

UNA MIRADA A LOS NIÑOS Y NIÑAS DE BARRANQUILLA Y SU DESARROLLO EVOLUTIVO

A LOOK AT BARRANQUILLA CHILDREN AND THEIR EVOLUTIVE DEVELOPMENT

Recibido: 21 de julio de 2011/Aceptado: 04 de octubre de 2011

LILIA ANGÉLICA CAMPO TERNERA

Universidad Simón Bolívar, Barranquilla - Colombia

Key words:

Diagnostic Evaluation, Stimulation,
Areas of Child Development.

Abstract

This review article discusses the important role of the general diagnosis of human development in early childhood education as a means of prevention, early identification of difficulties and starting point for stimulation and intervention activities. It analyzes the characteristics of evolutionary development and emphasizes on aspects of greatest need identified in the stimulation of research, "Features of the general state of development in children under 7 years of the city of Barranquilla", which was conducted as a study empirical-analytic correlation design. To measure the study variables, we applied the Inventory of Development Battelle to 312 children from different educational institutions in the city of Barranquilla. The results show the need for stimulation and intervention in different areas of development, something of great value when you consider that children who do not meet during this period appropriate evolutionary patterns, may have difficulties later in the acquisition of complex skills.

Palabras clave:

Evaluación Diagnóstica,
Estimulación, Áreas de Desarrollo
Infantil.

Resumen

En este artículo de revisión, se aborda el importante papel que juega el diagnóstico general del desarrollo humano en la educación infantil, ya que es un medio de prevención, identificación temprana de dificultades y punto de partida para actividades de estimulación e intervención. Se analizan las características del desarrollo evolutivo y se enfatiza en aspectos de mayor necesidad de la estimulación identificados en la investigación: "Características del estado general del desarrollo en niños menores de 7 años de la ciudad de Barranquilla", la cual se realizó como un estudio empírico-analítico de diseño correlacional. Para la medición de las variables del estudio, se aplicó el Inventario de Desarrollo Battelle a 312 niños de diferentes instituciones educativas de la ciudad de Barranquilla. Los resultados muestran la necesidad de estimulación e intervención en diferentes áreas del desarrollo, aspecto de sumo valor si se considera que los niños que no alcanzan durante este periodo patrones evolutivos adecuados, pueden presentar más adelante dificultades en la adquisición de habilidades complejas.

* Miembro del Grupo de Investigación Psicología Educativa, Coordinadora Programa Ondas Atlántico. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla. Email: licampo@unisimonbolivar.edu.co

INTRODUCCIÓN

Los cambios evolutivos experimentados a lo largo del ciclo vital, han dado pie a la organización de diferentes periodos de desarrollo sobre los cuales se han generado numerosas investigaciones. De estas se puede deducir que hay una especie de consenso en relación a la importancia del estudio de los primeros años de vida, por constituir estos un momento de amplio desarrollo, crecimiento y evolución decisivo para el desarrollo personal, motor cognoscitivo y social, que sufre el ser humano en el transcurso de su existir, tal como lo define Meza (2000).

Entendido el desarrollo como un proceso continuo, ordenado y secuencial, es claro que si el niño no desarrolla sus habilidades de forma adecuada o no alcanza las metas esperadas de acuerdo con su periodo evolutivo, aparecerán alteraciones que afectarán su desempeño en las etapas posteriores. En este sentido, el periodo comprendido desde el nacimiento hasta los siete años se considera fundamental por la influencia que ejerce en su desarrollo posterior a nivel intelectual, psicosocial y emocional (Larreamendy-Joernes & Puche, 2008).

Por lo anterior, es preciso conocer y diagnosticar las condiciones educativas y los métodos a los que cada niño es más sensible, para estimular y potenciar aquellas áreas o zonas de desarrollo que más necesite: lenguaje, habilidades sociales, grado de autonomía o relaciones interpersonales. De hecho, el diagnóstico, en cualquiera de sus formalidades y modalidades, “debe procurar el conocimiento del fenómeno educativo de una forma objetiva y rigurosa; descubrir causas; interpretar síntomas y

procurar remedios. Y todo ello con una única intención: La mejora del niño o de la intervención. Por tanto la evaluación y el diagnóstico es un paso previo y necesario para la ulterior orientación y tratamiento” (García, 1995).

En estos términos, la evaluación y el diagnóstico del estado general del desarrollo infantil favorece, entre otros, el logro de dos importantes objetivos y finalidades: primero, la prevención como objetivo prioritario de toda orientación escolar y profesional, que permite evitar los problemas o que su aparición afecte en un grado menor. Esto a partir del conocimiento de las condiciones específicas y singulares de cada niño (su historial médico, familiar y social). En segundo lugar, la estimulación temprana, una vez descubiertas las necesidades específicas, para ubicar al niño en circunstancias tales que los problemas no surjan o sean afrontados a tiempo, apelando a medidas supletorias, correctivas o de apoyo que la situación requiera.

Teniendo en cuenta lo anterior, Buisan y Marín (1987, citados por Nieto, 2007) se refieren a distintos tipos de diagnósticos (general, analítico, grupal, individual o específico), que exigen cuatro requisitos global, analítico, implicador, precoz- para prevenir los hechos o causas que puedan motivar un conflicto o problema mayor y técnico.

A continuación, se presentarán los resultados del proceso de diagnóstico educativo del desarrollo humano, resultado de la investigación, “Características del estado general del desarrollo en niños menores de 7 años de la ciudad de Barranquilla”, los cuales fueron analiza-

das partir de los estándares básicos de desarrollo establecidos para cada edad en los aspectos evaluados a la luz de los aportes teóricos y de las investigaciones precedentes.

Los resultados obtenidos en la citada investigación, a partir de la aplicación del Inventario de Desarrollo Battelle a 312 niños de diferentes instituciones educativas de la ciudad de Barranquilla, fueron digitados en una base de datos previamente construida según las características de los ítems de la prueba y analizados con el paquete estadístico SPSS 15 para Windows. Los puntajes generales de los niños en las pruebas y las diferencias de medias se analizaron mediante la prueba *t* de Student en los puntajes de todas las áreas y subáreas evaluadas. En cuanto a la confiabilidad, la prueba arrojó una consistencia interna equivalente de 0.78 a 0.96 y un inter-anotador de 0.97 a 0.99, por lo cual se considera una prueba confiable validada en Madrid, España. De igual modo, la prueba fue sometida a cálculos de validez y confiabilidad, mediante el índice Alpha de Cronbach, que arrojaron un índice equivalente de 0,689 a 0,836

Además, esta investigación reunió conocimientos de diferentes disciplinas, con el fin de integrar ideas que conlleven a una mejor comunicación entre el niño y sus pares, en las diferentes etapas y sus respectivas áreas: Física, motora, cognitiva, lenguaje y personal social.

UNA MIRADA AL DESARROLLO MOTOR

El desarrollo motor es entendido como el proceso de adaptación que determina en el niño el dominio de sí mismo y del ambiente, permitiéndole utilizar sus capacidades motrices como medio de comunicación en la es-

fera social. Como su nombre sugiere, en este proceso se manifiesta una progresiva integración motriz que comporta diversos modelos de intervención y aprendizaje (Ríos, 2005). En los resultados encontrados por Campo, Jiménez, Maestre y Paredes (2011), aunque un alto porcentaje presentó un promedio normal de desarrollo para su edad (léase medio), también un grupo significativo de la muestra presentó dificultades que requerirían intervención y estimulación en esta área (promedio bajo), contrario a un porcentaje menor de niños que presentó resultados por encima de lo esperado (alto) para su edad (ver Figura 1).

De manera específica, en este estudio se evaluó la capacidad del niño para usar y controlar los músculos del cuerpo y lo concerniente a la motricidad gruesa y movimientos del niño en todos los aspectos (corporal, muscular, perceptiva y locomoción), en lo cual el 53,5% de la muestra presentó un puntaje acorde con lo esperado para su edad; mientras que el 24,7% presentó un desarrollo por debajo de lo esperado para su edad, contrario a un 19,9% que presentó un desarrollo por encima de los patrones normativos. Al respecto, Torralva, Cugnasco, Manso, Sauton, Ferrero, O'Donnell, Durán y Carmuega (1999) plantean que el ritmo de evolución

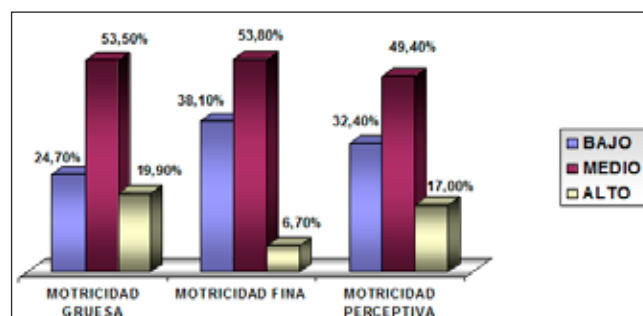


Figura 1. Características Desarrollo Motor

Tomado de Campo *et al.* (2011)

varía de un sujeto a otro, de acuerdo con la madurez del sistema nervioso, su carga genética, su temperamento básico y el ambiente en que se desarrolla.

En términos del desarrollo motor-fino, entendido como el desarrollo de los músculos de los dedos y de la muñeca, en la investigación de Campo et al. (2011), se evaluaron las habilidades que el niño va adquiriendo progresivamente para realizar actividades finas y precisas con sus manos, tales como: tomar objetos, sostenerlos y manipularlos con destreza. Como resultado, el 53,8% presentó un puntaje acorde con lo esperado para el rango de su edad y solo el 6,7% superó el grado de desarrollo esperado; mientras que un 38,1% de la muestra presentó un desarrollo menor al esperado, especialmente de la musculatura fina de brazos y manos que permite llevar a cabo tareas cada vez más complejas, como también se muestra en la Figura 1. El ritmo de evolución de estas conductas depende de la integración neuro-sensorial alcanzada por el niño, de su madurez neuro-muscular, el desarrollo de la coordinación mano-ojo y de la estimulación ambiental recibida (Snow & McGana, 2005).

En cuanto a la subárea de motricidad perceptiva y los aspectos del desarrollo motor fino relacionados con la capacidad para integrar la coordinación muscular y las habilidades perceptivas en actividades concretas, Campo et al. (2011) presentan como resultado que el 49,4% logró un puntaje acorde a lo esperado en el rango de su edad, mientras que un 17,0% superó el grado de desarrollo esperado, contrario a un 32,4% de la muestra, que presentó un desarrollo inferior a lo esperado para su edad, según lo muestra la Figura 1. Sobre este punto, Torralva et al. (1999) sostienen que los niños deben

ejecutar correctamente ciertas habilidades motoras para que las correspondientes habilidades perceptivas puedan emerger.

De manera general, en lo concerniente al desarrollo motor, un porcentaje significativo de niños presentó dificultades que requerirían intervención y estimulación en lo relacionado con la motricidad fina referente al control y coordinación de la musculatura fina de brazos y manos. De igual forma, es importante el porcentaje de la muestra que presentó puntajes bajos en el área de motricidad perceptiva relacionada con el desarrollo motor fino en términos de la capacidad del niño para integrar la coordinación muscular y las habilidades preceptuales en situaciones concretas, como copiar, armar, dibujar y escribir.

Lo encontrado por Campo et al. (2011) en este punto coincide con lo de Ruiz y Graupera (2003), quienes plantean la necesidad de “más estudios transversales como el presente, y longitudinales, que nos muestren de forma real y concreta cómo es el desarrollo motor de nuestros escolares, los cambios que en el mismo acontecen y sus posibles causas” (p. 111).

Sin embargo, estos resultados no pueden pasar por alto la importancia que el desarrollo motor tiene para el concepto que el individuo tiene de sí mismo. Cuando el niño pequeño adquiere habilidades motoras, nace en él un sentimiento de seguridad física que pronto se convierte en seguridad psicológica. Cada vez, en mayor grado, la concepción que un niño tiene de sí mismo depende de las habilidades que posee, pues dichas habilidades contribuyen, en gran medida, a la persona-

lidad del niño y su personalidad afecta a su desarrollo motor. De igual modo, en investigaciones anteriores, se demuestra “como el desarrollo motor temprano, guarda estrecha relación con el desarrollo posterior del lenguaje” (Torralva et al., 1999, p. 314).

EL LENGUAJE DE NUESTROS NIÑOS Y NIÑAS

El lenguaje del procesamiento de información, en estrecha relación con la función evolutiva del cerebro, afecta la regulación adaptativa del comportamiento y de la fisiología derivada del cuerpo y del ambiente (Mercadillo, 2006). De esta manera, la interiorización del lenguaje le permite al niño integrar todos los factores que constituyen su esquema corporal y controlar el pensamiento que dirige la conducta motriz, dando lugar al movimiento que reflexiona y anticipa. En concreto, esto posibilita el desarrollo de tareas que demanden autocuidado y autonomía, como son la práctica de sus habilidades de atención, alimentación, vestido, responsabilidad personal y aseo (Palau, 2005).

Considerando, según Huanca (2008), los componentes de los cuales consta el lenguaje fonológico (sonidos del habla y configuración de las sílabas), morfológico (organización interna de las palabras), sintáctico (forma en que las palabras se combinan en una oración), semántico (significado de las palabras) y pragmático (uso social del lenguaje), en el estudio de Campo, Estrada, Ochoa, Pérez, Quiroz y Rodríguez (2011), se obtuvieron resultados significativos en el área de lenguaje.

En cuanto al lenguaje expresivo, el 27,6% de la

muestra respondió de manera satisfactoria; sin embargo, se encontró una ligera dificultad en cuanto a la ejecución en el 32,9 % de la muestra; mientras que un 39,0% superó el grado de desarrollo esperado en lo concerniente a la exploración de la articulación de los sonidos, lenguaje reflejado, la función nominativa del habla y el habla narrativa (véase Figura 2).

De igual forma, un 25,8% de los evaluados se encuentra en un rango medio en lo que concierne al lenguaje expresivo que hace referencia a la exteriorización de las actitudes, sentimientos y deseos; mientras que un 31,0% presentó un resultado inferior a lo esperado y un significativo 41,9% está por encima de los niveles requeridos. Esto se muestra en la Figura 2.

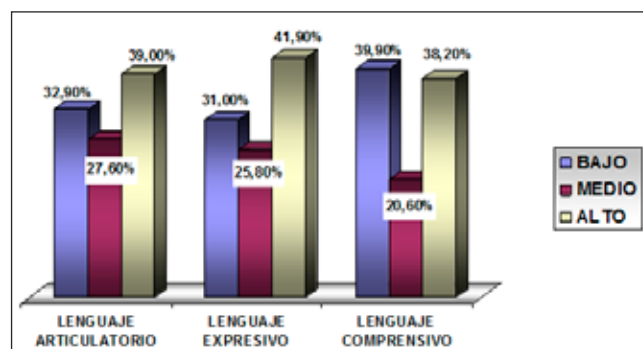


Figura 2. Características Desarrollo del Lenguaje

Tomado de Campo et al. (2011)

Mc Guinness (2005, citado por Flórez y Arias, 2010) plantea que “El desarrollo de la comprensión y emisión del lenguaje es uno de los campos en los cuales se basa el conocimiento posterior de la lectura y la escritura, porque estas se convierten, precisamente, en manifestaciones de uso del lenguaje por otros medios distintos al lenguaje oral” (p. 333). Al respecto, Piaget e Inhelder (2000) consideran que cuanto más expresa

un niño verbalmente un deseo, una experiencia o un pensamiento, sin necesidad de recurrir a las acciones, evidencia su asimilación del lenguaje como transmisor de significados y puede difundir eficazmente en palabras el símbolo mental.

Desde otra perspectiva, el adecuado lenguaje expresivo y articulatorio garantiza consecuencias positivas en el aprovechamiento de las experiencias escolares y extraescolares a través de la interacción del niño con los adultos y el contexto social en general. Lo que confirma que el lenguaje posee una correlación significativa con el área personal, social e incluso con otros procesos psicológicos, tal como lo sostienen Quintana y Acosta (2003). Así, el desarrollo óptimo del lenguaje implica en el niño una excelente relación con los adultos, ayudándole a fortalecer su autoconcepto y la calidad de sus interacciones.

En la misma línea de análisis, Castro, Giraldo, Hincapié, Lopera y Pineda (2004) se refieren a las implicaciones derivadas de las alteraciones lingüísticas sobre logros y dificultades en los aspectos comunicativos, cognitivos y sociales del desarrollo. Y, de acuerdo con los hallazgos encontrados y los aportes realizados por Pineda, Restrepo, Henao, Gutiérrez y Sánchez (2001), se demuestra que existe una disminución en algunas habilidades verbales relacionadas con la narración, la fluidez y la velocidad en la producción del lenguaje en los niños con déficit de atención (DDA). De esta misma manera, se puede afirmar que en los niños con trastornos del desarrollo y adquiridos del lenguaje, se observan dificultades en la atención, los cuales podrían mejorar con la adquisición progresiva de las habilidades verbales.

Por otro lado, Dale (1980, citado por Hernández, 1984) señala que “un ambiente lingüístico deficiente retarda el desarrollo del lenguaje del niño; a su vez, este lenguaje deficiente es la causa de un pensamiento empobrecido; y así, lenguaje y pensamiento deficientes, son causa primaria de posibles fracasos escolares” (p. 36). Esto coincide con los resultados encontrados por González, Quintana, Barajas, Linero, Goicochea, Fuentes, Fernández y Morena (2001), quienes aseguran que en “contextos socioculturales muy desfavorecedores en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los niños, los datos obtenidos nos conducen a afirmar que estos efectos resultan significativamente negativos” (p. 528). De manera específica, en este estudio se demuestran deficiencias en el desarrollo léxico, semántico, fonológico, morfosintáctico y morfosintáctico, demostrando al mismo tiempo que las mejoras ambientales traen consigo posteriores un avance en las habilidades lingüísticas.

ACERCA DEL PENSAMIENTO Y LA COGNICIÓN

Desde una perspectiva no reduccionista, Karmiloff-Smith (2007) y Siegler (2007), citados por Sastre (2008) plantean que “la base del desarrollo cognitivo se caracteriza por cambios mutuamente inducidos entre los niveles neurales y cognitivos, que dan lugar a distintos procesos de desarrollo típico y atípico como respuesta a esta mutua interrelación, ofreciendo un marco de referencia para estudiar y explicar el funcionamiento y naturaleza de dichos cursos diferenciales con el objetivo de identificar los principios que operan en ellos y la variabilidad intra e interindividual” (p. 11).

De manera análoga, Piaget (citado por Crain, 2005) concibe al desarrollo humano como un proceso de construcción activo, en el cual cada niño, a través de sus propias actividades, logra construir estructuras cognitivas cada vez más diferenciadas y completas cuyo fin consiste en permitirle la adaptación al medio, lo que es concebido por el autor como el ajuste a nueva información del entorno a través de los procesos complementarios de la asimilación y la acomodación (Piaget, 1994). En otras palabras, el desarrollo es entendido como la transformación de los determinantes de la acción, gracias a la construcción de nuevos puntos de vista, de nuevas representaciones, de nuevas concepciones o teorías (Mounoud, 2011).

En esta área cognitiva, Campo (2009) evaluó las habilidades y capacidades de tipo conceptual (discriminación en la percepción, la capacidad de memoria, el razonamiento y las habilidades escolares y el desarrollo conceptual), encontrando en el 61% de sus sujetos estudiados un puntaje adecuado a los estándares básicos del desarrollo para su edad; mientras que el 20,6% de la muestra reflejó un desarrollo superior; y el 16,4% presentó un desarrollo inferior a los patrones correspondientes, como lo muestran los datos en la Figura 3.

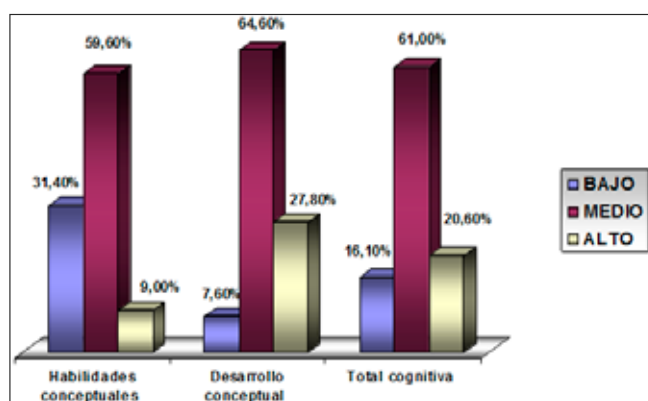


Figura 3. Características Desarrollo Cognitivo
Tomado de Campo et al. (2009)

La subárea de razonamiento y habilidades escolares registró, en este estudio, un 59,6%, que constituye un promedio normal de desarrollo para su edad; mientras un 9% presentó resultados por encima de lo esperado; contrario al 31,4%, que presenta dificultades relacionadas con las habilidades de pensamiento crítico necesarias para percibir, identificar, analizar y valorar los elementos de una situación, los elementos faltantes, contradicciones e incoherencias, juzgar y valorar ideas, procesos, productos y resolver problemas. Estos datos se muestran en la Figura 3.

Por último, la misma Figura 3 muestra que en la subárea de desarrollo conceptual, vista como la capacidad del niño para captar conceptos y establecer relaciones como comparar objetos teniendo en cuenta sus características o propiedades físicas, involucró a un 64,6% con un promedio normal de desarrollo; mientras un 7,6% registró un promedio menor que el esperado; en oposición al 27,8%, que presentó resultados por encima de lo esperado para su edad.

De este modo, es significativo el porcentaje de niños que presentaron dificultades para discriminar las características de los objetos y responder selectivamente a ellas, lo que está relacionado con las habilidades de pensamiento crítico que necesitan para percibir, identificar y resolver problemas; analizar y valorar los elementos de una situación; además de los componentes que faltan y juzgar contradicciones e incoherencias (Campo, 2009).

Estos resultados generan preocupación, si se tienen en cuenta aspectos de interrelación entre las diferentes áreas del desarrollo, tal como lo plantea Ruiz

(1995), quien “destaca el papel de los diferentes mecanismos del procesamiento de información, así como las operaciones y procesos cognitivos implicados en la adquisición y realización de habilidades motrices” (p. 49). De esta forma, si el desarrollo motor está vinculado a los cambios y transformaciones que tienen lugar en el orden cognitivo, dificultades como las descritas anteriormente generarán en forma equivalente problemas en la adquisición de conductas motoras esperadas.

En este mismo sentido, investigaciones recientes demuestran la existencia de “procesos cognitivos y psicolingüísticos que se desarrollan durante los años preescolares, que son fundacionales para el éxito en el aprendizaje de la lectura. Este aprendizaje tiene una emergencia progresiva en interacción con las habilidades cognitivas de los niños” (Parrila, Kirby & McQuarrie, 2004; Mann & Foy 2003, citados por Bravo, Villalon & Orellana, 2004, p. 18).

Si se concibe al ser humano como un producto de la interrelación entre las diferentes áreas del desarrollo y el medio ambiente en el que se desenvuelve, es importante prestar atención al desarrollo integral del niño. En tal sentido, las dificultades en los procesos cognoscitivos, perceptivos, de lenguaje, memoria y otros, conllevan problemas emocionales que repercuten en su proceso de socialización.

De igual forma, estudios anteriores han demostrado que para el desarrollo de determinados elementos cognitivos y madurativos en el niño resulta esencial el conjunto de oportunidades que le ofrece el medio y, a pesar de que las circunstancias particulares (económicas,

políticas y educativas) pueden limitar sus posibilidades de crecimiento sano, de formación de procesos cognitivos superiores y de alcanzar logros y metas, es el medio quien le brinda suficientes situaciones que requieren de solución inmediata, como para estar constantemente provisto de retos cognitivos que estimulan su inteligencia y proporcionan potencialidades para enfrentarse a las adversidades de su entorno, fortaleciendo su independencia y autoafirmación (Amar, 2000).

Al respecto, Jadue (1997) afirma que: “las características de los hogares de bajo nivel socioeconómico influyen adversamente en el desarrollo cognitivo y psicosocial de los niños, limitando su experiencia cognitiva, esencial para el aprendizaje escolar y constituyen un ambiente propicio para la emergencia de factores que aumentan considerablemente el riesgo infantil de presentar desarrollo psicobiológico, social y económico deficitario” (p. 79).

DE FRENTE AL DESARROLLO PERSONAL SOCIAL

A partir de los tres años, el niño avanza rápidamente hacia esferas sociales cada vez más amplias, lo que sitúa el inicio de la socialización en la niñez temprana, hecho que ocurre mientras las necesidades primarias continúan motivando al niño y la madre sigue siendo el principal agente de refuerzo. A medida que los niños maduran física, cognitiva y emocionalmente se sienten impulsado hacia la independencia de los adultos y el equilibrio entre la autodeterminación y el control por parte de otras personas, internalizando estándares sociales de conducta necesarios para la socialización y el lo-

gro de la capacidad de autorregulación (Crain & Dunn, 2007; Maier, 2000; Papalia & Wednkos, 2001).

En este punto, el desarrollo personal social puede definirse como la interacción individual y grupal de la persona que permite desarrollar sus habilidades y destrezas para la comunicación abierta y directa, las relaciones interpersonales y la toma de decisiones. Ello repercute también en el conocimiento de sí mismo y de sus compañeros de grupo y, por ende, el desarrollo social del niño constituye una parte integral del proceso de crecimiento (Gordon, 2001).

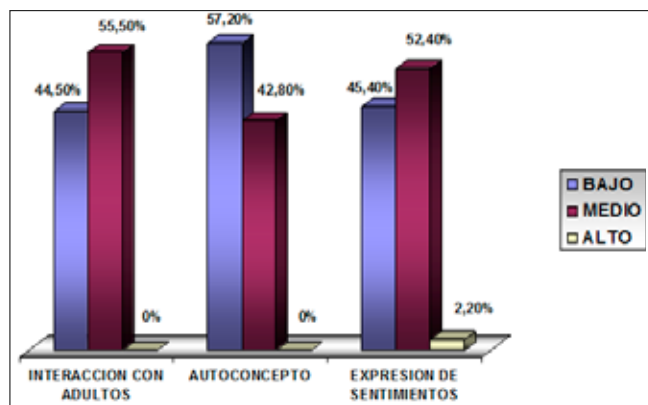


Figura 4. Características Desarrollo Personal Social

Tomado de Campo (2010)

En la evaluación de las características del área personal social, en términos de la interacción con el adulto, los resultados obtenidos por Campo (2010) muestran que el 55,5% se encuentra en un rango calificado como promedio; en tanto que el 44,5% de los niños se encuentra en un rango bajo para esta área, que incluye comportamientos de apego infantil, la respuesta al inicio de contactos sociales y la utilización de adultos como recurso. En la misma línea, al evaluar los aspectos de interacción con los compañeros, los resultados mos-

traron que un 52,4% alcanzó un desempeño promedio; mientras que el 45,4% demuestra un desempeño por debajo de lo esperado para su edad en lo concerniente a la capacidad del niño para establecer interacciones con los compañeros de su misma edad en términos de amistad, interacción con grupos y resolución de problemas, como lo muestran los datos de la Figura 4.

Debe decirse al respecto que la resolución de problemas con los pares es “una realidad repetitiva a lo largo de la vida del niño, y es en etapas tempranas cuando se va desarrollando, conforme madura su conducta social, las habilidades necesarias para afrontarlos en la adultez” (Guerrero, 2005, p. 4). La interacción del niño con sus pares o con los adultos que le rodean favorece la producción de organizaciones cognoscitivas más elaboradas que las previas a esta interacción, haciéndolos, además, capaces de producir solos esas coordinaciones (Vigotsky, 1978, citado por Berger, 2007).

En relación con el autoconcepto, el 42,8% de los niños se encuentra en un rango promedio, pero un significativo 57,2% se encuentra por debajo de lo esperado para su edad en términos del desarrollo de la conciencia y el reconocimiento que el sujeto tiene de sí mismo: de su imagen física, sentimientos, intereses y preferencias. Esto guarda relación con los resultados obtenidos en la subárea de expresión de sentimientos, en la cual se registró un porcentaje promedio de 42,8%, mientras que también se registró un 57,2% en un rango bajo en esta área, lo que hace referencia a los componentes afectivos de la conducta como sentimientos y actitudes del niño en diferentes ambientes, como lo muestran los datos de la Figura 4.

Según lo planteado por Guerrero (2005), el grado de seguridad, confianza en sí mismo, autonomía, asertividad, afán de logro, empatía y sociabilidad que exhiban los niños, es una de las claves maestras que le permitirán acceder con menor dificultad a cualquier aprendizaje, desarrollar con mayor fluidez sus habilidades de pensamiento y administrar con mayor efectividad sus capacidades personales e intelectuales.

En los resultados anteriormente descritos, se observan dificultades presentadas por los niños en el área personal social relacionadas con la expresión de sentimientos como afecto o rabia, en la forma y situaciones adecuadas. En esta misma escala se integran los componentes afectivos de la conducta relacionadas con la actitud del niño en diferentes ambientes (Campo, 2011). Siendo esto altamente significativo, si se tiene en cuenta que los niños, y posteriormente los adultos, contarán con mayores habilidades para la resolución de problemas y el manejo de conflictos “cuando son capaces de evaluar e identificar estos intereses en ellos mismos y en los otros, así como también los sentimientos y las posibilidades de cada uno; cuando saben expresar estas necesidades y sentimientos con claridad y sin agredir; cuando pueden autorregular sus impulsos naturalmente derivados de sus estados emocionales; y, finalmente, cuando saben elegir la respuesta que se ajusta mejor a las circunstancias, protegiéndose y evitando al mismo tiempo arriesgar sus relaciones con los demás” (Guerrero, 2005, p. 4).

También es significativo el porcentaje ubicado por debajo del rango esperado en el plano de la interacción con adultos y compañeros, esto implica dificultades

para responder y dar inicio a contactos sociales, establecer amistades e interactuar en pequeños grupos. Frente a lo anterior, estudios previos afirman que el desarrollo positivo del niño en el área personal social se verá reflejado en el óptimo desarrollo de los procesos cognitivos, esta afirmación se valida a través de lo planteado por González, Núñez, Glez-Pumariega y García (2000) en, quienes afirman que el autoconcepto, la autoestima y la interacción con pares y adultos incide directa y significativamente sobre el logro del niño en el proceso de aprendizaje, determinando causalmente el rendimiento escolar del mismo. En definitiva, la investigación en cuestión pone de manifiesto que la implicación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente autocompetente, es decir, cuando confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia.

De este modo, a medida que los niños crecen se van diferenciando unos de otros y mientras que los progresos de los primeros meses son muy semejantes en todos los sujetos, más adelante los que viven en medios más desfavorecidos, en peores condiciones sociales y materiales, se desarrollan con más problemas y con peores resultados, por ejemplo en la escuela o en su adaptación social (Delval, 2006).

LAS HABILIDADES DE AUTOCUIDADO Y RESPONSABILIDAD PERSONAL: EL DESARROLLO ADAPTATIVO

El niño, a través de su proceso de desarrollo, va adquiriendo habilidades gradualmente más complejas que hacen posible su interacción con las personas y la adaptación a objetos y situaciones de su medio ambiente

en diversas formas. Estas habilidades con repercusiones adaptativas incluyen “las funciones de la inteligencia y el aprendizaje, por medio de las cuales entiende y organiza su mundo, amplía la capacidad de comprender, hablar su idioma, desplazarse, manipular objetos, relacionarse con los demás, y el modo de sentir y expresar sus emociones” (Soler-Limon, Rivera, Figueroa, Sánchez & Sánchez, 2007, p. 274).

En ese sentido, se entiende como desarrollo adaptativo las destrezas y habilidades de las que el niño hace uso de una manera funcional en su diario vivir al enfrentarse a todas las demandas que su contexto le exige (Newborg, Stock y Wnek, 1998). Frente a esto, es necesario destacar la relevancia del desarrollo adaptativo en niños y niñas menores de 7 años, debido a que en este periodo el niño debe ser capaz de realizar tareas que demanden su autonomía en cuanto a la práctica de sus habilidades de atención, alimentación, vestido, responsabilidad personal y aseo.

En términos del desarrollo adaptativo, en relación a las habilidades de autoayuda y las tareas que dichas ha-

bilidades requieren, el estudio de Campo (2011) arrojó en su mayoría un puntaje de acuerdo con lo esperado (56,7%), seguido por un 18,6% que presentó rasgos superiores a lo esperado y un significativo 24,4%, con un desempeño por debajo de los parámetros establecidos en el total de esta área, como se muestra en la Figura 5.

A esta edad, el niño muestra un desarrollo cognitivo que le permite generar representaciones e imágenes mentales, luego de haber pasado por un proceso evolutivo en el que se ve inmerso en una serie de desequilibrios y búsqueda de equilibrio por encontrar soluciones a la variedad de problemas que le presenta el medio. En el desarrollo adaptativo refleja entonces atención, siendo capaz de aplicar voluntariamente entendimiento a un objetivo; al igual que responsabilidad y capacidad de realizar actividades relacionadas con la alimentación, el vestir y el aseo.

Al evaluar, en concreto, la capacidad de los niños para prestar atención visual y auditiva a estímulos del entorno en tiempos variables, si bien el 60,9% de los niños evaluados muestra un puntaje acorde con su edad, solo un mínimo porcentaje (0,7%) presentó un desempeño superior, siendo significativo el porcentaje (37,3%) que presentó en este aspecto un desempeño bajo en términos de las habilidades sensoriomotoras activas con respecto a su entorno inmediato y la capacidad para discriminar las características de los objetos. Esto también se muestra en la Figura 5.

La atención se entiende como el proceso en que los sistemas sensoriales y el cerebro cuentan con un medio de discernir la información entrante, dando paso

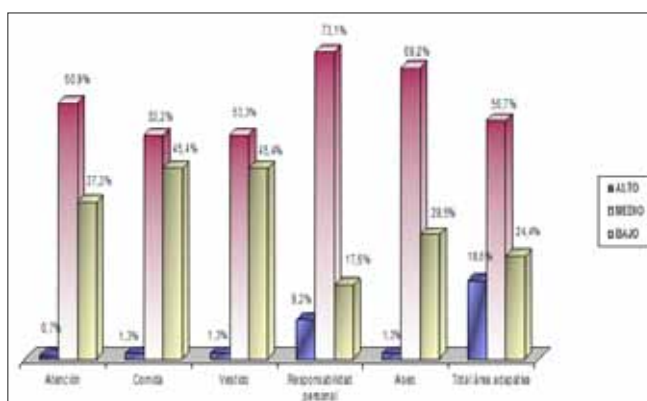


Figura 5. Características Desarrollo Adaptativo

Tomado de Campo (2011)

únicamente a la información relevante para la tarea en cuestión y filtrando los datos irrelevantes (Coon, 2005). La atención es el concepto que funciona para seleccionar la porción de actividad sensorial que se volverá percepción consciente y pensamiento (Hunt, 2007).

En el desarrollo de la capacidad de atención, la interacción con el entorno juega un rol fundamental, pues ayuda no solamente a la transición del periodo egocéntrico por el que atraviesa todo niño entre los 3 y 6 años de edad, sino también en la maduración y el desarrollo de los procesos psicológicos, tales como: la percepción, atención, memoria, lenguaje y cognición, que a su vez fortalecen la adquisición de nuevos conocimientos (Piaget, s.f., citado por Papalia, Wendkos & Doskin, 2001).

Por otro lado, en términos de la responsabilidad personal, entendida como la capacidad del niño para asumir responsabilidades, moverse por la casa y el barrio realizando tareas sencillas, así como para iniciar juegos y mantenerse ocupado en la realización de una tarea que le permita a su vez obtener reconocimiento, en el estudio de Campo (2011), el 73,1% de la muestra se encontró en un rango de desarrollo acorde con lo esperado para su edad, mientras que un grupo de 17,6% niños se ubican en rangos inferiores, y un 9,3% está por encima de lo esperado (ver Figura 5).

Monsalvo y Guaraná (2008) enfatizan en la necesidad de trabajar los aspectos de responsabilidad personal en los niños de estas edades, concluyendo en su investigación que esto logra potenciarse a partir de la articulación de los programas de enseñanza en el entorno escolar con el compromiso de los padres. De esta

forma, trabajar el valor de la responsabilidad en los niños favorece la adopción de una perspectiva diferente a la suya, y así comienzan a desarrollar comportamientos prosociales.

A esta edad, entonces, el niño debe realizar actividades relacionadas con la alimentación, el vestir y el aseo. En lo relacionado con la capacidad del niño para ocuparse de todo lo relativo a la vestimenta como abrocharse, desabrocharse o desvestirse, el 53,3% de la muestra se encuentra en un rango de desarrollo esperado para su edad y solo un mínimo 1,3% presentó un desempeño por encima de lo esperado para su edad, mientras el 45,4% se encuentra en un rango inferior al esperado (ver Figura 5).

Por último, al evaluar el control de las necesidades físicas y la capacidad de realizar aspectos básicos de aseo y sueño, manteniendo un nivel personal de limpieza y necesitando poco de la supervisión adulta, la Figura 5 muestra que el 69,2% de la muestra presenta un nivel adecuado para su edad, a diferencia de un significativo 29,5% que presenta un desarrollo por debajo de lo esperado en esta área, y un 1,3% presentó un desempeño por encima de lo esperado.

Tal como lo plantea Morón (2010): “La higiene es una parte fundamental en nuestras vidas ya que a partir de ella se previenen enfermedades y se crean buenos hábitos de salud. Asimismo, favorece entre los niños/as su adaptación social ya que en los primeros años de vida escolar los grupos de amistades se comienzan a formar selectivamente” (p. 1).

Al analizar los resultados en el área adaptativa obtenidos por Campo (2011), se observó un desempeño menor que el esperado para la edad de los niños evaluados en porcentajes significativos, concretamente en términos de las capacidades requeridas para prestar atención visual y auditiva a estímulos del medio, para realizar eficazmente las tareas relacionadas con la alimentación y para mantener un nivel de limpieza e higiene adecuado sin necesitar de la supervisión adulta. Coincide esto con los resultados planteados por Cruz (2008), quien se refiere a la necesidad de enfrentar “la dificultad de practicar para los niños la higiene de una manera adecuada, como medio para preservar la salud llegando a identificar la necesidad de buscar algunas estrategias didácticas, que hagan posible fomentar hábitos de higiene personal mediante la práctica docente” (p. 3).

De igual modo, al considerar la capacidad del niño para comer, beber y realizar eficazmente las tareas relacionadas con la alimentación, la Figura 5 muestra que el 45,4% de los niños presentó un desempeño menor que lo esperado, frente a un 53,3% que alcanzó los patrones normativos para esta área y solo 1,3% presentó un desempeño alto, según las exigencias de la edad.

Comellas (2000) plantea al respecto que “la alimentación es un área clave en la adquisición de la autonomía, puesto que implica tanto la adquisición de unos criterios, sobre las condiciones de una dieta equilibrada, como la posibilidad de resolver esta necesidad en función de las circunstancias y la edad, garantizando no solo la supervivencia sino la calidad de vida” (p. 41). En un sentido similar, escribe Morón (2010): “diversos estudios confirman que es durante la edad escolar cuando

se gestan muchos de los problemas de salud que aparecen en la edad adulta y que entre las causas de estos se encuentra la alimentación y los hábitos y conductas alimenticias que las personas adquieren en su niñez” (p. 3).

PARA FINALIZAR

Teniendo en cuenta los resultados de nuestro trabajo, resulta relevante la influencia que tienen los avances actuales como la tecnología, el auge de la estimulación temprana, los cambios de la educación escolar, la alta asistencia a cursos y controles prenatales y los aportes significativos de la salud, en el desarrollo del niño. De manera puntual, es necesario establecer la importancia de todos estos resultados para las instituciones educativas de la ciudad de Barranquilla que han participado en ellos, al ser posible conocer las características del desarrollo evolutivo en un contexto propio, lo cual permite una mayor comprensión de la evolución de los niños en la ciudad.

De igual modo, a partir de los resultados obtenidos, se generó el interés de diseñar, implementar y, posteriormente, evaluar un programa de estimulación que responda a las necesidades encontradas como conclusión de este diagnóstico inicial de los niños y niñas de la ciudad de Barranquilla. Este programa será diseñado en el marco de un proceso de investigación, con el objetivo de permitirle a los niños superar dificultades encontradas y alcanzar lo esperado para su edad, al tiempo que se facilite un encuentro lúdico con ellos, que posibilite toda su capacidad y potencialidad en el marco de un desarrollo integral.

REFERENCIAS

- Amar, J. (2000). Niños invulnerables. Factores de protección que favorecen el desarrollo de los niños que viven en contextos de pobreza. *Psicología del Caribe*, 5, 96-126.
- Berger, K.S. (2007). *Psicología del desarrollo infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Panorámica.
- Bravo, I., Villalón, M. & Orellana, E. (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: Diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Estudios Pedagógicos*, 30, 7-19. Recuperado el 25 de octubre de 2011 de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052004000100001&lng=es&nrm=iso
- Campo, L. (2009). Características del desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños de edad preescolar. *Revista Psicogente*, 12 (22), 341-351.
- Campo, L. (2010). Relación entre el desarrollo personal social y los procesos evolutivos vinculados con el aprendizaje escolar en las áreas del lenguaje y la cognición. *Revista Psicogente*, 13 (23), 88-99.
- Campo, L. (2011). Características del desarrollo adaptativo en niños de 3 a 7 años de la ciudad de Barranquilla. *Psychologia. Avances en la disciplina*, 5(2), 95-104.
- Campo, L., Estrada, N., Ochoa, L., Pérez, C., Quiroz, J. & Rodríguez, D. (2011). Procesos psicológicos vinculados con el aprendizaje y su relación con el desarrollo personal-social en niños de la ciudad de Barranquilla. *Revista Duazzari* 8 (2). 175-189.
- Campo, L., Jiménez, P., Maestre, K., & Paredes, N. (2011). Características del desarrollo motor en niños de 3 a 7 años de la ciudad de Barranquilla. *Psicogente*, 15 (25), 76 - 89.
- Castro, R., Giraldo, M., Hincapié, L., Lopera, F. & Pineda, D. (2004). Trastorno específico del desarrollo del lenguaje: una aproximación teórica a su diagnóstico, etiología y manifestaciones clínicas. *Revista de Neurología*, 39 (12), 1173-1181. Recuperado el 10 de octubre de 2010 de www.neurologia.com/pdf/Web/3912/r121173.pdf
- Comellas, M. (2000). *Los hábitos de autonomía. Procesos de adquisición*. España: Ediciones CEAC.
- Coon, D. (2005). *Fundamentos de Psicología*. México: Editorial Thomson.
- Crain, G. & Dunn, W. (2007). *Understanding human development*. New Jersey: Pearson Prentice-Hall.
- Crain, W. (2005). *Theories of development Concepts and applications*. (5 ed.). New Jersey: Pearson Prentice-Hall.
- Cruz, I. (2008). *La enseñanza problémica: una alternativa para desarrollar y fomentar los hábitos de*

- higiene personal en los niños de las escuelas comunitarias.* V Encuentro Nacional de Investigación Educativa y XII Regional/ marzo 2008 Tepic, Nayarit. Recuperado el 6 de febrero de 2011 de: <http://upn25b.edu.mx/ae%2004/cruz%20lopez%20ivan.pdf>
- Deval, J. (2006). *El desarrollo humano.* (7ª ed.). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Flórez, R. & Arias, N. (2010). Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de lectura. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (4): 329-344. p 333. Recuperado el 10 de octubre de 2011 de <http://www.javeriana.edu.co/magis>
- García, N. (1995). El diagnóstico pedagógico en la educación infantil. Madrid: *Revista Complutense de Educación*, 6 (1) p. 73 - 100. Recuperado el 10 de octubre de 2011 de: <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED9595120073A.PDF>
- González, J., Núñez, C., Glez-Pumariega, S. & García, M. (2000). El autoconcepto autoestima y aprendizaje escolar. Asturias: *Psicothema*, 9 (2): 268-288.
- González, A., Quintana, I., Barajas, C., Linero, M., Goicochea, M., Fuentes, M., Fernández, M. & Morena, M. (2001). Medio social y desarrollo del lenguaje: Un estudio con niños adoptados. *Revista de Psicología general y aplicada*. 54 (3), 515-529.
- Gordon, B. (2001). *La infancia y su desarrollo.* Estados Unidos: Ed. Delmar, Thomson Learning. Recuperado el 10 de octubre de 2010 de <http://books.google.es/books?id=X2bP0LV5QegC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Guerrero, L. (2005). *Desarrollo social: Nuevo eje de la educación infantil.* Recuperado el 24 de octubre de 2011 de http://www.oei.es/inicial/articulos/desarrollo_social_infantil.pdf
- Hernández, F. (1984). *Actitudes lingüísticas parentales y desarrollo del lenguaje infantil.* Murcia: Infancia y Aprendizaje. Recuperado el 24 de octubre de 2011 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668430>
- Huanca, D. (2008). Desarrollo del lenguaje. *Revista Peruana Pediatría*. 61 (2): 98-104. Recuperada el 24 de octubre de 2011 de http://revistas.concytec.gob.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1993-68262008000200009&lng=es&nrm=iso
- Hunt, E. (2007). *Fundamentos de la Psicología Cognitiva.* Bogotá: Editorial Manual Moderno S.A.
- Jadue, G. (1997). Factores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural. Valdivia: *Estudios pedagógicos* 23, 75-80. Recuperado el 25 de octubre de 2011 de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07051997000100007&lng=es&nrm=iso

- Larreamey-Jones, J. & Puche, R. (2008). *Claves para pensar el cambio*. Bogotá: Uniandes – Cesó.
- Maier, H. (2000). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*. (10 ed.). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Mercadillo, R. (2006). *Evolución del comportamiento. De monos, simios y humanos*. México: Trillas.
- Meza, J. (2000). *Psicología Evolutiva de 0 a 12 años. Infancia Intermedia*. Editorial México: McGraw-Hill.
- Monsalvo, E. & Guaraná, R. (2008). El valor de la responsabilidad en los niños de educación infantil y su implicación en el desarrollo del comportamiento prosocial. *Revista Iberoamericana de Educación* 47(10), Recuperado el 20 de febrero de 2011 de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2646Monsalvov2.pdf>
- Morón, C. (2010). La autonomía personal infantil: hábitos higiénicos, alimenticios y de actividad y descanso. Temas para la educación. *Revista Digital para profesionales de la enseñanza* (10). Recuperado el 20 de febrero de 2011 de: <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7498.pdf>
- Mounoud, P. (2001). El desarrollo cognitivo del niño: Desde los descubrimientos actuales de Piaget hasta las investigaciones actuales. *Contextos educativos*, 4, 53 -77. Recuperado el 24 de octubre de 2011 de <http://www.unige.ch/fapse/PSY/persons/mounoud/mounoud/publicationsPM/PM-desarrollo-cognitivo.pdf>
- Newborng, J., Stock, J. & Wnek, L. (1998). *Inventario de Desarrollo Battelle*. España: TEA Editores.
- Nieto, N. (2007). Marco de referencia actual para el diagnóstico pedagógico. *Tendencias pedagógica*, 12, 83-110. Recuperado el 24 de octubre de 2011 de http://scholar.google.com.co/scholar?cluster=8165508588040274023&hl=es&as_sdt=0,5
- Palau, E. (2005). *Aspectos básicos del desarrollo infantil. La etapa de 0 a 6 años*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Papalia, P., Wendkos, S. & Duskin, R. (2001). *Desarrollo humano. Octava edición*. Bogotá: Ed. McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1994). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. (3 ed.). México: Grijalbo.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2000). *Psicología del niño*. (17 ed.). Madrid: Morata.
- Pineda, D., Restrepo, R., Henao, G., Gutiérrez, V. & Sánchez, D. (2001). Comportamientos verbales diferentes en niños de 4 a 10 años de edad con déficit de atención. *Revista de Neurología*. 29, 1117-1127.

- Quintana, A. & Acosta, V. (2003). *Estudio de las dificultades del lenguaje en la educación infantil en niños de 4 a 7 años*. México: Servicios de Publicaciones Universidad de la Laguna. Recuperado el 30 de septiembre de 2010 de: <ftp://tesis.bbtk.uull.es/ccssyhum/cs174.pdf>
- Ruiz, L. (1995). Concepciones cognitivas del desarrollo motor humano. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48(1); 47-57. Recuperado el 24 de octubre de 2011 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2378871>
- Ruiz, L.M. & Graupera, J.L. (2003). Competencia motriz y género entre escolares españoles. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 3(10). 101-111. Recuperado el 20 de noviembre de 2010 de: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista10/artcompetencia.htm>
- Sastre, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Revista de Neurología*, 46 (Supl 1). 11-16. Recuperado el 20 de noviembre de 2010 de: <http://idesip.host22.com/templates/downloads/Superdotados.pdf>
- Snow, C., Mcgana, C. (2005). *Infant Development. Third edition*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Soler-Limon, K. M., Rivera, I.R., Figueroa, M., Sánchez, L. & Sánchez, M. (2007). Relación entre las características del ambiente psicosocial en el hogar y el desarrollo psicomotor en el niño menor de 36 meses de edad. *Boletín Médico Hospital Infantil México*. pp. 273-287. Recuperado el 21 de febrero de 2011 de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/bmhim/hi-2007/hi075c.pdf>
- Torralva, T., Cugnasco, I., Manso, M., Sauton, F., Ferrero, M., O'Donnell, A., Durán, P. & Carmuega, E. (1999). Desarrollo mental y motor en los primeros años de vida: Su relación con la estimulación ambiental y el nivel socio-económico. *Arch. Argent. Pediatr.* 97 (54). 306-316. Recuperado el 24 de febrero de 2011 de http://sap.org.ar/statifiles/archivos/1999/arch99_5/99_306_316.pdf