> <p>“Sí, juega con otros niños”.</p> <p>“Sí, no le gusta</p>	<p>“Platica mucho conmigo”</p> <p>“Platica con todos,</p>	<p>“Sí canta y baila”.</p> <p>“Saluda a mi mamá, a la maestra y a</p>		<p>Preferencia del niño por estar dentro del grupo de niños.</p> <p>El niño es social y con la iniciativa de</p>

	<p>quedarse fuera de la plática”</p>	<p>conmigo, sus hermanos, amiguitos de la escuela”. “Sí platica, aunque es un poco callado”. “Le gusta cantar y bailar y oímos las canciones que él pide”.</p>	<p>otros” (saluda a adultos conocidos, sin que se le recuerde). “Saluda al ver a sus tíos, y a personas conocidas”.</p>		<p>estar en grupo; juega con otros niños.</p>
--	--------------------------------------	--	--	--	---

4.1.2.1. Las significaciones sobre el desarrollo del niño

Dentro de las referencias reportadas por este grupo se distinguieron los siguientes significados acerca del desarrollo del niño:

En principio, se manifiesta la conducta proactiva, la cual se presenta en los niños de 5.1-6.4, 4.1-5 y 3.1-4 años de edad; en dicha manifestación el niño toma la iniciativa en las actividades que va realizando para decir su nombre, vestirse, comer solo, pedir ayuda cuando la necesite, realizar una tarea doméstica evitar enchufes y nombrar sonidos de animales del medio ambiente. Derivada de esta categoría, la madre refiere una conducta expresiva por parte del niño en la que narra hechos o situaciones que le pasan en su vida cotidiana de la escuela, de su familia, de sus amigos y de lo que vio en la televisión, entre otros temas. Esta instancia fue percibida en los niños de 5.1-6.4 años y en los infantes de 2.1-3 años de edad cuando nombran los eventos del medio ambiente, como parte de su cotidianidad.

La imitación de las conductas de grupo se presenta en los grupos de niños de 5.1-6.4 años, en la cual repite las posturas de lo que dice y hacen los padres, hermanos, compañeros de la escuela y la televisión, entre otros. En esta misma perspectiva, los niños más pequeños de 2.1 – 3 años realizan conductas tales como cepillarse los dientes como hacen los papás. Una postura derivada de esta categoría presenta conductas receptivas en los niños de 3.1-4 años y 2.1-3 años de edad, presentando la captación de los estímulos medioambientales y los reproducen de manera natural.

El niño no tiene responsabilidades ni obligaciones que cumplir, sin embargo se le pide que ayude apoyando a otros en tareas domésticas, o bien, si es el caso, a realizar tareas escolares; estas dos situaciones se muestran solo en los niños de 5.1-6.4 años.

Finalmente, el niño tiene la preferencia por estar dentro del grupo infantil. Dicha conducta se presenta en los niños de 5.1-6.4 años de edad. De este comportamiento se

deriva la conducta social activa, en la cual el niño tiene la iniciativa de estar en el grupo de juego y es distinguido por las madres en las edades de 5.1-6.4, 4.1-5 y 3.1- 4 años de edad.

Comunidad suburbana – Participación guiada

ACTITUDES MATERNAS

Categorías/ edades	5.1-6.4 años	4.1-5 años	3.1-4 años	2.1-3 años	Interpretación
Acompañamiento estimulante	<p>“Le pregunto cómo le fue en la escuela, y me cuenta”</p> <p>“Sí, lo hace y trato de que respete a los otros niños (consuela a otros niños).</p> <p>“Le he enseñado a que se tiene que fijar de los dos lados de la calle”</p> <p>“Lo puse a que</p>		<p>“Pongo música y se suelta bailando”</p> <p>“Sí o si no yo me pongo a bailar con él”</p>	<p>“Le digo que me repita los sonidos de las cosas que se oyen”</p>	<p>La madre guía y promueve el proceso de desarrollo del niño en diferentes actividades</p>

Subcategoría	<p>llevara un vaso con agua y galletas a su tía y lo hizo bien”</p> <p>“Jugamos a las comiditas con comida de verdad y ella me sirve”</p> <p>“La pide o yo se la doy si lo veo apurado” (pide ayuda, si tiene alguna dificultad).</p> <p>“Le cuento adivinanzas”</p> <p>“Somos muy</p>				
--------------	--	--	--	--	--

<p>Atención participativa</p>	<p>juguetones y nos gusta vacilarlo y él también”</p> <p>“Sí, jugamos a que se abotone y desabotone la camisa, si lo hace”</p> <p>“No le cuento chistes, le cuento lo que me pasó en algún lado”.</p> <p>“Sí, sé cuando está contento o que algo</p>	<p>“Va entendiendo todo, algunas cosas hay que volvérselas a decir”</p> <p>“En las tareas de la escuela estoy con él para que entienda todo”.</p> <p>“Sí entiende todo, si tonto no es”.</p>		<p>“A veces se le cae pero lo hace bien”</p> <p>“Sí pero solo con la cuchara”. (come con cubiertos)</p>	<p>La madre está atenta y participa apoyándolo en las actividades que el niño realiza</p>
-------------------------------	--	--	--	---	---

	<p>le pasó en la escuela”</p> <p>“Sí, luego se nota cuando está triste o contento”.</p> <p>“Les dejo la ropa planchada y ellos la toman”.</p> <p>“Lo dejo que tome cuchillos pero yo lo veo” (Corta con cuchillos comidas blandas). “El quiere hacer sólo las cosas y yo lo ayudo, le digo cómo lo haga”.</p>				
--	---	--	--	--	--

	<p>“Cuando vamos algún lado, lo acompaño al baño, ya sabe dónde está” (Encuentra el baño en lugares públicos).</p>				
Acompañamiento protector	<p>“Le ayudo a pasar la calle” “Nos fijamos siempre que esté la luz del semáforo en rojo y pasamos”. “Poco a poco, casi siempre yo le corto la carne o la sopa de</p>	<p>“Le he dicho que el cloro, las medicinas no debe tocarlas”. “Sí, las evita, estoy al pendiente” (Evita los venenos o sustancias). “Alzo las cosas para que no pueda</p>			<p>La actitud de la madre está más atenta a cuidar al niño</p>

	fideo”.	alcanzarlas”. “Le ayudo cuando no puede hacerlo” (se abotona la ropa)” “Aún no me gusta que tome el cuchillo para untar cosas, lo hace con una cuchara larga”			
Acompañamiento dependiente	“Es algo que no hace él sino yo” (puede solo servir comida) “Casi no lo ha hecho”.				La madre lleva a cabo las conductas que el niño puede realizar

	<p>“No lo dejo porque todo se ensucia” (se prepara solo comida sencilla)</p> <p>“No, yo le preparo la comida”</p>				
--	---	--	--	--	--

5.1.2.2. Las actitudes de las madres

Las posturas maternas encontradas en este grupo fueron:

El acompañamiento estimulante, en el cual la madre guía y promueve el proceso de desarrollo del niño en diferentes actividades en los niños cuyas edades fueron de 5.1-6.4 años, 3.1-4 años y 2.1-3 años. Las conductas que fueron estimuladas se refirieron a: hacerle preguntas sobre la escuela, que se fije al cruzar la calle, pedirle favores, jugar con el niño a servirse comida, a ponerse y quitarse la ropa, le pone a que escuche música y le pide que repita sonidos que oye, le da ayuda si nota que la requiere y le cuenta adivinanzas en todos los grupos de las edades de los niños. Así mismo, sobresale una forma originaria de esta categoría en la que la madre está atenta y participa apoyando al niño de 5.1- 6.4 años, 4.1-5 años y 2.1-3 años en las actividades que realiza.

El acompañamiento protector está presente en los grupos de niños de 5.1-6.4 años y 4.1-5 años, en ellos la actitud de la madre está más atenta a cuidar al niño, al cruzar la calle, a ayudarlo a cortar la carne del plato, a no tocar las sustancias peligrosas, a vestirse y a usar el cuchillo para untar el pan. La última de las posturas es el acompañamiento dependiente, el cual se presenta en el grupo de 5.1-6.4 años en donde la madre por sus creencias, realiza las actividades que niño puede hacer al comer.

Comunidad suburbana- Participación guiada

JUEGO

Categorías / Edades	5.1-6.4 y 4.1-5 años	2.1-3 y 1.1 – 2 años	Interpretación
Información adecuada	<p>“Se me hizo fácil entenderle a lo que tenía que hacer con el niño”</p> <p>“Iba viendo los dibujaos para ver si lo hacia igual”</p> <p>“Creo que lo hice bien, se le entendió a los cuadernos”</p> <p>“Le entendí bien a lo que querían que hiciera”</p> <p>“Me puse nerviosa cuando mire que tenía que leer, pero fue fácil”</p>	<p>“Me gustó las cosas que dicen sobre los ejercicios que debemos hacer con los niños”</p> <p>“Sí le entendí”</p> <p>“mire creo que lo que se dice ahí es claro”</p> <p>“Fue fácil, se le entendió todo lo que dijo”</p>	<p>Los folletos utilizados en cada una de las edades resultaron de fácil acceso para las mamás</p>
El juego Actividad estimuladora	<p>“Hay que jugar más con los niños, les ayuda a estar más despiertos”</p>	<p>“Ayuda a muchas cosas, pero una es la que tiene que estar al pendiente”</p>	<p>El juego es considerado como una actividad que puede ayudarles a</p>

	<p>“Le ayudó a hablar mejor”.</p> <p>“Lo miro más entendido a lo que le digo”</p> <p>“Es bueno, aprendió más los números”</p> <p>“Miro qué rápido responde a lo que le preguntan”</p>	<p>“A hacerle ejercicios que le hagan caminar, y estar más fuerte”</p> <p>“A que conozca más cosas y personas”</p>	<p>favorecer a que hablen mejor, a caminar, a estar atentos y a la numeración entre otras cosas, y que la madre esté pendiente de mostrárselo</p>
<p>Actividad de juego personalizado</p>	<p>“Juego con él un ratito mientras viene su papá a colorear dibujos de animales”</p> <p>“Jugamos a las muñecas y las cambiamos de ropa”</p> <p>“Casi no tengo tiempo, pero hago lo posible por jugar con él”</p> <p>“Me tengo que</p>	<p>“Hacemos un lugar en la casa donde jugamos con las muñecas, jugamos a la comidita por un rato, eso le gusta mucho”</p> <p>“Hacemos dibujos y los pintamos, le voy diciendo cómo los haga”</p> <p>“Le doy masita y hacemos tortillitas”</p> <p>“Hacemos los</p>	<p>Se juega con el niño y Se brinda un espacio de atención al niño para colorear dibujos, jugar con muñecas, a la comidita, con masa, llevan a cabo las actividades del folleto y recortan figuras de revista y del cuaderno.</p> <p>Se distingue la dificultad de estar</p>

	<p>hacer a la idea de jugar con él a lo que le gusta y con el cuaderno, si he visto que le ha ayudado”</p>	<p>juegos de aquí y luego quiere que juguemos a otras cosas”. “Recortamos figuras de revistas y las pegamos en el cuaderno”.</p>	<p>con el niño y jugar con él.</p>
--	--	--	------------------------------------

5.1.2.3. La concepción acerca del juego

Dentro de las referencias maternas más significativas del grupo de participación guiada acerca de la accesibilidad de folletos que se les dio a las madres, se encontró que la utilización de los mismos fue adecuada para todos los grupos de edades.

Además, el juego es considerado como una actividad estimuladora de las conductas que favorecen el desarrollo de sus hijos en todas las edades, debido a que les ayuda a que hablen mejor, a caminar, a estar atentos, a conocer la numeración, entre otras cosas, y la madre esta pendiente del niño.

Así mismo, manifiestan que el juego debe involucrar un espacio de atención personalizada, en el cual el niño puede colorear dibujos, jugar con muñecas, a la comidita, con masa, llevan a cabo las actividades del folleto y recortan figuras de revista y del cuaderno. Finalmente se distingue la dificultad que tiene la madre para estar atenta al niño y jugar con él.

4.2. Tablas de porcentajes de la comunidad suburbana

4.2.1 Pláticas informativas

Tomando en cuenta los porcentajes de las conductas realizadas por los grupos de niños conforme a los criterios establecidos en el instrumento de la lista de objetivos, se obtuvieron los resultados tanto en la aplicación previa como final a las pláticas informativas por grupo de edad y área de desarrollo en la siguiente tabla:

Tabla 1 Porcentajes de la aplicación previa y final			
Edad	Area	Aplicación previa	Aplicación final
5.1-6.4 años	Cognición	49.9	51.8
	Lenguaje	64.2	64.2
	Socialización	52.7	56.3
	Autoayuda	53.3	54.6
	D. Motriz	61.3	62.7
4.1-5.1 años	Cognición	51.3	57.9
	Lenguaje	44.1	47.4
	Socialización	55.2	63.8
	Autoayuda	44	44.6
	D. Motriz	64	68.7
2.1-3 años	Cognición	60.9	65.6
	Lenguaje	51.6	55
	Socialización	59.2	62.5
	Autoayuda	55.5	56.4
	D. Motriz	66	69.1
	Cognición	60	60

1.1-2 años	Lenguaje	53.7	55.5
	Socialización	40	44.4
	Autoayuda	61	63.8
	D. Motriz	61.1	62.9

En términos generales, en la tabla 1 no se aprecian avances importantes entre la aplicación previa y la aplicación posterior a la plática informativa en todos los grupos de edades; Los porcentajes resultantes de la aplicación final por grupo tuvieron un leve aumento de una o dos conductas realizadas. En forma más detallada se muestra que el grupo de 2.1-3 años le sigue el de 1.1-2 años, el de 5.1-6.4 años y el de 4.1-5 años consecutivamente. Se puede decir que en la mayoría de los casos, las exposiciones no fueron relevantes para las madres y no influyeron de manera dominante en su interacción cotidiana con el niño, los resultados en la aplicación final pudieron deberse a las pláticas informativas o bien a la maduración propia de los niños en el transcurso del programa.

Área	Aplicación previa	Aplicación final
Cognitiva	55.5	58.8
Lenguaje	53.4	55.5
Socialización	51.7	56.7
Autoayuda	53.4	54.8
Desarrollo Motriz	63.1	65.8

En la tabla 2 se presentan los porcentajes obtenidos por área, considerando la aplicación previa y final, en la cual se puede distinguir un porcentaje ligeramente más alto en la

aplicación final de cada una de las áreas, sin embargo este aumento no es lo suficientemente considerable. Al parecer, las áreas que muestran mayores porcentajes fueron: la de desarrollo motriz, cognitiva, socialización, lenguaje y autoayuda respectivamente, siendo esta área la que mostró el menor porcentaje.

4.2.2. Participación guiada

En la tabla 3 se presentan los resultados porcentuales de las conductas llevadas a cabo por los niños de esta comunidad considerando tanto la aplicación previa como la final del procedimiento de participación guiada, por grupo de edad y área de desarrollo:

Edad	Area	Aplicación previa	Aplicación final
5.1-6.4 años	Cognición	50	79.2
	Lenguaje	53	90.8
	Socialización	51.9	87
	Autoayuda	59	92
	D. Motriz	54.1	94
4.1-5.1 años	Cognición	45.4	82.9
	Lenguaje	55	95
	Socialización	63.8	83.8
	Autoayuda	40.2	72.8
	D. Motriz	60.9	90.6
3.1-4 años	Cognición	57.5	81.6
	Lenguaje	53.3	85
	Socialización	51.6	80
	Autoayuda	61.3	84

	D. Motriz	60	89.3
2.1-3 años	Cognición	60.9	85.9
	Lenguaje	50.8	83.3
	Socialización	65.6	93.7
	Autoayuda	53.7	82.4
	D. Motriz	57.3	83.7

De manera general, se muestra un avance considerable en todos los grupos de edades entre la aplicación previa y la aplicación final al procedimiento de participación guiada, siendo el de mayor porcentaje el del grupo 5.1-6.4 años y le siguen los grupos de 2.1-3 años, 4.1-5 años y el de 3.1-4 años respectivamente. Dichos resultados pueden sugerir una influencia importante de esta forma de estimulación en las madres que llevaron a cabo el programa.

Tabla 4 Porcentajes de las áreas de desarrollo		
Área	Aplicación previa	Aplicación final
Cognitiva	53.4	82.4
Lenguaje	53	88.5
Socialización	58.2	86.1
Autoayuda	53.5	82.8
Desarrollo Motriz	58	89.4

En la tabla 4 se indican los porcentajes obtenidos por área, tomando en cuenta ambas aplicaciones, donde se muestra de manera general que se dio un avance importante en todas las áreas de desarrollo de la lista de objetivos arriba de un 80% en todas las áreas. Asimismo, se nota que el área de desarrollo motriz fue el que obtuvo un porcentaje más

alto con respecto a las demás, y le siguen las áreas de lenguaje, socialización, autoayuda y cognitiva respectivamente.

4.3. La Comunidad rural

Las referencias maternas integradas en esta sección están ordenadas por cuadros que ofrecen las categorías y subcategorías del desarrollo del niño y del juego. Posteriormente, se presenta el análisis de los contenidos, enfatizando los elementos que lo forman. Junto con estos resultados se muestra la información sobre las actitudes de las madres en este grupo.

4.3.1. Pláticas informativas

Los resultados de este grupo fueron los siguientes:

DESARROLLO DEL NIÑO

Categorías /Edades	5.1-6.4 años	4.1-5 años	3.1-4 años	2.1-3 años	1.1-2 años	Interpretación
<p>La imitación de las conductas del grupo</p> <p>Subcategoría</p> <p>Determinación contextual</p>	<p>“Se parece mucho a su papá y puede que haga cosas como él”; “pues si son de uno, le hacen como uno”</p> <p>“Sí sabe, aquí los niños andan afuera”.(Sabe su nombre y</p>				<p>”Me parece que sí, pero no sé bien”.</p> <p>”Esta muy pegado a mí, y puede que haga como yo”.</p>	<p>El niño repite lo que papás dicen o hacen.</p> <p>Las conductas llevadas a cabo por el niño las da el contexto social</p>

	<p>dirección).</p> <p>“Uno se enseña a andar solo y eso le digo a él, que se cuide”</p> <p>“Él sabe andar aquí como los demás, aquí se sabe andar, afuera de la ranchería no”.</p> <p>“Aquí se calienta el agua solo cuando hace frío para bañarse”.</p>					
--	--	--	--	--	--	--

<p>Subcategoría</p> <p>Conducta</p> <p>receptiva</p>	<p>“Se bañan afuera con la jícara”.</p> <p>“Híjole es que hasta nosotros se nos olvida, no siempre” (Se cepilla los dientes cuando se le recuerda).</p>	<p>“Sí”(comprende que se le dice)</p>		<p>“Enseña los dedos luego luego” (Indica su edad con los dedos).</p> <p>“Sí obedece” (Obedece a los padres).</p> <p>“Sí, mira rápido a donde está la música” (presta atención a la</p>	<p>”Sabe como se llama”</p>	<p>Captación de sonidos y demandas del medio ambiente</p>
--	---	---------------------------------------	--	---	-----------------------------	---

				<p>música, cuento radio)</p> <p>“Oímos las canciones del radio”</p> <p>“Lo oigo hacer como el grillo, el cochino, el perro”(nombra sonidos familiares del ambiente)</p> <p>“Se pone hacerle como el gato”.</p>		
Conducta activa -	“Dice lo que le		“Él come lo que	“Se come la		El niño toma la

contextual	<p>pasa” (relata experiencias inmediatas)</p> <p>“No sé pero sí cuenta que le pasa”.</p> <p>“Sí, él solito” (se lava las manos y la cara)</p> <p>“Con lo que encuentre” (emplea cuchillo para untar cosas)</p> <p>“Con la cuchara”</p> <p>“No se sirve, pero</p>		<p>le sirvo” (come por sí solo toda la comida).</p> <p>“Sí hace en excusado”(los varones orinan de pie en el baño/excusado y las niñas se sientan y lo hacen).</p>	<p>comida con la mano y el agua en vaso” (come solo con cuchara y taza derramando un poco).</p> <p>“La comida con tortilla y bebe el agua con un vasito”</p> <p>“Sí” (Se seca las manos sin ayuda cuando se le da la toalla)</p>		<p>iniciativa en las actividades que va realizando, como resultado de la falta de acompañamiento materno que de una cultura social preventiva</p>
------------	--	--	--	--	--	---

	<p>agarra la comida cuando tiene hambre”.</p> <p>“Se pone lo que hay” (escoge la ropa apropiada)</p> <p>“Ya sabe ponerse el pantalón”</p> <p>“Ve a su papá separar las mazorcas y luego él lo hace solo” (trabaja solo en alguna tarea doméstica).</p>					
--	--	--	--	--	--	--

	<p>“Sí, se quita la ropa (se quita la ropa sencilla cuando está desabrochada)</p> <p>“Con las manos y la tortilla, hay veces la cuchara”</p> <p>(emplea algún cubierto para comer).</p> <p>“Sí se sirve de comer, come sopa, pan. (Se prepara solo</p>					
--	--	--	--	--	--	--

	comida sencilla” “Sí, va solito a ver que hay”					
Responsabilidades Subcategoría Apoyo a otros	“Le ayuda a su papá a cargar las bolsas” “Se queda cuidando a su hermano”. “Se acomide a cargar al niño cuando está llorando” “Hace mandados”	“Le ayuda a su hermano a juntar los pollos” “No tiene obligaciones, lo hace el más grande, si puede le ayuda”				El niño tiene responsabilidades y/o obligaciones que son condicionantes del lugar donde habitan Ayuda al hermano en las actividades que le manden a realizar.

Juego en grupo	<p>“Lo veo que sale a jugar”</p> <p>“Se pone en el patio y anda correteando a las gallinas con otros niños”</p>					Es la preferencia del niño por estar dentro del grupo de niños.
Subcategoría						
Conducta social activa	<p>“Juega en la escuela”.</p> <p>“Anda haciendo travesuras”.</p> <p>“Le gusta hacerse el chistoso”.</p>	<p>“Ponen bailables en la escuela y baila” (Repite canciones, baila con otros)</p>	<p>“Le da vergüenza bailar pero sí canta” (canta y baila al escuchar música)</p> <p>“Sí saluda a los que vemos”.</p>		<p>“Le gusta jugar con sus hermanos” (juega cuando hay otro niño presente).</p> <p>“Sí se chifla cuando hay otro niño”.</p>	El niño es social y con la iniciativa de estar en grupo

<p>Subcategoría</p> <p>Conducta social pasiva</p>	<p>“Sí, platica con su papá, con otros niños” (participa en conversaciones)</p> <p>“De chistes pues no sé, lo veo reírse solo”</p> <p>“En la casa no lo oigo, sólo que sea en la escuela”.</p> <p>“No mucho, nomás está</p>					<p>Actitud del niño de no involucrarse en situaciones sociales.</p>
---	---	--	--	--	--	---

	<p>callada” (relata experiencias).</p> <p>“Pues sólo cuando llora”(manifiesta sus sentimientos)</p> <p>“Sí, cuando llora”.</p> <p>“No sé, en la casa es muy calladita.</p> <p>“A ratos, nadamás oye lo que decimos” (conversa con otros)</p>					
--	--	--	--	--	--	--

4.3.1.1. Las significaciones sobre el desarrollo del niño

Los puntos de vista referidos acerca del desarrollo del niño consideran que los niños manifiestan la capacidad para imitar las conductas del grupo social y familiar al que pertenecen, ya que repiten lo que dicen y hacen los papás. Dicho comportamiento fue interpretado por las madres de los niños de 5.1-6.4 años y los de 1.1-2 años de edad. El contexto sociocultural juega un papel determinante en las conductas del infante; como resultado de esta influencia el niño aprende tempranamente actividades del trabajo de los padres. Esta instancia es manifestada por las madres de los niños de 5.1-6.4 años; asimismo, en una etapa preparatoria, el niño de 4.1-5, 2.1-3 y 1.1- 2 años de edad, capta los sonidos y los requerimientos del medio ambiente. El niño de 5.1- 6.4 años toma la iniciativa en las actividades que va realizando, manifestando una conducta activa influenciada por el contexto social y resultante más de la falta de acompañamiento materno que de una cultura social preventiva. Otro tanto es la responsabilidad, la cual se presenta en los niños de 5.1-6.4 y 4.1-5 años de edad como un elemento condicionante del lugar donde habitan; un ejemplo de ello son las referencias sobre el apoyo que brindan a los hermanos en las actividades que les pidan.

Por otra parte, la preferencia del infante por encontrarse dentro del grupo de niños asoma el aprendizaje que recibe de los miembros del grupo social en cuanto al juego y actividades sociales con otros similares. Dichas conductas fueron referidas en los grupos de madres de todos los grupos de esta sección, excepto a los de 2.1-3 años, donde no hubo manifestaciones en esa dirección. Por último, se refiere la actitud del niño de 5.1-6.4 de no involucrarse en situaciones sociales ante la presencia de la madre.

Comunidad rural -Pláticas informativas

ACTITUDES MATERNAS

Categorías/ Edades	5.1-6 años	4.1-5 años	3.1-4 años	2.1-3 años	1.1-2 años	Interpretación
Atención pasiva de la madre	<p>“No sé bien, le platica sus cosas a los demás chamacos”</p> <p>“Luego habla con su hermano o su papá”</p> <p>“Él sabe, pero le sirve su hermana cuando no estoy en la casa” (puede</p>			<p>“Nadamás anda atrás de uno”.</p>		<p>La madre es sólo como un testigo presencial de las actividades que realiza el niño para platicar con otras personas, para manifestar sus sentimientos y cepillarse los dientes.</p>

	<p>solo servirse comida sencilla).</p> <p>“No sé, siempre está callado”</p> <p>(Manifiesta sus sentimientos)</p> <p>“Cuando está enfermo, tiene hambre, llora”.</p> <p>”A veces se me olvida decirle lo del cepillo” (Se cepilla los dientes imitando al adulto)</p>					
--	--	--	--	--	--	--

	<p>“Le digo que se lave la boca”</p> <p>”No se cepilla</p>					
Acompañamiento protector		<p>“Sí no entiende le doy un manazo y deja” (Evita los venenos o sustancias).</p> <p>“Le ayudo cuando miro que no puede”</p> <p>“Lo enjabono y él se echa el agua”</p> <p>(Se baña solo</p>			<p>“Cuando llora corro para ver qué tiene, ya sé que quiere que lo cargue”</p> <p>“Si llora poco sé que quiere que lo cambie y si llora fuerte tiene hambre”</p>	<p>La actitud de la madre está más atenta a cuidar al niño.</p>

<p>Subcategoría Acompañamiento protector - hermanos</p>		<p>pero no la espalda, orejas ni cuello) “Le ayudo y le amarro las agujetas” (Se viste solo sin amarrase las cintas) “La camisa que no tiene botones, él se la pone solo, la otra le ayudo”</p>	<p>“Mire eso no sé, le digo a mi hija que se fije cuando lee el niño” (Presta atención 5 min. mientras se lee un cuento)</p>			<p>Los hermanos mayores se encargan de cuidar y auxiliar al niño más pequeño en sus actividades</p>
---	--	---	--	--	--	---

		<p>“Su hermana me lo cuida y me dice si agarra algo que esté mal</p> <p>“Se quita la ropa y la grande está con él cuando no puede”</p> <p>“Sí, le ayudan sus hermanos” (Pide ayuda cuando tiene alguna dificultad)</p>				
Acompañamiento dependiente	“No, yo le doy de comer”	“No yo lo hago” (limpia lo				La madre lleva a cabo las

<p>Acompañamiento dependiente - hermanos</p>	<p>“Sí puede, pero no lo dejo, es hombre”</p> <p>“No, lo hace su hermana” (retira los platos de la mesa)</p>	<p>derramado)</p> <p>“No limpia lo que se cae”</p> <p>“Yo se la abotono” (se abotona la ropa)</p> <p>“Lo hago yo” (retira los platos de la mesa)</p>				<p>actividades que el niño puede realizar.</p>
--	--	--	--	--	--	--

4.3.1.2. Las actitudes de las madres

Las posturas maternas en este grupo fueron:

La atención pasiva de la madre se muestra como un testigo presencial de las actividades que realiza el niño de 5.1- 6.4 años al platicar con otras personas, manifestar sus sentimientos y cepillarse los dientes, y en los niños de 2.1- 3 años al necesitar la presencia materna.

Las madres de niños de 4.1-5 años están más atentas en el cuidado y protección del niño hacia sustancias peligrosas, y apoyo al vestirse y bañarse. También las madres de niños de 1.1 – 2 años expresaron estar preocupadas cuando el niño llora, provocando una reacción importante en ellas. Una variante relevante es el apoyo recibido por los hermanos más grandes hacia los pequeños, siendo los acompañantes protectores en las actividades cotidianas, dichas conductas se mostraron en los niños de 4.1-5 años y de 3.1-4 años.

Finalmente, la madre de niños de 5.1- 6.4 años y de 4.1-5 años y los hermanos de niños de 5.1-6.4 años realizan las actividades que el niño puede realizar con lo cual establecen un relación de acompañamiento dependiente con respecto al infante.

JUEGO

Categorías / Edades	5.1-6.4 y 5.1-5 años	3.1-4 , 2.1- 3 y 1.1 – 2 años	Interpretación
Información adecuada	“Sí entendí lo que dijo” “Sí” (asintiendo con énfasis del lenguaje no verbal, otras estaban calladas)	“Sí” “Parece que sí”	Los folletos utilizados en cada una de las edades resultaron de fácil acceso para las mamás
El juego como un acto reflejo	“No sé, creo que es bueno” “Miro que se ríen más, platican, están bien” “Pues no sé, siempre andan jugando” “Los veo corretearse y andarse jalando con los otros chamacos”	“Están chiquitos para que jueguen con los otros” “Cuando están con uno, nomás quieren que los carguen y les den un juguete” “Su hermana es la que lo ve y le da una pelota” “Antes de chamacos nos	El juego es considerado como un elemento natural del desarrollo humano, el cual no tiene un carácter formativo; es un proceso casi biológico, donde la madre no interviene ni participa intencionalmente pues es visto como

		daban quehacer y ahora tenemos que darles muñecos”	una actividad natural y es realizada sólo por los niños.
Indisposición al juego	“No juego con ellos, nomás los miro” “No se puede” “No juego”	“No sé, su hermana la peina y la viste como una muñeca” (La hermana se hace cargo de la niña) “Le compré una viborita y la avienta” “Le doy los juguetes y me quedo con él”	la madre refiere no jugar con el niño, no es una actividad que se lleve a cabo por la madre solo por los niños y los hermanos que los cuidan. La madre le proporciona algunos objetos al niño para que juegue
Juego entretenido			

4.3.1.3. La concepción acerca del juego

Con respecto a la información recibida de las pláticas con apoyo del folleto introductorio, se notó que las madres captaron adecuadamente el mensaje de las mismas.

En la concepción sobre el juego, es percibida en todas las madres de los grupos de edades como un acto reflejo, es decir: como elemento natural del desarrollo humano, el cual no tiene un carácter formativo; es un proceso casi biológico, donde la madre no interviene ni participa intencionalmente pues es visto como una actividad natural y realizada sólo por los niños.

Por último punto, las madres tienen en sus costumbres y creencias no participar en los juegos con los niños, sólo cuidarlo y proporcionarle algunos objetos para que juegue, esta última instancia es referida por las madres de los niños de 3.1- 4años, 2,1- 3 años y de 1.1 – años de edad.

4.3.2. Participación guiada:

Los resultados obtenidos en este grupo fueron:

Comunidad rural – participación guiada

DESARROLLO DEL NIÑO

Categorías /Edades	5.1-6.4 años	4.1-5 años	3.1-4 años	2.1-3 años	1.1- 2 años	0-1 año	Interpretación
Conducta pro-activa	<p>“Sí sabe cómo se llama, la casa igual” (dice su nombre y el lugar donde vive)</p> <p>“Sí, se pone la ropa solito” (escoge la ropa apropiada)</p>	<p>“Hace por barrer el piso” (trabaja solo en alguna tarea doméstica)</p> <p>“Se acomide a limpiar lo que ensucia” (Limpia lo derramado)</p>	<p>“Sí, es bien tragón, se come todo” “Sí” (se despierta seco 2 de cada 7 días)</p> <p>“Sí” (se viste y se desviste sin abrocharse la ropa</p>	<p>“Dice su nombre”</p> <p>“Él come bien su comida con la tortilla”</p> <p>“Con la cuchara se le cae a las cosas, pero sí se la doy” (come solo con</p>			<p>El niño toma la iniciativa en las actividades que va realizando, con poco acompañamiento materno, el cual va apareciendo.</p>

<p>“Se sirve y no se fija en nadie cuando tiene mucha hambre” (puede solo servir comida) “Agarra la tortilla, le echa sal y come solito” “Come bolillo con nata o frijoles” (se prepara solo</p>	<p>“Me trae la escoba para que barra” “Sabe que hay cosas que no se agarran” <i>(Evita los venenos o sustancias)</i> “No, le da por tentar el petróleo o la leña” “Sí, se quita la camisa solo”</p>		<p>cuchara y taza derramando un poco) “Sí, ya corre solita a hacer” (avisa cuando quiere ir al baño) “Sí” (Se quita la ropa sencilla cuando está desabrochada)</p>			
--	---	--	--	--	--	--

	comida sencilla) "Agarra el café y el pan" "Están las cosas en la mesa, y cuando miro ya está comiendo". "Se baña con el agua como esté"	(se desabotona la ropa) "No, solo la tortilla y la cuchara" (emplea algún cubierto para comer) "Sí" (permanece seco durante la noche)					
Imitación de las	"No sé, dicen		"Oye al				El niño repite lo

conductas de grupo	que se parece a mí” “La pongo a lavar, y lo hace como yo”		hermano, canta y se mueve, al oír las canciones” “Tiene su cepillo, pero no se lava la boca sino ve a uno”				que papás y hermanos dicen o hacen La madre comenta que el niño repite las acciones y gestos de los padres y hermanos Hace referencia a las conductas aprendidas por el niño basadas en
Subcategoría							
Determinación contextual	“Aquí los niños se enseñan a andar solos” “Yo digo que						

	<p>sí se fija porque saben andar afuera”</p> <p>“Los niños andan donde quieran, y ya saben la hora que tienen que llegar”</p> <p>“Los ponemos a todos a desgranar el maíz”</p>						<p>las que realiza y fomenta el grupo social donde vive</p>
<p>Subcategoría Conducta receptiva</p>				<p>“Conoce muchas cosas, el perro, los pájaros, el caballo, el autobús</p>	<p>“Sí, me cansa, anda por todos lados” (explora activamente su medio</p>	<p>“A veces”(repite sonidos que hacen otros) “Dice ma, ma” “Le gusta que</p>	<p>Captación de sonidos y</p>

				<p>saca de la casa”</p> <p>“Sí” (obedece a sus padres)</p> <p>“Sí, se queda quieta oyendo la radio”</p> <p>“Corre a oír la música que pongo”</p> <p>“Le pregunto cómo hace el burro y le hace así”</p>			
Responsabilidad	“Acompaña a	“Retira los					El niño tiene

<p>Subcategoría</p> <p>Apoyo a otros</p>	<p>su hermana a dejarle la comida a su papá” “No sé de obligaciones, pero aquí me ayuda en lo que hay que hacer” “Acomoda los trastes y acarrear el agua pero no es a fuerzas”</p>	<p>platos de la mesa”</p>					<p>responsabilidades u obligaciones condicionantes del lugar donde habitan Ayuda al hermano en las actividades que le manden a realizar.</p>
--	--	-------------------------------	--	--	--	--	--

	<p>“No, no tiene obligación, pero le nace ayudar”</p> <p>“Dejo que me ayude a barrer la casa, a darle de comer al puerco, pero no es de diario”</p>						
Juego en grupo	<p>“Si está más contento, hace vaciladas”</p> <p>“Sacan sus</p>						<p>Preferencia del niño por estar dentro del grupo de niños.</p>

<p>Subcategoría</p> <p>Conducta social activa</p>	<p>juguetes y se pone al jugar con los niños que vienen a verlo”</p> <p>“Sí platica conmigo, sus hermanos, y con otros chamacos”</p>	<p>“Sí le gusta jugar con su papá, con otros niños, conmigo”</p> <p>“Lo oigo</p>	<p>“Es un periquito que no para de hablar” (relata experiencias inmediatas)</p>		<p>“Le dice a su hermana ton, a su papá le dice ya” (Nombra a otros miembros de</p>	<p>“Se ríe, deja de llorar” (cuando está con la familia)</p> <p>”Sí, es muy risueña”</p>	<p>El niño es social y con la iniciativa de estar en grupo, juega con otros, con</p>
---	--	--	---	--	---	--	--

<p>Subcategoría Conducta social pasiva</p>	<p>“Solo cuando les da</p>	<p>cantar un pedacito de alguna canción, y de bailar no sabe” “Canta las canciones de la escuela, hacen bailables y baila”</p>			<p>la familia)</p>	<p>(sonríe, gorjea o deja de llorar) ”juego con ella y le tomo su manita”</p>	<p>sus hermanos, niños, baila en la escuela y canta</p>
--	--------------------------------	--	--	--	--------------------	---	---

	confianza” (conversa con otros) “Tiene vergüenza de todo, hay que estarle empujando a que platique”						
--	---	--	--	--	--	--	--

4.3.2.1. Las significaciones sobre el desarrollo del niño

Las perspectivas que tienen las madres sobre el desarrollo del niño de la zona rural, están conformadas por la creencia de que el infante toma la iniciativa en las actividades que realiza, presentado un comportamiento pro-activo; en el cual se advierte poco acompañamiento materno, para realizar algunas tareas tales como vestirse solo, prepararse comida sencilla, realizar alguna actividad doméstica, y evitar sustancias peligrosas, entre otras. Estas conductas se presentaron en todos los niños de las diferentes edades, con excepción en los niños de 1.1-2 años y la 0-1 año de edad. Dicha visión no denota una acción preventiva de la madre, sin embargo se está iniciando, ya que ésta se percata más del comportamiento del niño.

La percepción de que el niño tiende a imitar las conductas del grupo familiar, principalmente de ambos padres y hermanos mayores es referida por las madres de los niños de 5.1- 6.4 años y los niños de 3.1-4 años; dicha perspectiva origina dos vertientes: una, la cual está orientada en el aprendizaje de conductas basadas en el grupo social con el que convive el niño de 5.1-6.4 años de edad, y donde las referencias maternas hacen alusión a que los niños saben conducirse solos afuera sin supervisión. En la otra vertiente, los niños de 2.1-3 años y de 0-1 año presentan conductas receptivas que involucra la captación de sonidos y de los requerimientos de los padres.

Los niños de 5.1- 6.4 años y de 4.1- 5 años de edad tienen responsabilidades u obligaciones que son condicionantes del lugar donde habitan, y ayudan a los hermanos mayores en las actividades que le manden a realizar tales como acompañar a su hermana a dejarle la comida al padre en el campo. Por último, de acuerdo con las declaraciones maternas del grupo de niños de 5.1- 6. 4 años, el infante muestra la tendencia a estar dentro del grupo de niños. Dicha instancia nota dos direcciones, uno hacia una conducta social

activa, en la cual, los niños de 4.1-5 años, 3.1-4 años, 1.1-2 años y 0-1 año de edad toman la iniciativa de estar en grupo, jugar con sus hermanos y otros niños, bailar en la escuela y cantar. La otra dirección presenta una conducta social pasiva en la que el niño no se involucra en situaciones sociales y es comentada por algunas mamás de los niños de 5.1-6.4 años.

Comunidad rural – Participación guiada

ACTITUDES MATERNAS

Categorías /Edades	5.1-6.4 años	4.1-5 años	3.1-4 años	2.1-3 años	1.1- 2 años	0-1 año	Interpretación
Atención pasiva de la madre	<p>“No me pide, pero con los gestos que hace me fijo”</p> <p>“Sí, me pide que le ayude en la tarea, pero no puedo, no sé”</p> <p>“Viene un doctor a hacer</p>						<p>La madre es solo como un testigo presencial de las actividades que realiza el niño para platicar con otras personas</p>

	<p>limpieza de los dientes y nos dijo lo del cepillo, pero no siempre se puede”</p> <p>“Todo toca y a veces, me enojo porque no me deja hacer nada”</p>						
<p>Atención Participativa</p>	<p>“Ella se sirve y yo la dejo que aprenda”</p>	<p>“Le pregunto algo y me responde bien</p>	<p>“Creo que sí, le compre una revista y estuvo</p>		<p>“Va conmigo a todos lados, y trato de que</p>	<p>“Le hablo para que esté más despiertita”</p>	<p>La madre esta atenta a las actividades</p>

	(puede solo servir comida) “La maestra nos pone a hacer cosas los días de fiesta, y luego nos pide que juguemos con ellos”	las cosas”	atento a los dibujos”		conozca las cosas” “Lo siento en la sillita ,y ahí estoy con él hasta hace la caca”		que el niño realiza y en ocasiones participa motivándolo
Acompañamiento protector	“Nomás veo su cara y sé qué tiene”(manifiesta sus sentimientos) “Sí, cuando	“Miro que le cuesta, pero sí puede”(se abotona la ropa) “Le ayudo	“Le ayudo a ponerse la ropa” “Le ayudo a ponerse la camisa y el pantalón”	“le ayudo a que agarre bien la cuchara cuando no puede”	“Ya sé qué quiere, cuando tiene sueño se talla los ojos”	“La cambio, la baño y le doy su sopita seguido para que no se enferme”	La actitud de la madre está más atenta a cuidar y proteger al niño

<p>Subcategoría</p> <p>Acompañamiento</p> <p>protector -</p> <p>hermanos</p>	<p>chilla, se poco”</p> <p>encanija, sé</p> <p>qué algo tiene”</p> <p>“Sí, pues uno de mamá ya los conoce”</p>	<p>“Su hermano anda con él, le enseña si no sabe”</p>	<p>“No le leo, eso lo hace mi hija, y se queda quieto oyéndola”(presta atención 5 min.</p>				<p>Los hermanos mayores se encargan de cuidar y auxiliar al niño más pequeño en</p>
--	--	---	--	--	--	--	---

			<p>mientras se lee un cuento)</p> <p>“La cuida su hermana y ella va aprendiendo”</p> <p>“Le dice que no agarre las cosas peligrosas porque se muere”</p> <p>“Me ayuda su hermana, ella le enseña”</p> <p>(vestirse)</p>				<p>sus actividades</p>
--	--	--	---	--	--	--	------------------------

4.3.2.2. Las actitudes de las madres

Las madres de este grupo mostraron las siguientes actitudes:

La atención pasiva de la madre, donde ella se muestra como un sujeto presencial de las actividades del niño de 5.1-6.4 años, sin intervenir en las actividades, tales como ayudarlo en la tarea escolar.

Por otra parte, se advierte una atención participativa de la madre en todos los grupos de edades de los niños, excepto en los niños de 2.1- 3 años de edad; la madre está atenta a las actividades del niño y en ocasiones participa motivándolo.

Por último, se mostró una actitud protectora en todas las madres de los niños de participantes, considerando que los hermanos mayores de los niños de 4.1- 5 y 3.1- 4 años, se encarguen de cuidar y auxiliar a los más pequeños en sus actividades.

Comunidad rural – Participación guiada

JUEGO

Categorías / Edades	5.1-6.4, 5.1-5 y 3.1- 4 años	2.1- 3 1.1 – 2 y 0- 1 años	Interpretación
Información del folleto			Se les dio la información, utilizando el folleto introductorio y en las sesiones de participación de las madres el folleto de acuerdo con la edad del niño.
Subcategoría Desconcierto y evitación	<p>“Se me hizo difícil, sí fui haciendo lo que me dijo”</p> <p>“Traje a mi hija para que le diga a ella”</p> <p>“Si voy entendiendo, pero no sé si pueda”</p> <p>“Los dibujos están bien y van diciendo lo que hay que hacer”</p>		<p>La información pareció generar desconcierto en un principio para los grupos de niños de edades más grandes, hubo mamás que llevaron a sus hijas para que aplicaran el</p>

<p>Subcategoría</p> <p>Información adecuada</p>	<p>“Sí, le entiendo”</p>	<p>“Sí le voy entendiendo”</p> <p>“Creo que sí”</p> <p>“Los dibujos están fáciles de entender”</p> <p>“Los juegos que enseña son fáciles”</p>	<p>programa, y otras mamás sí entendieron la información proporcionada</p> <p>Las madres de los grupos de niños más pequeños fue accesible y adecuada la información recibida</p>
<p>El juego como un acto reflejo</p>	<p>“El juego no sé qué decirle, sí les ayuda”</p> <p>“A mi hija le gusta mucho jugar, la veo contenta y alegre”</p> <p>“Es bonito, pero no es la costumbre estar con los niños</p>		<p>El juego es un elemento natural del desarrollo humano, recreativo, de carácter no formativo; es un proceso casi biológico, donde la</p>

<p>Receptividad al juego</p>	<p>jugando”</p> <p>“En la escuela están más atentos a la maestra”</p> <p>“Les ayuda a estar contentos”</p> <p>“Se ve mejor, trato de jugar con él, pero se me olvida”</p> <p>“ Ayuda a que los niños estén mejor en todo”</p> <p>“No sé, a que corran más, se mantengan más despiertos”</p>	<p>“Pues le gusta jugar ya habla más”</p> <p>“ Hacemos juegos que le ayudan a saber los colores y más cosas”</p> <p>“Nos enseña a criar a los niños más despiertos, a estar al pendiente de ellos”</p>	<p>madre no interviene ni se percata aún de su participación.</p> <p>Se muestra la intención de participación de la madre en el juego que pueda generar una visión diferente en ellas. Y se concibe como actividad favorecedora que ayuda a los niños en su desarrollo. Cabe</p>
------------------------------	--	--	---

			decir, que podría verse como una etapa inicial que le antecede al juego completamente como actividad de estimulación.
Juego participativo	<p>“Coloreamos piedritas, corcholatas y hojitas y las pegamos en el cuaderno”</p> <p>“A la pelota, con la reata juegan los chiquillos”</p> <p>“Hacemos dibujos, iluminamos, recortamos y los pegamos en una hoja”.</p> <p>“Le doy sus juguete para que juegue con</p>	<p>“le compre su tapetito, su campana y la pongo a gatear, a brincar”</p> <p>“jugamos a contar bolitas de jabón”</p> <p>“juego con él a meter frijolitos en un frasco”</p> <p>“a veces juego con él”</p>	<p>La madre participa en el juego con el niño</p> <p>La madre le proporciona algunos objetos al niño para que juegue, la madre no juega con el niño; no tiene</p>

	<p>sus hermanos, no tengo mucho tiempo para estar con ella”</p> <p>“Mire, no juego con ninguno de mis hijos, ando trabajando todo el día”</p> <p>“No acostumbro a jugar con él”</p>		<p>tiempo y no acostumbra a jugar con él</p>
--	---	--	--

4.3.2.3. La concepción acerca del juego

La información recabada de la entrevista con respecto a los folletos, desconcertaron y evitación para realizar las actividades en un principio a los grupos de madres de los niños de 5.1-6.4, 4.1- 5 y 3.1-4 años, pues hubo mamás que llevaron a sus hijas para que fueran ellas las que aplicaran el programa; otro grupo de madres de similares edades de los niños refirieron que la información fue clara. Por otro lado, las madres de los grupos de niños de 2.1-3, 1.1-2 y 0-1 años de edad manifestaron que fue accesible y adecuada la información proporcionada.

El juego es concebido para la madre de los niños más grandes como una actividad más del desarrollo humano, el cual tiene un curso casi biológico, donde la madre no interviene ni se percata de su participación. Cabe mencionar que esta creencia estuvo presente para las madres que no fueron regularmente a las sesiones del programa y cuyas edades de sus niños fueron de 5.1-6.4 años, 4.1-5 años y 3.1-4 años.

Por otra parte, las madres de niños más pequeños muestran la intención de participar en el juego, y lo conciben como una actividad en la que pueden realizar ciertas actividades que favorezcan a los niños en su desarrollo. Esta postura podría verse como una etapa inicial que le antecede para considerar al juego completamente como actividad de estimulación en los niños de 2.1-a años, 1.1-2 años y 0-1 año de edad.

Finalmente, la madre presenta dos posturas en las que interactúa con el niño, una que realiza un juego participativo en el que juega a colorear piedritas, a brincar con el niño, a hacer y contar burbujas de jabón entre otros juegos, mientras que por otro lado, se advierte aún que la madre proporciona algunos objetos al niño para que juegue, y no juega con el niño pues no tiene tiempo y no está acostumbrada a jugar con él.

4.4. Tablas de porcentajes de la comunidad rural

4.4.1. Pláticas informativas:

Los resultados obtenidos en la zona rural se encuentran comprendidos en la tabla 5, la cual presenta los porcentajes logrados por el grupo de niños de las diferentes edades, correspondientes a las conductas realizadas conforme a la lista de objetivos de la Guía Portage.

En dicha tabla se muestra un panorama de los resultados considerando la aplicación previa y la posterior y/o final a las pláticas informativas, señalando cada una de las áreas de desarrollo:

Tabla 5 Porcentaje en la aplicación previa y final			
Edad	Area	A. previa	A. final
5.1-6.4 años	Cognición	38.3	40.4
	Lenguaje	59.5	63.9
	Socialización	58.5	60.9
	Autoayuda	57.7	59.2
	D. Motriz	55.9	57.4
4.1-5.1 años	Cognición	54	55.4
	Lenguaje	57.3	58.6
	Socialización	53.3	57.7
	Autoayuda	46	46.9

	D. Motriz	61.2	62.5
3.1-4 años	Cognición	54	56.2
	Lenguaje	50	54.1
	Socialización	41.6	45.8
	Autoayuda	56.6	58
	D. Motriz	53.3	56.6
2.1-3 años	Cognición	62.5	62.5
	Lenguaje	42.2	44.4
	Socialización	58.3	62.5
	Autoayuda	56.7	56.7
	D. Motriz	58.8	60.7
1.1-2 años	Cognición	49.7	52.9
	Lenguaje	52.3	55.3
	Socialización	54.3	54.3
	Autoayuda	55.1	56.3
	D. Motriz	58.2	59.5

Desde un punto de vista general, se observa en la aplicación final de cada grupo y área, un ligero avance en las conductas realizadas por el niño, el cual señala que el grupo que tuvo un porcentaje mayor con respecto a los demás fue el de 4.1-5 años, le siguen los grupos de 2.1-3 años, 5.1-6.4 años, 1.1- 2 años y 3.1- 4años consecutivamente; sin embargo, no se muestra un avance relevante entre la aplicación previa y la aplicación posterior a las pláticas informativas en todos los grupos de edades, y dichos resultados pudieron deberse a las pláticas y/o a la

maduración propia del niño en el transcurso del programa. De tal manera que se puede decir, que en la zona rural las acciones preventivas basadas solamente en la realización pláticas informativas no tienen un efecto importante para las madres en su interacción con el niño.

Tabla 6 Porcentajes de las áreas de desarrollo		
Área	Aplicación previa	Aplicación final
Cognitiva	52.2	53.4
Lenguaje	51.7	55.2
Socialización	53.2	56.2
Autoayuda	54.4	55.4
Desarrollo Motriz	57.4	59.3

En la tabla 6 se muestran los porcentajes obtenidos en cada una de las áreas, tanto en la aplicación previa como en la aplicación final a la participación guiada. De manera general, se notan los porcentajes debajo de 60 en todas las áreas, lo cual manifiesta un avance apenas perceptible en este grupo.

Tomando en cuenta los mayores porcentajes en cada área, se observa que el área de desarrollo motor obtuvo el mayor porcentaje y le siguen la de socialización, autoayuda, lenguaje y cognición respectivamente.

5.4.2. Participación guiada:

Se llevó a cabo la aplicación previa y posterior y/o final al procedimiento de participación guiada en la zona rural; la tabla 7 presenta los resultados porcentuales de dichas aplicaciones, distinguiendo los grupos de edades y las áreas de desarrollo.

Tabla 7 Porcentajes de la aplicación previa y final

Edad	Area	A. previa	A. final
5.1-6.4 años	Cognición	35.4	64.5
	Lenguaje	51.4	77.1
	Socialización	49	78.1
	Autoayuda	49.3	78.6
	D. Motriz	57.2	74.4
4.1-5.1 años	Cognición	37.8	62.1
	Lenguaje	40	62.2
	Socialización	55.5	77.7
	Autoayuda	37.6	62.3
	D. Motriz	68.7	85.4
3.1-4 años	Cognición	50	73.9
	Lenguaje	41.6	72.9
	Socialización	54.1	75
	Autoayuda	58.3	76.6
	D. Motriz	66.6	83
2.1-3 años	Cognición	62.5	79.1
	Lenguaje	57.7	62.2
	Socialización	62.5	83.3
	Autoayuda	65.4	74.4
	D. Motriz	50.9	78.4

1.1-2 años	Cognición	55	77.5
	Lenguaje	50	79.1
	Socialización	56.6	81.6
	Autoayuda	64.5	85.4
	D. Motriz	62.5	84.7
0-1 año	Cognición	57.1	78.5
	Lenguaje	50	70
	Socialización	53.5	75
	Autoayuda	61.5	84.6
	D. Motriz	57.7	80

En términos generales, los resultados obtenidos muestran un avance notable en la aplicación final o posterior a la participación guiada en relación con la aplicación previa en todos los grupos de edades. El grupo que mayor porcentaje obtuvo fue el de 1.1-2 años y le siguen los grupos de 0-1 año, 3.1-4 2.1-3 años, 5.1-6.4 años y 4.1-5 años de edad respectivamente.

Área	Aplicación previa	Aplicación final
Cognitiva	49.6	61.9
Lenguaje	48.4	70.5
Socialización	55.2	78.4
Autoayuda	56.1	76.9
Desarrollo Motriz	60.6	80.9

En la tabla 8 se señalan los porcentajes obtenidos en las áreas de desarrollo, tomando como punto de referencia las dos aplicaciones realizadas. En un panorama general, se observa un avance importante en todas las áreas en la aplicación final y/o posterior con respecto a la aplicación previa. Entrando en detalle, se observa que el área que obtuvo un mayor porcentaje fue el de desarrollo motriz, y le siguen las áreas de socialización, autoayuda, cognitiva y lenguaje respectivamente.

4.5. Observaciones

En el marco de lo expuesto en los resultados, se llevaron a cabo algunas anotaciones durante el tiempo del estudio observándose lo siguiente en ambas comunidades:

Con respecto al material utilizado en base a los folletos, se observaron las siguientes conductas maternas: en el grupo de la comunidad suburbana, una de las mamás no sabía leer y sin embargo ejecutó adecuadamente las actividades requeridas en el entrenamiento cuando se le presentaron tanto los dibujos del folleto como el de participación por parte de la instructora. En el grupo de la comunidad rural se observó que había resistencia en algunas de las mamás para llevar a cabo las tareas que se les pedía, y se ausentaron varias ocasiones a las sesiones, o bien asistían las hermanas mayores de los niños participantes sustituyendo a la madre, argumentando la atención de otras actividades en la comunidad como por ejemplo “ayudar al esposo en la cosecha”; lo cual restaba continuidad al programa pues adoptaban el papel de oyentes.

Los niños que presentaron mayor continuidad en las sesiones del programa de participación guiada en la zona rural fueron de los de las primeras edades: 3.1-4 años, 2.1-3 años, 1.1-2 años

y 0-1 año; los grupos que más se ausentaron las mamás del grupo de 5.1-6.4 años y 4.1- 5 años. Todos los grupos de la zona suburbana acudieron a todas las sesiones del programa.

Finalmente, se observó que a algunas de las mamás les costó más trabajo realizar actividades de juego cuando se les pedía que ellas produjeran dichas actividades en ambas comunidades. En la comunidad suburbana las mamás comentaron que casi no juegan con sus hijos, pues tienen que llevar a cabo otras actividades en su casa y con su familia, sólo los apoyaban en actividades que les pedían las profesoras de preescolar. Sin embargo en las actividades de juego producido por ellas se notaba más su participación activa y su preocupación por crear espacios de juego con sus hijos, constatando que ellos entienden las instrucciones y el juego. En las actividades de juego, las mamás de la comunidad rural llevaron a cabo la tarea ayudadas por sus hijas mayores, debido a que pensaban que esas son actividades sólo de niños. En estos casos la madre enseña la conducta, pero que el niño la ejecute adecuadamente no es su responsabilidad. Esto ocurrió para las mamás que tenían niños de edades de 3.1-4 años, 4.1-5 años y 5.1-6.4 años. Mientras que las mamás de niños de las primeras edades jugaban con ellos en casa.

CAPITULO V

5.1. DISCUSION

Para comprender las perspectivas que las madres tuvieron de las dos formas estimulación promovidas, en primer lugar, hay que señalar que estas fueron distintas, pues se relacionan con las costumbres y creencias de cada zona; no obstante, se distinguen puntos comunes de referencia al tomar en cuenta los ejes temáticos del estudio.

En segundo lugar conviene destacar las interpretaciones maternas manifestadas en cada una de las comunidades, con el fin de integrar y comprender la asimilación de las madres en las formas de estimulación recibidas:

Dentro de la comunidad suburbana, el grupo que recibió las pláticas informativas mostró que el desarrollo del niño es percibido como un proceso de imitación natural, donde el niño repite las conductas del grupo social, principalmente de los progenitores, puesto está a la expectativa de lo que la madre le pueda brindar, y conlleva una conducta receptiva en los primeros años de edad, en la cual el niño capta los sonidos y demandas que la madre espera; la madre refiere que el niño es muy pequeño para realizar tareas domésticas y sólo le pide ayuda, a los niños más grandes, si es el caso. Así mismo, cree que el niño tiene preferencia por actividades de juego con otros compañeros. El juego es concebido como una actividad socializadora del grupo familiar, y la madre no participa, pues tiene la creencia de que es una actividad de preparación de las conductas del grupo en la que intervienen sólo los niños; en los grupos de menor edad, el juego se integra a las actitudes de protección de la madre, y es recurso de cuidado y/o de entretenimiento. En las actitudes de las madres no se percibe la promoción de desarrollo del niño, ya que permanece como un testigo presencial de las

conductas y actividades que él ejecuta; claro sí es el caso, lo cuida y lo protege, pues tiene la creencia que el niño depende de ella en actividades tales como comer, ir al baño, cruzar la calle, entre otras conductas, pero sin percatarse de su participación como promotora. Solamente las madres de niños de menor edad, estimulan ciertas conductas, sin embargo, también favorece otras conductas en las que el niño depende de ella.

Para el grupo de madres que estuvieron en la modalidad de participación guiada en la localidad suburbana, se percataron de su aportación en el desarrollo de su hijo, y reconocieron un proceso de aprendizaje proactivo, a través de las conductas que niño realiza. La madre percibió que su hijo imita las conductas de grupo social con el que convive; y señala que solo le pide ayuda al niño en la realización de algunas tareas domésticas, indicando con ello, la dependencia que aún favorece en las conductas del área de autoayuda. Así también, distingue la preferencia de su hijo en actividades grupales, donde nota la iniciativa del niño de todas las edades, excepto en los niños de edades más tempranas en las actividades de juego.

El juego es concebido como una actividad que ayuda a realizar algunas conductas que favorecen el desarrollo de niño; la madre se percató de su participación en la estimulación de su hijo, con ayuda del juego. En consonancia con lo descrito anteriormente, la madre se mostró impulsora de la estimulación de su hijo a través de sus actitudes, en las cuales estuvo atenta y participativa. Vinculado a estas apreciaciones, la madre aún protege al niño y sigue considerándolo dependiente de ella en actividades tales como comer y vestirse solo.

Por otra parte, en la localidad rural, el grupo de madres que recibió las pláticas informativas concibió el desarrollo como un proceso natural y predeterminado por el contexto social en el que viven; el niño en su cotidianidad, imita las conductas del grupo , y capta la información de los requerimientos del medio ambiente según como percibe su mundo

habitual. Aunado a esta interpretación, las madres percatan en algunos de los niños, la iniciativa de llevar a cabo las actividades que corresponden a su edad. Sin embargo, las tareas son activadas por las condiciones de vida que impone el entorno. El apoyo otorgado por los hermanos mayores hacia los pequeños, aporta la atención y el cuidado que la madre no presenta hacia los niños de mayor edad y que requieren de su supervisión. De igual manera, para las actividades de orden social.

En cuanto al juego, éste es percibido como una actividad casi biológica y natural del desarrollo del niño, donde la madre es espectadora de las conductas de juego, y sólo le brinda algunos objetos para que juegue, pues de hecho, es considerada como una actividad exclusivamente para el infante. Las actitudes de las madres la distinguen como espectadora y reconoce la influencia que tiene el entorno sobre sus habitantes; esta postura se combina con actitudes de protección y cuidado en las actividades que incluyen comer, vestirse y bañarse; dichas posturas son consideradas obligaciones maternas en los niños de menor edad. Así también reconoce la ayuda proporcionada por los hermanos mayores hacia los más pequeños tanto para protegerlos como para realizar actividades que le corresponde al infante.

Las madres que recibieron la modalidad de participación guiada, fueron incorporando poco a poco la noción de participación en el proceso de desarrollo del niño, al favorecer su desenvolvimiento en algunas tareas. De tal forma que se va manifestando más lentamente la promoción del desarrollo del niño, ya que aún se distingue que, para la madre es natural que el niño repita las conductas del grupo social sin supervisión del adulto, dichas conductas fueron presentadas en los niños de mayor edad; los niños de menor edad están a la expectativa de los requerimientos de los padres y del entorno. Asimismo, los infantes van teniendo responsabilidades u obligaciones, apoyando a sus hermanos mayores en las faenas que se les

asignen, de acuerdo con la edad del niño. En ese sentido, se activa la conducta social y la tendencia a estar dentro del grupo de juego.

En concordancia con la participación que fue teniendo la madre dentro de este grupo, el juego fue considerado bajo la óptica de dos posturas diferentes; por un lado como una actividad que sólo es parte de la etapa infantil y sigue un curso casi biológico, en la que ella sólo es espectadora de su recorrido, y por consiguiente no juega con el niño. Estas apreciaciones fueron presentadas por las madres que no acudieron regularmente al grupo. La segunda postura advierte la intención de la madre por formar parte de las actividades de juego y estimular algunas de las conductas del niño. Para las madres de niños más pequeños fue más fácil incorporar las actividades de juego, ya que forma parte de sus costumbres criar a los niños más pequeños. Aunque también refirieron no jugar con el niño por dedicar el tiempo a otras actividades y no estar habituada a jugar con él.

Las actitudes maternas concordaron con las concepciones anteriormente descritas y presenta dos posturas, una meramente presencial y la otra participativa que implica la promoción intencional de las conductas correspondientes. Por último, se puede añadir que la concepción natural de las madres de esta comunidad es la de cumplir con el rol materno para la alimentación y en cuestiones vitales sin preocuparse de otras tareas, ya que se apoya en los hijos mayores para cubrir el cuidado y protección del niño.

Ahora bien, a partir de las experiencias maternas donde se muestra el proceso seguido dentro de las dos modalidades de estimulación, se puede decir de manera general que, los grupos que recibieron la participación guiada en ambas zonas fueron significativos y más efectivos que los de las pláticas informativas. Las madres, al darse cuenta de su aportación y

de la relación con su hijo a través del juego, mostraron ser más participativas en la estimulación de conductas.

Los datos cuantitativos complementaron los resultados, ya que se observa en los porcentajes obtenidos de las aplicaciones finales, avances considerables en la modalidad de participación guiada en ambas comunidades, al compararlos con los porcentajes obtenidos en las pláticas informativas. Por lo tanto, se manifiesta que la participación guiada es una alternativa para las madres como promotoras el desarrollo de su hijo, y ayuda a disminuir los factores de riesgo ambiental, realizando su implementación en las comunidades marginadas. Además, estos resultados confirman la versión de algunos estudios que señalan a las madres como los agentes promotores más idóneos en los programas de salud comunitaria (Gilbert, 1996; Zamora 1996; Jiménez, 1997; Villaseñor; 1998; Martínez, 2001) para favorecer y/o modificar conductas en el desarrollo del niño.

De manera particular, el grupo de madres de la comunidad suburbana que recibió la participación guiada asimiló la importancia de la estimulación, y realizaron la necesidad de crear espacios de juego con sus hijos; Asimismo, los porcentajes obtenidos en la aplicación final de este grupo fueron mayores que los obtenidos por los grupos de las pláticas informativas en ambas zonas, incluso que los porcentajes obtenidos en la comunidad rural utilizando la participación guiada, debido a que las madres mejoraron los patrones de crianza y manifestaron la adecuación del programa, al trabajar con actividades fáciles de realizar y con materiales accesibles (Reyes y Romero,1997).

Por otra parte, las madres de la comunidad rural que recibieron la participación guiada, muestran en los resultados cuantitativos, un avance notable en la aplicación final, en relación con el grupo que recibió las pláticas informativas; sin embargo, el proceso que siguió el grupo

de madres de la forma de participación guiada, advierte la dificultad que conlleva incorporar una información que se percibe ajena a sus costumbres y estilos de crianza de acuerdo con las condiciones de su entorno socioeconómico y cultural, mismas que se presentan en los resultados referenciales de las madres de la comunidad rural. Dichos resultados son similares a las de los estudios que forman parte de una estadística satisfactoria en materia de nutrición infantil, pero también advierten la resistencia materna al ser confrontadas con sus creencias (Chávez, Martínez, Guarneos, Allen y Peltó, 1998).

Se reconoce que para abordar esta situación, tal como lo menciona Cataldo (1991), es necesario abrir un espacio que posibilite y extienda por más tiempo el proceso de asimilación de la madre, trabajando con sus creencias y estilos de crianza; este aspecto no fue considerado en este estudio por cuestiones de tiempo, sin embargo, vale la pena subrayar, que se otorgó a los responsables de la educación preescolar en la comunidad rural, esta modalidad de participación guiada para que fuera retomado como parte integral de sus actividades educativas con los niños más grandes (5.1-6.4 años).

Con respecto a las pláticas informativas queda establecido que no son efectivas como único recurso para ser utilizadas en los programas de estimulación del desarrollo del niño y en los preventivos de salud comunitaria, sino que requiere la integración de varios recursos (Rice 1985) que permitan la asimilación de la información y el seguimiento continuo de la comunidad (Cataldo, 1991.). En lo substancial, en ambas comunidades, las madres bajo la modalidad de las pláticas informativas, conviven y estimulan mínimamente al niño, puesto que su función está dirigida solamente hacia la asistencia alimenticia y protección de los hijos, manifestado en alguno de los casos la dependencia de los niños hacia ella. Por supuesto, vinculados en el marco de referencia de la comunidad de origen. Estos hallazgos confirman

los estudios acerca de los estilos de crianza poco promotores del desarrollo del niño y muy arraigados en los grupos comunitarios (Linares, 1991; Garduño y Cervantes, 1995). De igual efecto, en la comunidad rural, la madre encarga a los hermanos mayores de los niños participantes el cuidado y protección en las actividades cotidianas que éstos realizan, sin la guía u orientación adecuada. Por lo tanto dichas actitudes y estilos de crianza poco podrían aportar en la disminución de factores de riesgo ambiental, ya que no ofrecen opciones que incentiven el desarrollo del infante, pues ni utilizan los recursos materiales con los que cuentan. Un ejemplo notorio fue que para las madres la actividad de juego va siendo menos frecuente a medida que el niño aumenta su edad cronológica. Asimismo, se advierte la dificultad que representa atender más a sus hijos, pues los requerimientos que impone el entorno son cada vez más absorbentes, y van exigiendo la incorporación de la mujer en el trabajo (Sidebotham, 1998; Corea y Lewkowicz, 1999; Myers, 2000). Estas situaciones son de importante consideración en los futuros programas de desarrollo infantil.

Por lo que toca a las concepciones acerca del juego, se advierten diferentes posturas que señalan la percepción del mismo como un sustrato casi biológico, manifestado por las madres del grupo de pláticas informativas y algunas del grupo de participación guiada pertenecientes a la comunidad rural, el cual prepara al niño en actividades de sobrevivencia y como medio de adaptación hacia el entorno (Garvey, 1985; Frost, Wortham and Reifel, 2001), puesto que el rendimiento de los niños en la realización de tareas es percibido como una capacidad innata. En este mismo marco de referencia, remitiéndose más hacia la adaptación del niño en el medio ambiente, se vislumbra las concepciones del grupo de pláticas informativas de la comunidad suburbana, las cuales reportan que el juego ayuda en preparación de las conductas del grupo social, donde la madre no participa, sólo protege y entretiene al niño (Bandet – Abbadie,

1983). Por lo tanto, estas posturas acerca del juego coinciden en gran medida con las que resaltan la sobrevivencia del grupo y la adaptación del niño al medio ambiente, consideradas en el capítulo 1.

Por otra parte, el juego es percibido como medio de estimulación de conductas que favorecen el desarrollo infantil, considerado en el grupo de participación guiada en la comunidad suburbana y para algunas mamás del grupo pertenecientes a la comunidad rural; las cuales facilitaron la comprensión de las actividades y de reglas sociales que le posibiliten su relación con otras personas, con la ayuda del juego. Dicha postura concuerda con las concepciones del juego que lo destacan como un recurso para organizar actividades y asimilar conductas que estimulan el desarrollo infantil (Barclay, 1988; Vigotski, 1978; Piaget 1981; Martínez 2001, entre otros.). Un aspecto que cabe destacar es la ayuda que proporcionan los hermanos y compañeros de juego al niño en ambas comunidades y podría ser considerado como un recurso complementario en la estimulación y desarrollo de habilidades sociales y motrices; y pueden ser supervisados por las autoridades de las instituciones preescolares.

Por último, en cuanto al resultado de la experiencia de la madre con el uso de los folletos del juego, éstos fueron accesibles y las participantes captaron adecuadamente las sugerencias y actividades de juego ilustradas en el material para todos los grupos, con excepción de algunas mamás de la comunidad rural que se resistieron a llevar a cabo las actividades del juego, por considerarlo ajeno a su estilo de crianza.

5.2. CONCLUSIONES

De acuerdo con lo revisado en este trabajo, queda demostrado que las madres tienen un papel fundamental como promotoras del desarrollo integral de sus hijos en comunidades

marginadas. La madre es quien prioriza esta mediación y es un elemento significativo en la calidad del desarrollo de sus hijos.

La modalidad de participación guiada fue el procedimiento más efectivo para la disminución de factores de riesgo ambiental en comunidades marginadas, ya que mostraron ser más participativas en la estimulación de las conductas que favorecen el desarrollo del niño.

La modalidad de pláticas informativas por sí sola no es suficiente para llevar a cabo una acción preventiva que cubra las necesidades de una población marginada; más bien se requiere de un trabajo de sensibilización continua que involucre los ajustes necesarios y el acompañamiento adecuado para que las madres vayan incorporando nuevas creencias que faciliten el desarrollo del niño.

Para los profesionales y paraprofesionales de la salud comunitaria es importante distinguir previa y particularmente las características socioeconómicas, la educación, cultura de la población a estudiar y los materiales didácticos más idóneos para el tipo de participantes con el fin de facilitar el impacto y penetración de las acciones de trabajo.

Queda demostrado que en las comunidades marginadas no sólo basta con realizar estudios que aumenten los índices epidemiológicos y estadísticos, sino también es necesario considerar las perspectivas de la población, notando la forma en que van incorporando los conocimientos proporcionados a sus estilos de crianza y creencias, de tal manera que formen parte de la población estudiada. Tal es el caso de las madres de la comunidad suburbana y rural con la modalidad de participación guiada, ya que al estar más en contacto con el niño, logran así una interacción de calidad y disminuyen los factores de riesgo ambiental.

Se reafirma la necesidad de trabajar con herramientas accesibles y que brinden una aportación a la población. En esta investigación se trabajó con herramientas tales como el

juego y el apoyo de folletos que permitan a las madres y a los profesionales de la salud y educación enfocar bajo otra óptica su participación y desempeño en promoción del desarrollo del niño. En este caso la institución de educación preescolar de la comunidad rural decidió retomar el programa propuesto por este estudio y considerarlo como parte de su tarea educativa.

Un propósito adicional en este estudio, fue buscar la participación de las madres de familia, cuyas características presentan estrechez económica, analfabetismo, y pertenecen a grupos étnicos, dado que en este tipo de población, los resultados de estudios anteriores no han sido completamente satisfactorios; sin embargo es importante seguir realizando investigaciones que permitan encontrar los componentes más viables en el trabajo con este grupo social al que pertenecen la gran mayoría en nuestro país.

Una última reflexión es pensar en las características que presentan el juego y el juguete para que sean bien aprovechados por el infante, dado algo que hoy en día no es fácil, debido a los factores sociales que el proceso de globalización ha desencadenado, afectando el desarrollo integral del niño durante los primeros años de vida (Myers, 2000), lo cual provoca que el tiempo dedicado al cuidado del desarrollo integral sea cada vez menos, y que el contacto entre padres e hijos sea de una calidad pobre. Por lo tanto sigue siendo fundamental dirigir la mirada al niño y a su comunidad, creando una visión que desarrolle la participación infantil en las tradiciones comunitarias y en aquellos problemas que afecten al grupo social.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Álvarez F. (2004). *Estimulación temprana. Una puerta hacia el futuro*. Bogotá. Colombia: Ediciones Ecoe.

Álvarez-Gayou J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Fundamentos y metodología. Buenos aires: Paidós

Amuchástegui H. (2002). El significado de la virginidad y la iniciación sexual. Un relato de investigación. En Szasz I., y Lerner, S. (comps.). *Para comprender la subjetividad en salud reproductiva y sexualidad*. México: El colegio de México.

Atkin, L., Supervielle T., Sawyer, R. y Cantón, P. (1987). *Paso a paso. Cómo evaluar el crecimiento y desarrollo de los niños*. México: Pax México.

Autores varios (2000). *Municipio de Papantla*. Oficina del programa de gobierno del estado de Veracruz. México.

Autores, varios. (2001). *Diccionario enciclopédico de educación especial*. Madrid. España: Santillana.

Bandet-Abbadie, J. (1983). *Cómo enseñar a través del juego*. Barcelona, España: Fontanella.

Bandura, A. (1977). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. España: Alianza.

Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. España: Espasa Calpe.

Barclay, M. (1988). El juego infantil y el desarrollo cognoscitivo. En la obra de Piaget, Lorenz y Erikson. *Juego y desarrollo*. México: Grijalbo.

Bartau, I., Maganto M. y Etxeberría, J. y Martínez, R. (1999). La implicación educativa de los padres: un programa de formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10(17), 1º Sem. (43-52).

Beard, R. (1971). *Psicología evolutiva de Piaget*. Argentina. Buenos Aires: Kapelusz.

Beck, J. (1979). *Cómo estimular la inteligencia del niño*. Buenos Aires, Argentina: Psique.

Bee, H. (1978). *El desarrollo del niño*. México: Harla.

Bejar y Mora (1991). *Una alternativa para el tratamiento del niño con retardo: El entrenamiento a padres*. Tesis ENEP Iztacala. México.

Belar, C., Deardorff, W. y Kelly, K. (1987). *The practice of clinical health psychology*. New York: Pergamon Press.

Berruezo, P. (1996). A un futuro de esperanza. *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*. 53(2) 57-64.

Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A. y Hilliard, J. (1995). *Guía Portage*. Edición revisada. Cooperative Educational Service Agency.

Borja, S. (1980). El juego infantil. Organización de ludotecas, Oikos-Tau. Barcelona. En November *Experiencias en Preescolares*. Barcelona. Fontanella.

Bornstein, M. Haynes, M. Pascual, L. Painter, K. and Galperín, C. (1999). Play in two societies: Pervasiveness of process, Specificity of structure. *Child development*. 70 (2) 317-326.

Bourges, R. (2001). La alimentación y la nutrición en México. *Comercio exterior*. 51(10), 897-904.

Bricker, D. (1991). *Educación Temprana en niños de riesgo y disminuidos*. México: Trillas.

Broeger, A. y Luna, R. (1998). *Atención primaria de salud*. México: Panamericana de la salud.

Bruner, J. (1986). *Actual Minds, possible worlds*. U.S.A.: Harvard University Press.

Campo, A. y Olmo, de P. (1998). El desarrollo del niño. En el *Consultor de Psicología Infantil y Juvenil*. Tomo I. Madrid. Barcelona: Océano.

Carroll, J. (2000). Evaluation of therapeutic play: a challenge for research. *Child and Family social work*. 5(1)11-22.

Cataldo, C. (1991). *Aprendiendo a ser padres: conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres*. España. Madrid: Visor.

Contreras, M., y Rosas, R. (1993). *Rubros que debe contener un programa de estimulación temprana para niños de una población mexicana con alto riesgo ambiental*. Tesis ENEP Iztacala. México.

Corea, I. y Lewkowicz, C. (1999). *¿Se acabó la infancia? Un ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires Argentina: Lumen-Humanitas.

Corona, C. y Zavala, P. (2000). Infancia y resistencias culturales. La participación de los niños en resistencias comunitarios. En del Río Norma (Coord.) *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*. México: UAM –UNICEF.

Cortes, Z. (2004). México camina hacia su propio columbine. *Radio monitor*. Tema monitor. Del 20 de Octubre de 2004.

Cuéllar, P. (1992). *Froebel: la educación del hombre*. Trillas: México.

Cunningham, C. y Davis, H. (1985). *Trabajar con los padres, Las relaciones entre padres y profesionales*. México: Siglo XXI.

Chanan, A. y Hazel, F. (1984). *Juegos y juguetes de los niños del mundo*. Francia. Paris: UNESCO.

Chávez, A., Martínez, H., Guarneos N., Allen, L. y Peltó, G. (1998). Nutrición y desarrollo psicomotor durante el primer semestre de vida. *Revista Salud pública de México*. 40(2) (111-118).

Damián, M. y Vargas, V. (2001). Cinco estudios sobre el entrenamiento para padres en Galindo, E. Backhoff, M. Damián, A. Flores, C. Rosete y V. Vargas. *Psicología y educación especial*. México: Trillas.

Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: siglo XXI.

Dicaprio, N. (1989). *Teorías de la personalidad*. México: Mc Graw. Hill.

D.G.E.E. (1985). *Los diferentes enfoques de escuelas para padres: educación*. Cuadernillos .México: SEP.

Edginton, A. (1987). Being the parent of a child with a handicap. *Early Child Development and Care*. 28 (435-441).

Eguiluz, R. (2001) La relación de pareja funcional desde el modelo sociocontruccionista .
Tesis Doctoral Universidad Iberoamericana.

Eibl-Eibesfeldt, I. (1967). Concepts of ethology and their significance in the study of human behavior en la obra de H. Stevenson Hess y Rhingold. *Early behavior*. New York: Wiley.

Elú de Leñero, M. (1984). *De lo institucional a lo comunitario*. Asociación mexicana de población A. C. (111-141).

Erhardt, D. and Baker, B. (1990). The effects of behavioral parent training on families with young hyperactive children. *J. Behav. Ther. & exp. Psychiat.* 21(121-132).

Erikson, E. (1980). *Identidad: juventud y crisis*. Madrid: Taurus.

Erikson, E. (1982). *El ciclo vital completado*. Buenos Aires: Paidós.

Erikson, E. (1988). Juego y actualidad en la obra de Piaget, Lorenz y Erikson, *Juego y desarrollo*. México: Grijalbo.

Estallo, J. (1997). Psicopatología y videojuegos. *Instituto psiquiátrico. Departamento de Psicología*. Ref. virtual: 6416.

Faver, J. y Lee-Shin, Y. (2000). Acculturation and Korean- American Children's Social and Play Behavior. *Social Development*. 9 (3) 316-336.

Fernández, P. (2004). Neuroestimulación holística / plan de desarrollo. En el *curso neuroterapia y movimiento*. México: UNAM.

Freud, S. (1924). *Autobiografía Tomo III, obras completas* España. Madrid: Biblioteca Nueva.

Frost, L., Wortham, C. and Reifel, S. (2001). *Play and Child development*. U.S.A: Prentice Hall.

García, C. y Espriú R. (1991). Validación de un programa de educación preescolar con orientación cognoscitiva. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 21(4) 115-147.

García, G. (2002). *Vigotski: La construcción histórica de la psique*. México: Trillas.

García, G. (2000). Piaget: La formación de la inteligencia. México: Trillas.

Garduño, E. y Cervantes, S. (1995). Prácticas de crianza en familias participantes en un proyecto de desarrollo comunitario en el estado de Puebla. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XXV (3) (87-108).

Garvey, C. (1985). *El juego infantil*. Serie Bruner (7). Madrid: Morata (4ta).

Gesell, A. (1967a). *El niño de 1 a 4 años*. Buenos Aires: Paidós

Gesell, A. (1967b). *El niño de 5 y 6 años*. Buenos Aires: Paidós.

Gilbert, O. (1996). Educación formal de los padres y aptitudes de sus hijos. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 8(2) (305-316).

Ginsburg, A., Opper, S. (1982). *Piaget y la teoría del desarrollo intelectual*. España: Prentice-Hall.

Goetz J. y LeCompte M. (1988). *Etnografía y diseño culitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Graziano, M., y Diament, M. (1992). Parent Behavioral Training. *Behavior Modification*. 16(1) (3-38).

Haight W., Wang X., Ha-tih H., Williams, K. and Mintz (1999). Universal, developmental, and variable aspects of young children's play: A cross- cultural comparison of pretending at home. *Child Development*. 70 (6) 1477-1488.

Hardwood, R., Schoelmerich, A., Schulze, P. and González, Z. (1999). Cultural differences in maternal beliefs and behaviors: A study of middle-class Anglo and Puerto rican mother-Infant pairs in four everyday situations. *Child development*. 70(4) 1005- 1116.

Hernández F., Barberena R., Camacho P. y Vera L.(2003). *Desnutrición infantil y pobreza en México*. México. Cuadernos de Desarrollo Humano. N. 12.

Hernández, G. L. y Sánchez S. J. (1991). Prevención primaria del deterioro psicológico a través de un modelo interactivo. *Revista Mexicana de psicología*. 8 (1 y 2)(88- 90).

Hetzer, H. (1978). *El juego y los juguetes*. Buenos Aires: Kapelusz.

Holden, W., Lavigne, V. y Cameron, M. (1990). Probing the continuum of effectiveness in parent training: characteristics of parents and preschoolers. *Journal of clinical child psychology*. 19(1) (2-8).

Huizinga, J., (1972) *Homo Ludens*. Madrid. España: Alianza.

Instituto nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2000). *XII censo general de población y vivienda*. México.

Irarrázaval, D. (1993). Procesos culturales y nuevas identidades. *Christus. Teología y ciencias humanas*. 665 (15-17).

Jiménez, L. (1997). *Programa de escuela para padres con niños en riesgo neurológico y disminuidos: un enfoque de análisis conductual*. Tesis ENEP Iztacala. México.

Johnson, J., Ershler, J. and Bell C. (1980). Play behavior in a formal education preschool program. *Child Development*. 51(271-274).

Kelly –Byrne, D. (1989). A child paly life. An ethnographic study. En de Frost, L., Wortham, C. and Reifel, S. *Play and Child development*. U.S.A: Prentice Hall.

Klein, M. (1975). *Principios del análisis infantil*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

León, A., Manzur, R., Montalvo, E. y Rodríguez, M. (1984). Self-help Support Groups for Hispanic Mothers. *Child Welfare*. LXIII (3) (261267).

Levis, D. (1997). *Los videojuegos, un fenómeno de masas*. Buenos Aires Argentina: Paidós.

Linares, P. (1991). Pautas y prácticas de crianza en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XXI (3) (113-137).

Lipsitt, L. y Reese, H. (1981). *Psicología Experimental Infantil*. México: Trillas.

López, L. (1985). *Entrenamiento a padres por paraprofesionales una alternativa en comunidad*. Tesis ENEP Iztacala. México.

Lozano, R., Infante, C., Shlaepfer L. y Frenk, J. (1993). *Las dimensiones de la desigualdad en salud, un marco conceptual*. Consejo consultivo del programa nacional de solidaridad.

Llanos, Z. (1992). Programas de intervención temprana en América Latina. Modelo Portage en base en el hogar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XXII (3) (89-107).

Mc Grown, M. (1982). Guidance for parents a handicapped child. *Child: Care, health and development*, (8) (295-302).

Machado, B. (1999). Efectos de la globalización neoliberal en el deporte: el caso del baloncesto. *Revista Cuba socialista*. 12(12).

Mantilla, A. (2000). La clasificación de los juegos y su práctica regulada y vigilada en torno al género. *Género y educación. La tarea*. 8(Enero-marzo).

Marco, V., Kumate, J. y Barnard, A. (1989). La atención primaria de salud como instrumento de desarrollo en México. *Rev. Salud Pública de México*. 31(2) (177- 184).

Mares, A. y Hich, B. (1988). Asesoría conductual continua: un programa de consulta externa. En Hinojosa R. y Galindo Z. *La enseñanza de los niños impedidos*. México: Trillas.

Martínez, B. (1993). Detección de estilos de interacción materna en niños con riesgo ambiental. Tesis ENEP Iztacala. México.

Martínez, F. (2001) La estimulación temprana: Enfoques, problemáticas y proyecciones. *Centro de referencia latinoamericana para la educación preescolar*. Organización de estados Iberoamericanos.

Martínez, G. (1991). *Las técnicas vivenciales aplicadas a grupos de padres en Psicoterapia*. Congreso Bienal de la federación mundial de salud mental. México.

Martínez M. (2002). *Comportamiento humano*. Nuevos métodos de investigación. México: Trillas

Maynard, A. (2002). Cultural Teaching: The development of teaching skills in Maya sibling interactions. *Child Development*. 73(3) 969-982.

Moyles, J. (1998). *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid. España: Ministerio de Educación y Ciencia.

Myers, R. (2000). Globalización y servicios de atención a niños menores de 6 años en áreas urbanas. En del Río, Norma (coord). *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*. México: UAM. UNICEF.

Naranjo, C. y Cols. (1982). Mi niño de 0 a 6 años. *Programa de estimulación precoz para América y Panamá*. PROCEP.

Nichcy (1993). Programa para infantes y niños preescolares con discapacidades (PA-Sp) (1-20) (www.nichcy.org.).

Nicolopoulou, A. (1993). Play, Cognitive development, and the social world: Piaget, Vigotsky and Beyond. *Human Development*. 36 (1-23).

Nikitin, B. (1988). *Juegos Inteligentes. La construcción temprana a través del juego*. Madrid, España: Aprendizaje visor.

November, J. (1997). *Experiencias de juego en preescolares*. Barcelona: Fontanella.

Paludi, M.(2000). *Human Development in multicultural contexts*. U.S.A. Upper Sanddle River, New Jersey: Prentice Hall.

Piaget, J. e Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. España. Madrid: Morata.

Piaget, J. (1981). *Seis estudios de psicología*. Madrid. Barcelona: Seix Parral.

Pineda, L., López M., Torres, N. y Romano, H. (1987). *Modificación de conductas problema en el niño. Programa de entrenamiento a padres*. México: Trillas.

Piña, R. (1990). *Práctica comunitaria en la comunidad de San Mateo Nopala*. Centro de Educación y Desarrollo Humano. UVM.

Reyes, H., Guiscafré, H., Sarti, E., Montoya, Y., Tapia R. y Gutiérrez, G. (1996). Variaciones urbano- rurales in el cuidado médico de niños con diarrea en México. *Salud Pública* . 38(3) 157-166.

Reyes, P. y Romero L. (1997). Una alternativa dentro de la estimulación temprana: programa dirigido a padres. Tesis ENEP Iztacala. México.

Rice, M. (1985). Educación en salud, cambio de comportamiento, tecnologías de comunicación y materiales educativos. *Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana*. 98(1) (65-77).

Rodríguez, O. y Palacios, J. (1989). Consideraciones sobre la Psicología de la salud en México. En Javier Urbina (Ed) *El psicólogo, Formación, ejercicio profesional y perspectivas*. México : UNAM.

Rosenstiel, A. (1977). The role traditional games in the process of socialization among the MOTU of Papua New Guinea. En de Frost, L., Wortham, C. and Reifel, S. *Play and Child development*. U.S.A: Prentice Hall.

San Martín, H. y Pastor, V. (1988). *Salud Comunitaria: Teoría y práctica*. México: Díaz de Santos.

Scheffler, L. (1977). The study of traditional games in Mexico: bibliographical analysis and current research. In the book *the play and culture*. U.S.A: The association for the anthropological study of play.

Schwartzman, H. and Barbera, L. (1977). Children's Play in Africa and South America: A Review of the Ethnographic Literature. In *the play and culture*. U.S.A: The association for the anthropological study of play.

Secretaría de educación elemental. (1981). *Programa de desarrollo para el niño indígena de 2 a 4 años de edad*. México: SEP.

Sidebotham, P. (1998). Culture, stress and the parent-child relationship: a qualitative study of parents' perceptions of parenting. *Child: Health and Development*. 27(6) 469-485.

Slaughter, D. y Dombrowsky, J. (1989). Cultural continuities and discontinuities: impact on social and pretend play. En de Frost, L., Wortham, C. and Reifel, S. *Play and Child development*. U.S.A. : Prentice Hall.

Stagnitti, K. (2004). Understanding play: The implications for play assesment. *Australian Occupational Therapy Journal*. 51, (1), 3 - 12.

Tavoillot, H. (1982). Educación familiar y educación escolar. En Avancini: *pedagogía en el siglo XX*. Madrid: Narcea.

Terr, L. (1999). *El juego: por qué los adultos necesitan jugar*. Buenos Aires: Paidós.

Torres, L. y Ortega P. (2001). Interacciones diádicas en niños con riesgo ambiental y sin él. En Torres, M., Eisenberg, R., Contreras y Landesmann, M. (coord.) *Investigación Educativa. Algunas formas de aproximación*. Iztacala. UNAM.

Webster-Stratton, C. And Herbert, M. (1993). What really happens in parent training? *Behavior Modification*. 17(4) (407-456).

Vigotski, L. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Psikhologii de Voprosy*. 6, traducido por Mulholland C. y Schomolze N. en versión en línea: Archivo [/marxists.org/](http://marxists.org/). 2002.

Vila, I. (1997). *Entorno social e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Universidad Oberta de Cataluña.

Villaseñor, F. (1998) Saber popular urbano y la autoatención lactancia materna en Mercado M. y Robles S. (comps.). *Investigación cualitativa en salud*. México: Universidad de Guadalajara.

Williams, C. (1959). La eliminación del berrinche mediante procedimientos de extinción. En Bijou, Baer: *Psicología del desarrollo infantil. Lecturas en el análisis Experimental*. México: Trillas.

Winicott, D. (1982). *Realidad y juego*. España, Barcelona: Gedisa.

Wolfgang, Ch. (1983). A study a play as a predictor of social emotional development. *Early child development and care*. 3 (33-54).

Yunes, J., Chelala, C. y Blaistein, N. (1994) La salud de los niños en el mundo en desarrollo: Todavía queda mucho por hacer. *Foro mundial de la salud*. 15(75-79).

Zalpa, R, (2004) *El juego de la pelota, tradición indígena que se niega a morir*. México: Cambio de Michoacán.

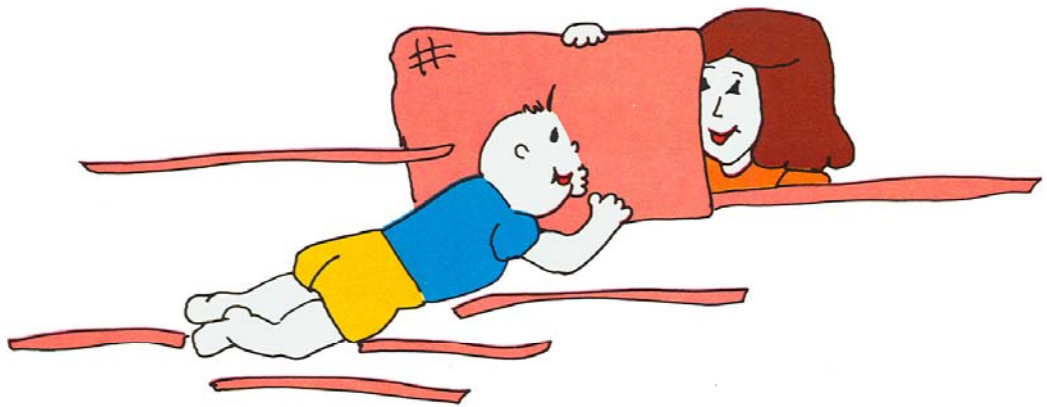
Zamora, G. (1996). *La estimulación temprana como estrategia de prevención del retardo en el desarrollo*. Tesis ENEP Iztacala. UNAM.

Zamora, S. (2002) *La participación guiada y el desarrollo de habilidades sociales en niños maternas*. Tesis ENEP Iztacala UNAM.

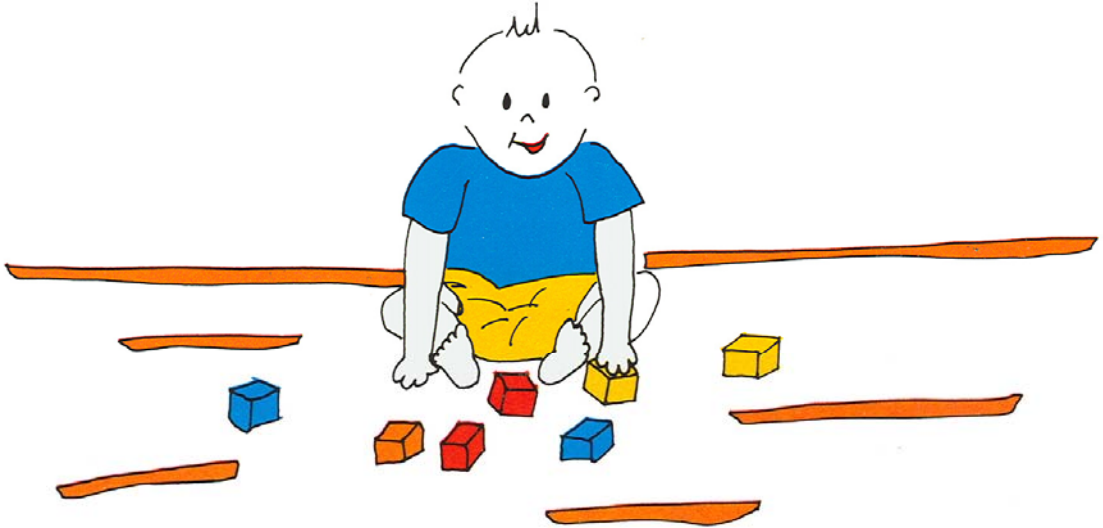
ANEXOS:

Los Folletos del juego y el juguete

Dado el volumen que representa la impresión de los materiales para cada una de las edades, se incluyen solamente un ejemplo de uno de ellos para la edad de 6-8 meses.



JUEGOS Y JUGUETES PARA EL NIÑO DE



6 A 8 MESES

INTRODUCCION

EL NIÑO DE 6-8 MESES NECESITA CARIÑO Y CUIDADOS, DEJARLO EN ESPACIOS SEGUROS PARA QUE SE MUEVA, SE RUEDE Y ALCANCE ALGUNA COSA; LE GUSTA ESTAR CON PERSONAS, SONREIRLES, QUE LO ACARICIEN, QUE LE HAGAN COSQUILLAS Y LE PLATIQUEN.

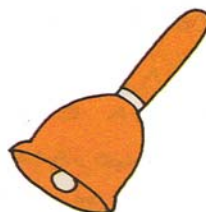
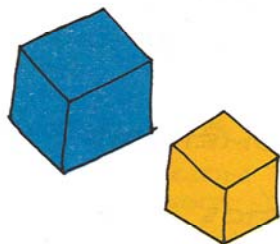
SE MANTIENE SENTADO POR MOMENTOS SIN APOYO.

ESTA ATENTO Y SIGUE LOS OBJETOS CON SONIDO CUANDO SE LE ACERCAN, LOS AGARRA, LOS SACUDE Y SE LOS LLEVA A LA BOCA.

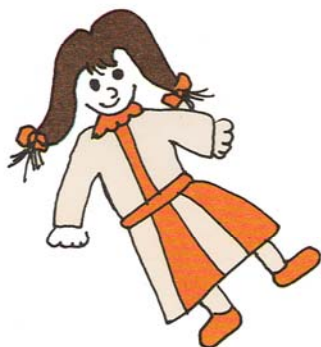
LE GUSTA QUE LE FESTEJEN LOS SONIDOS QUE EMITE.

A EL NIÑO DE 6 A 8 MESES ES CONVENIENTE OFRECERLE JUGUETES QUE PUEDA TIRAR AL SUELO.

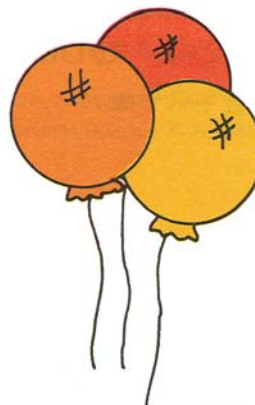
DADOS DE COLORES



CAMPANA



MUÑECO DE TRAPO

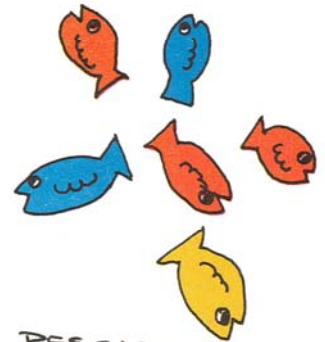


GLOBOS DE COLORES

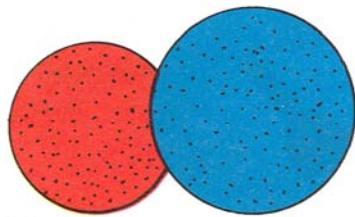
JUGUETES DE LOS QUE ESCUCHEN DIFERENTES SONIDOS, QUE TENGAN DIFERENTES COLORES, QUE PUEDAN FLOTAR EN EL AGUA Y QUE IMPLIQUEN MOVIMIENTO.



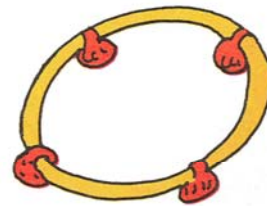
TITERES



PESCADOS DE PLASTICO



PELOTAS DE ESPONJA



ARO CON CASCABELES

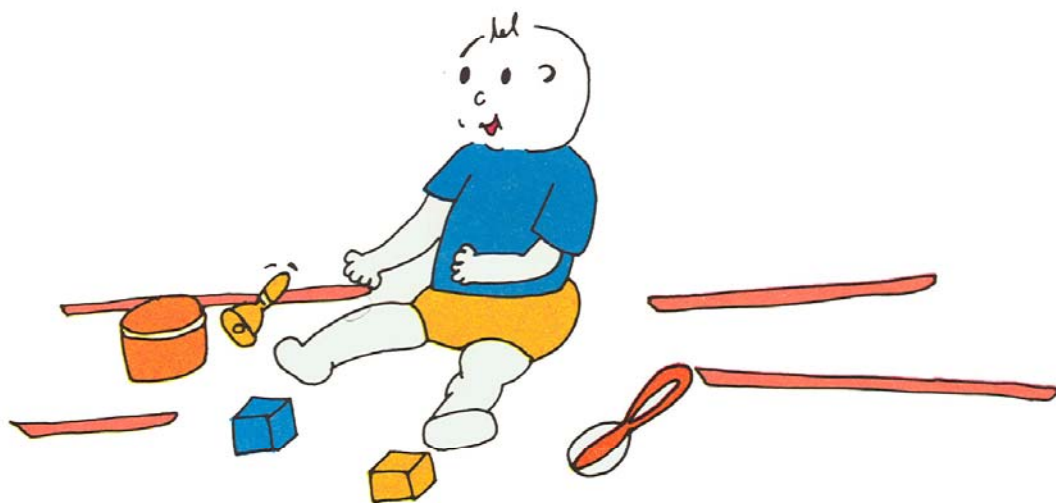
ESTOS JUGUETES AYUDAN AL NIÑO A QUE PUEDA:

AGARRAR Y DAR OBJETOS,



DISTINGUIR
DIFERENTES
SONIDOS

Y A PERMANECER SENTADO



LAS ACTIVIDADES QUE A CONTINUACION SE MUESTRAN SON ALGUNAS DE LAS MUCHAS QUE USTED PUEDE REALIZAR CON SUS HIJOS CON LA AYUDA DE

! JUEGOS y

JUQUETES!

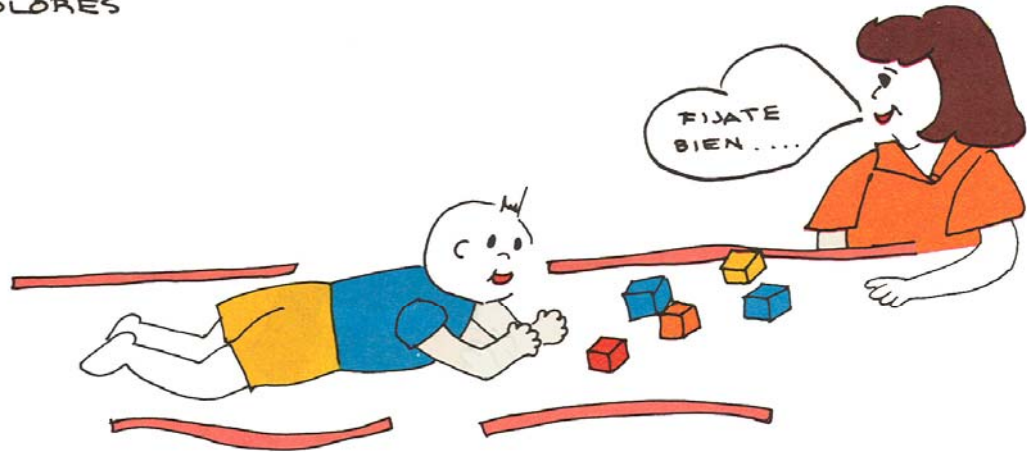
ACUESTE AL NIÑO BOCA ARRIBA Y MUEVA
UNA CAMPANA A UN LADO DE ÉL; HABLELE
PARA QUE LA ALCANCE



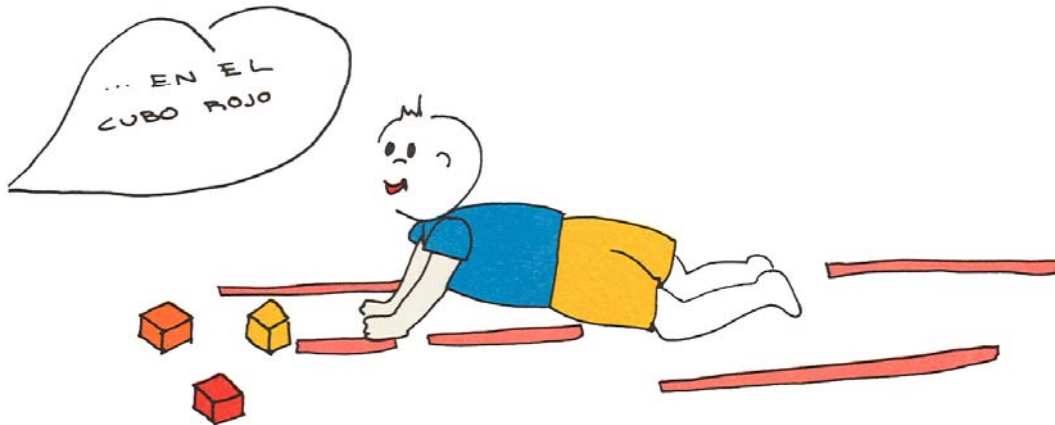
E INTENTE GIRAR PARA QUE QUEDE BOCA
ABAJO



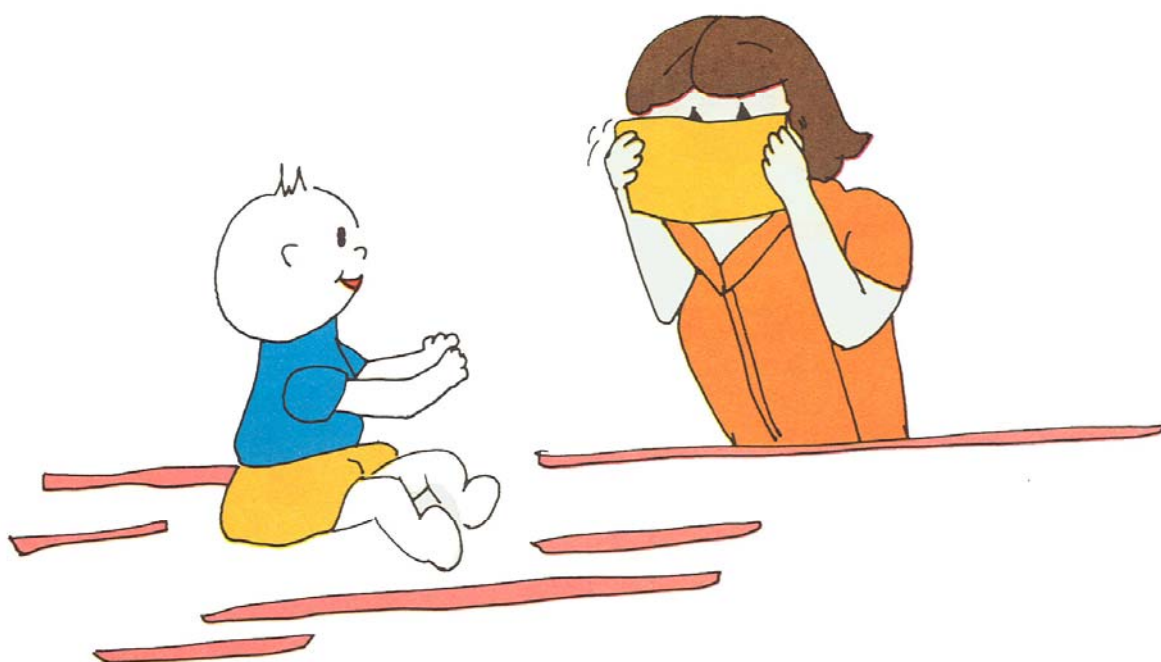
DOCA ABAJO MUESTRELE VARIOS DADOS DE COLORES



Y HABLELE PARA QUE SE LEVANTE APOYÁNDOSE SOBRE SUS MANOS DE MODO QUE EXTIENDA SUS BRAZOS



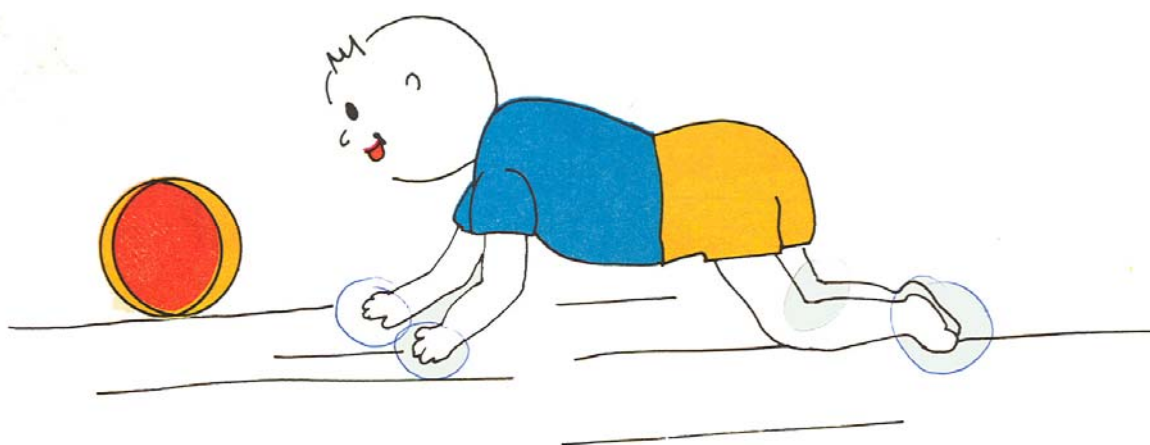
JUEGUE CON EL NIÑO A CUBRIRSE LA CARA CON UN TRAPO; QÚITESELO DELANTE DE EL, MOSTRANDOSE SONRIENTE ; "REPÍTALO VARIAS VECES"!



ACOSTADO BOCA ABAJO, MUESTRELE UNA PELOTA
Y MUEVALA HACIA EL FRENTE, HABLÁNDOLE
SOBRE ELLA PARA QUE LA ALCANCE.



Y ASI EL NIÑO INTENTE COLOCARSE
SOBRE SUS MANOS Y RODILLAS



EL JUEGO MANTIENE
UNIDA A LA FAMILIA

! RECUERDELO !



Información sociológica de las dos comunidades estudiadas

1. Comunidad suburbana de San Mateo Nopala. Edo. De Mex.

Se encuentra ubicada en el municipio de Naucalpan, estado de México. La comunidad colinda con Praderas de San Mateo hacia el oriente, Santiago Occipaco hacia el Poniente y con Lomas Verdes hacia el norte.

En materia de salud, la comunidad cuenta con un centro de salud el cual se ubica fuera del perímetro de la colonia en Rincón verde, en donde reciben la atención preventiva y asistencial. El apoyo brindado por esta institución es la de la aplicación de vacunas a los niños de la comunidad haciendo labor preventiva. De acuerdo con el trabajo expuesto por esta dependencia de salud es notable la aparición de diarreas en los niños, enfermedades respiratorias y de la piel.

La infraestructura educativa cuenta con cinco escuelas : tres jardines de niños y dos primarias, las cuales al parecer no son suficientes, debido a que se utiliza una casa y una iglesia adicional como espacio educativo, ante la falta de espacio y por la cantidad de niños.

El centro de abastecimiento de la comunidad se ubica sobre las principales entradas a la comunidad conformada por locales comerciales instalados en las casas y apoyados por un tianguis semanal, aunque la mayoría de sus compras las realizan en el centro de Naucalpan.

Con referencia a las viviendas, la mayoría son creadas por autoconstrucción y se observa que algunas están en obra negra construidas en su mayoría de tabique, tabicón, concreto armado, lámina de asbesto y lámina de cartón; en contraste con dichas viviendas existen pocas casas residenciales.

Los servicios públicos de la zona constan de alumbrado, agua potable, correo, drenaje y transporte en las vías principales.

La vida económica está constituida por albañilería, puestos semifijos, y algunos en la zona industrial del Estado de México.

2. Comunidad rural de San Rafael de las Rosas. Papantla. Ver.

Pertenece al municipio de Papantla localizada al norte de Veracruz. En la carta topográfica del estado de Veracruz se localiza en la latitud 20° 20'16", longitud de 097° 10' 49", altitud 80, y colinda con otras comunidades rurales tales como el remolino, Belisario Domínguez y Emiliano Zapata entre otras. Se comunica con las localidades por medio de la carretera estatal que va de Papantla hacia el municipio del Espinal y se llega a la comunidad por un camino de terracerías. Los medios de transporte que son utilizados por los miembros de la comunidad son camiones de pasajeros que llegan cinco veces al día y el otro medio de transporte son animales de carga: el caballo y el burro.

Según los datos del registro del INEGI (2000), la población consta de 92 viviendas habitadas, con un total de 485 personas, donde 163 son económicamente activos y la población alfabeta de 15 años en adelante son de 248 personas. Lo cual indica que en promedio hay 5 personas en cada casa.

Con referencia a las viviendas, estas son pequeñas, construidas en su mayoría con madera y lámina de asbesto. Otras son combinadas con madera y cemento con techo de lámina, y pocas son construidas con cemento, las cuales son el DIF (un salón grande de usos múltiples), la escuela preescolar y la tienda principal. Al interior de las viviendas se observa el piso de tierra. No hay sistema de drenaje y los sanitarios son letrinas. No tienen agua potable y se abastecen a través de una cisterna que tiene una llave de agua pública. La mayoría de las casas cuentan con servicio de energía eléctrica

y no cuentan con calles pavimentadas. En materia de Salud, los programas de salud son iniciados en colaboración con las escuelas y se llevan a cabo campañas de vacunación e información a la población a través de personas que hacen labor social voluntario en la localidad asistidos por programas de solidaridad. Los casos urgentes de asistencia sanitaria son atendidos en Papantla y en las comunidades cercanas donde haya centro de salud.

En cuanto a la educación, la comunidad cuenta con 2 instituciones: un jardín de niños. Los datos proporcionados en el municipio de Papantla (2000) señalan que la población totonaca presenta una escolaridad de seis años de educación primaria en jóvenes de catorce a veinte años y de tres años de primaria en adultos de veintiún años en adelante. La mayoría de la población habla el español y el totonaco.

La mayoría de la población se dedica a la agricultura y cultivan maíz, chile, vainilla, frijol y plátano, entre otros productos, siendo esta labor su principal fuente de trabajo.

La actividad primordial recreativa es el fútbol, ya que hay una cancha en la comunidad a la que asisten los domingos para participar en los partidos que se lleven a cabo en la localidad. Por último, la población profesa la religión católica, sin embargo se observan actividades de fin de semana promovidas por la iglesia protestante evangélica.

Guía de la entrevista a la mamá

1. ¿la información de los folletos se entendió?

2. ¿Cree que el juego ayude a su hijo?

3. ¿En qué le ayuda?

4. ¿a que juega con su niño?

Conductas requeridas a la madre en la aplicación de la lista de objetivos de la Guía Portage.						
	5.1-6 años	4.1-5 años	3.1-4 años	2.1-3 años	1.1- 2 años	0-1 año
Lenguaje	<p>Dice su nombre y en que parte vive.</p> <p>Cuenta chistes sencillos.</p> <p>Relata experiencias.</p>	<p>Comprende lo que se le dice.</p>	<p>Presta atención 5 min. mientras se lee un cuento.</p> <p>Dice su nombre cuando se le pide.</p> <p>Relata experiencias inmediatas.</p> <p>Cuenta dos sucesos en el orden en el que ocurrieron.</p>	<p>Nombra sonidos familiares del ambiente.</p> <p>Al hablar se refiere a sí mismo por su propio nombre.</p> <p>Indica su edad con los dedos.</p>	<p>Dice su propio nombre o apodo cuando se le pide.</p> <p>Responde cuando se le dice: ¿qué es esto?.</p> <p>Combina el uso de las palabras /gestos para manifestar sus deseos.</p> <p>Nombra a otros miembros de la</p>	<p>Repite sonidos que hacen otros.</p> <p>Repite la misma sílaba 2 o 3 veces.</p> <p>Responde a los ademanes con ademanes.</p> <p>Sigue una orden simple.</p> <p>Deja hacer la actividad que realiza cuando</p>

					familia.	se le dice no. Responde a preguntas simples /gestos. Combina dos sílabas distintas. Imita los tonos de voz de otros.
Socialización	Manifiesta sus sentimientos. Imita los papeles que desempeñan adultos. Participa en conversaciones.	Pide ayuda cuando tiene una dificultad. Conversa con adultos. Repite canciones, y baila con otros.	Canta y baila al escuchar música. Saluda a adultos conocidos, sin que se le recuerde. Dice por favor o	Obedece a los padres. Presta atención a la música, cuento radio. Dice gracias cuando se le	Imita al adulto en tareas simples. Juega cuando hay otro niño presente. Acepta la ausencia de los	Cuando esta con la familia sonrío, gorjea o deja de llorar. Sonrío en respuesta a gestos de otro.

		Trabaja solo en tarea doméstica (20 a 30 min).	da las gracias. Obedece al adulto la mayoría de las veces.	recuerda.	padres /continuando con sus actividades. Explora activamente el lugar donde vive.	Le da palmaditas y jala la cara a un adulto. Hace tortillitas imitando al adulto.
Autoayuda	Tiene responsabilidad de hacer una tarea semana. Escoge la ropa apropiada. Se detiene antes de cruzar la calle. Se puede servir la	Limpia lo derramado. Evita los venenos o sustancias dañinas. Se desabotona la ropa. Retira los platos de la mesa.	Come por sí solo toda la comida. Se pone camisas cerradas y ropa que tiene broche si se le ayuda. Se limpia la nariz cuando se le recuerda.	Come solo con cuchara y taza derramando un poco. Excava la comida con cuchara y tenedor. Mastica y traga sustancias	Mete los brazos por las mangas y los pies por las piernas de los pantalones. Se quita los zapatos/ agujetas desamarradas y sueltas.	Come alimentos licuados. Extiende las manos hacia el biberón. Toma alimentos colados cuando lo alimentan. Sostiene el

comida. Se prepara solo comida sencilla (cereal, galletas, bolillo con leche). Tiene responsabilidad de hacer una tarea diaria. Regula temperatura del agua para bañarse. Corta comidas blandas con cuchillo (plátanos,	Se abotona la ropa. Se lava las manos y cara. Emplea los cubiertos para comer. Permanece seco de su calzón durante la noche. Se baña solo pero no espalda, orejas y cuello. Emplea utensilio para untar	Se despierta seco 2 de cada 7 días. Los varones orinan de pie en el baño/excusado y las niñas se sientan y lo hacen. Se viste y se desviste sin abrocharse la ropa. Se suena cuando se le recuerda. Evita peligros	comestibles. Se seca las manos sin ayuda cuando se le da la toalla. Avisa cuando quiere ir al baño. Orina y defeca en bacinica. Se cepilla los dientes imitando al adulto. Se quita la ropa sencilla cuando está desabrochada.	Se quita alguna prenda/ desabrochada.	biberón sin ayuda. Se lleva el biberón a la boca o lo rechaza. Bebe en taza que sostiene el padre. Se da de comer solo/con dedos. Bebe en taza y sostiene con ambas manos. Extiende los brazos y piernas
---	--	--	---	---------------------------------------	---

	salchichas). Encuentra el baño en lugares públicos.	sustancias blandas en la tostada. Se viste solo, sin amarrarse las cintas.	comunes. Se cepilla los dientes cuando se le recuerda.	Usa el baño para defecar. Se lava las manos y cara con jabón cuando el adulto le regula el agua. Avisa que quiere ir al baño durante el día. Coloca sus prendas de vestir en alguna percha o lugar.		cuando se le viste.
--	--	---	---	--	--	---------------------