



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

UNIDAD AJUSCO

Estudio comparativo de capacidades cognitivas y sociales en niños de 2 años de edad que asisten a estancia infantil y niños que no asisten a estancia infantil.

Informe de Investigación Empírica

T E S I S

Que para obtener el título de:

Licenciado en Psicología Educativa

Presentan:

García Castrejón Raúl

Pérez Ramírez Gabriela

Asesora Académica:

Dra. María Clotilde Juárez Hernández

Agosto, 2014

AGRADECIMIENTOS

A DIOS, la VIDA, el DESTINO: Por poner en mí camino cada una de las situaciones, vivencias y compañías necesarias para lograr éste tan anhelado logro; por darme una vida, la cual, he disfrutado al máximo y que no me he arrepentido de nada; por darme una familia que, aunque existan dificultades, siempre han estado a mi lado; por poner en mi camino, profesores, tanto académicos como de vida, los cuales me han enseñado a valorar cada día de mi vida.

A mis PADRES: Madre mía, que siempre has estado a mi lado, en las buenas y malas, que me has enseñado, que atarse de manos y pies, también es libertad, gracias por tus consejos, paciencia, amor, y sobre todo por darme esta tan hermosa vida; Padre, gracias también a ti, por darme la vida y enseñarme a trabajar y ganarme todo lo que tengo.

A mi HERMANA: Que aunque pasamos momentos sombríos, nos apoyamos en todo lo que hacemos, que en todo momento existen palabras para alentarnos, aunque no estemos juntos físicamente, sé que en mente y en espíritu, siempre estamos juntos, mi chaparrita querida.

A mi NOVIA: Mujer que ha vivido conmigo momentos llenos de luz y de sombra, momentos que hacen que mi lado izquierdo, se regocije y piense en un futuro lleno de felicidad, formando lo tan anhelado por nosotros, Aun queda camino por recorrer, pero este es el principio preciosa.

A mis AMIGOS que estuvieron ahí, leyendo mis anotaciones, creyendo en lo que estaba haciendo, dándome ánimos en cada paso que daba. Para ustedes, mis más sinceras gracias.

A mi COMPAÑERA, que aunque hemos tenido altas y bajas, estamos en este barco y remamos los dos juntos para no caer ni detenernos.

Gracias a todos y cada uno de los que lean esta tesis, esperamos y les sirva para próximos trabajos; que éste proyecto que realizamos mi compañera Gabriela y yo, sea una pequeña luz, para este momento de la vida tan hermoso y lleno de satisfacciones que es el de la primera infancia.

Raúl García Castrejón

AGRADECIMIENTOS

A DIOS por darme vida para poder concluir mi tesis, por poner en mi camino personas que me han hecho ser quien soy: a una madre y un padre que lo han dado todo por verme feliz; a dos hermanos que han hecho imposibles por apoyarme; a un novio que ha sido mi apoyo incondicional; a amigos que hacen cada día de mi vida más alegre; a profesores que se han esforzado por hacer de nosotros mejores humanos. Gracias Dios por tantas bendiciones.

A mis PADRES que día a día se han esforzado por apoyarme y hacer mis sueños realidad; por enseñarme a través del ejemplo que, con trabajo y esfuerzo se logran los objetivos; y sobre todo por confiar en mí y en mis decisiones. Mamá y Papá necesitaría otra vida para expresarles el profundo amor que siento por ustedes y el orgullo que producen en mí.

A mis HERMANOS que me han enseñado a afrontar la vida con alegría y entusiasmo y a no sentirme sola. A ustedes que siempre han creído en mí y me han impulsado para alcanzar mis metas. Joel y José Antonio gracias por ser mi hermanos.

A mi NOVIO y futuro compañero de vida. No son suficientes las palabras para agradecer tu amor, tu compañía, tu ayuda, tus desvelos, tus palabras de aliento y tu confianza en los momentos que no creí poder. A ti Juan por apoyarme incondicionalmente aun cuando estuve lejos de ti, por eso Te amo, porque no has dudado en apoyarme en cada decisión que tomo.

A mi ASESORA de tesis por su paciencia, disponibilidad y generosidad por compartir su experiencia y amplio conocimiento, gracias a ello ahora veo concluida el presente trabajo de investigación. Dra. Clotilde para mi es una fuente de inspiración para seguir adelante.

A mi COMPAÑERO de tesis por la paciencia, por el tiempo y la dedicación que pusiste para que ambos viéramos concluido nuestro trabajo de titulación. Gracias Raúl.

Gabriela Pérez Ramírez

Tabla de contenido

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN.....	2
1.1. Planteamiento del Problema.....	4
1.2. Pregunta de investigación.....	7
1.3. Objetivo.....	8
1.4. Objetivos específicos.....	8
1.5. Delimitación del problema	8
CAPÍTULO 2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS	10
2.1. Desarrollo humano	10
2.1.1. Teoría del apego de John Bowlby	13
2.1.2. Teoría cognitiva de Jean Piaget.....	18
2.1.3. Teoría sociocultural de Lev Vigotski	22
2.1.4. Teoría Ecológica de Urie Bronfenbrenner	24
2.2. Contextos de desarrollo.....	27
2.2.1. La familia	28
2.2.1.1 Dinámica Familiar	29
2.2.1.2. Funciones de la familia	31
2.2.1.3. Factores protectores y factores de riesgo en la familia	32
2.2.2 Estancias Infantiles (E.I.)	35
2.2.2.1 Características del servicio de la E.I.	36
2.2.2.2 Factores protectores y de riesgo en las E.I.....	37
2.3. Investigaciones sobre desarrollo de capacidades cognitivas y sociales	38
CAPÍTULO 3. MÉTODO	42
3.1. Tipo de estudio.....	42

3.2. Diseño de la investigación.....	42
3.3. Definición conceptual de las variables.....	42
3.4. Definición operacional de la variable.....	43
3.5. Hipótesis.....	43
3.6. Participantes	43
3.7. Instrumento de evaluación	44
3.8. Aplicación de la escala.....	48
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	51
4.1. Procesamiento de los datos	51
4.2. Análisis de datos cuantitativos	51
4.3. Realización de la prueba t para medidas independientes	62
4.4. Prueba de hipótesis.....	63
4.5. Resultados	63
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	65
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67
ANEXOS.....	73
Anexo 1: Consentimiento Informado para niños que no asisten a Estancia Infantil.....	73
Anexo 2: Tabla Números aleatorios.....	74

Resumen

Esta tesis es un estudio comparativo que intenta conocer las diferencias en el nivel de desarrollo de capacidades cognitivas y sociales en niños de 2 años de edad que asisten a estancia infantil y niños que no asisten a estancia infantil. Se entiende por *capacidades cognitivas y sociales* como un proceso que genera y despliega diversos comportamientos específicos, producto de un continuo cambio resultante de la interacción con objetos concretos e ideas de su entorno social y natural. Se estudiaron dos muestras independientes en dos contextos sociales distintos: la familia, el núcleo primario del aprendizaje y socialización del infante; y la estancia infantil, espacio dedicado a la asistencia y cuidado infantil. Se evaluó una muestra de 100 niños, 50 que asisten a estancias infantiles del Distrito Federal y 50 que no asisten a estancia Infantil. Se realizó la prueba *t de student para medidas independientes* y se probó que existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de desarrollo de capacidades cognitivas y sociales en niños que asisten a estancias infantiles a comparación de los niños que no asisten a estancias infantiles.

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

En esta investigación se comparó el nivel de desarrollo de las capacidades cognitivas y sociales de niños¹ de 2 años de edad en dos contextos sociales distintos: la familia y la estancia infantil [E.I.].

En nuestro país, dentro de la familia, es la mujer, en su rol de madre quien predominantemente se hace cargo del cuidado de crianza y la educación de los infantes menores de 3 años de edad. Sin embargo, las necesidades impuestas por una economía global han hecho que cada vez un mayor número de madres se incorporen a la fuerza laboral, haciendo del *cuidado alterno* una necesidad actual. Pues se delega el cuidado de los hijos a parientes de la familia extensa como las abuelas, tías, o a las E.I. (Myers, Martínez, Fernández y Martínez, 2013).

Se reconoce que en ambos contextos sociales, tanto en la familia, como en la E.I., es a través de la interacción del niño, con sus cuidadores adultos y otros niños, que se lleva a cabo el desarrollo de sus procesos cognitivos y sociales. Sin embargo, no es igual el desarrollo de los infantes que permanecen en su casa al cuidado exclusivo de la familia, que los que además de la interacción con sus familiares salen a una E.I. en la que se encuentran con una diversidad de personas adultas y niños, quienes en su conjunto le ofrecen oportunidades de interacción e intercambio que constituyen mayores oportunidades de enriquecer su cognición y socialización. Por lo que el propósito de esta investigación, fue conocer las diferencias en el nivel de desarrollo de las capacidades cognitivas y sociales de niños de 2 años de edad, que asisten a E.I. y los que no asisten a E.I. [NO-E.I.]. Se estudiaron dos muestras independientes, en dos contextos sociales distintos: la familia, núcleo primario del aprendizaje y socialización del infante; y la E.I., espacio dedicado al cuidado y atención infantil.

El trabajo que aquí se presenta se derivó de la investigación *Estudio piloto para la validación de una escala del desarrollo de capacidades cognitivas y sociales de niños y niñas de 12 a 35 meses de edad* a cargo de la Dra. María Clotilde Juárez-Hernández y llevado a cabo por el Cuerpo Académico 4 Desarrollo y Aprendizaje en la Infancia y Adolescencia. Dicha investigación se resume a continuación:

¹ Se utiliza la palabra “niños” para referirnos a las niñas y los niños que participaron en la investigación. Aclaramos que nuestra intención no es hacer diferencia de género, sino facilitar la lectura del texto.

“Carecemos de instrumentos mexicanos válidos y confiables para evaluar el desarrollo de infantes menores de 3 años. El desarrollo humano, concebido como un proceso transformador comprende la capacidad como un producto adquirido mediante la interacción dialéctica ‘sujeto- objeto’ con el ambiente, cuyo comportamiento constituye la *evidencia de lo que un infante es-capaz-de-hacer*. Este estudio de validez de constructo probó dos escalas tipo Likert diseñadas para evaluar las *capacidades cognitivas y sociales* de infantes de 1 y 2 años de edad. En cada reactivo se les presentó una situación de evaluación y se calificó su respuesta en una de cinco categorías: (1) sin respuesta, (2) respuesta-no-pertinente, (3) pertinente-incipiente, (4) pertinente-dominio y (5) pertinente-sobresaliente. Con el consentimiento informado de sus padres, participó un total de 252 niños de estancias infantiles del SNDIF: 120 niños y 132 niñas; 117 de 12 a 23 meses y 135 de 24 a 35 meses. Resultados preliminares indican: (a) La confiabilidad para la escala de un año se obtuvo un índice alpha de Cronbach 0.73 y para la escala de dos años se obtuvo un alpha de 0.86; (b) El análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax arrojó para la escala de un año dos factores que explican el 46.32% de la varianza; para la escala de dos años se obtuvieron tres factores que explican el 52.33% de la varianza. Se concluye que ambas escalas son válidas y confiables para evaluar las capacidades cognitivas y sociales de niños de 1 y 2 años” (Juárez-Hernández, del Valle, Delgado, Pérez, Tlalpachícatl, & de Castro, 2013, p. 1).

La organización de este trabajo comprende los siguientes apartados: el primer capítulo se presentan: el planteamiento del problema, el cual contiene el objetivo, hipótesis y justificación, con el propósito de conocer el impacto de las E.I. en el desarrollo de las capacidades cognitivas y sociales de los niños de 2 años.

En el capítulo 2 se presentan las principales perspectivas teóricas que enmarcan nuestra investigación. Se retoman autores como Juárez-Hernández (2005; 2013) para definir el concepto de *Capacidad* entendido como el proceso-producto del desarrollo del niño que resulta de la interacción con su entorno social y natural; a Gesell (1997) para explicar el Desarrollo Humano de los 24 a 35 meses de edad; a Bowlby (1986; 1993;), Ainsworth (1978) y Juárez-Hernández (2004) para conceptualizar la teoría de Apego, dicha teoría señala que el apego seguro mejora la capacidad del ser humano para relacionarse con otros individuos; a Piaget (1961, 1967, 1976,

1987, 1990, 1995) con la teoría Cognitiva y su concepto de desarrollo, la cual, dice que va de un menor a un mayor conocimiento; a Vigotski (1978; 1993) con la teoría Sociocultural, que explica que el ser humano, en interacción con los demás se desarrolla de una manera óptima, teniendo como herramienta esencial el lenguaje y a Bronfenbrenner (1979) , el cual, con la Teoría Ecológica, explica las relaciones que existen entre los contextos primarios para el niño (familia y escuela) y cómo estos, dependen de otros contextos como los políticos, sociales y económicos. Después presentamos la definición, las funciones y los factores protectores y de riesgo, de cada uno de los contextos estudiados, la familia y la E.I., haciendo énfasis en la importancia de crear vínculos afectivos para el desarrollo de las capacidades del niño. Al final presentamos a Goossens, van Ijzendoorn (1990); Howes (2010); Owen (2010) entre otros quienes muestran empíricamente que las E.I. favorecen el desarrollo de las capacidades cognitivas y sociales de los niños de dos años.

El capítulo 3 consta del método en el que se describe cómo se llevó a cabo la investigación e incluye: los participantes, los escenarios, el instrumento y el procedimiento de aplicación de la escala para evaluar las capacidades cognitivas y sociales.

El capítulo 4 es el apartado de análisis y discusión de los resultados, en el capítulo 5, se encuentran las conclusiones de la investigación. Al final se incluyen los anexos y las referencias bibliográficas.

1.1. Planteamiento del Problema

En este apartado se describen los supuestos básicos sobre los cuales se sustenta esta tesis. Mencionamos las situaciones familiares más comunes en las cuales los padres delegan el cuidado a otras personas, ya sean de la familia extensa o a la E.I. y el impacto que esto puede generar en el desarrollo cognitivo y social de los niños de 2 años de edad.

Piaget (1976), Berger y Luckman (1994) y Shaffer (2000) mencionan que los niños de dos años desarrollan sus capacidades cognitivas y sociales en ambientes que les brinden experiencia de aprendizaje como el hogar, en donde interactúan y tienen sus primeros contactos con el mundo social. En nuestro país, el hogar está conformado por diversas dinámicas familiares (DIF, 2005), en las que el infante tiene sus primeros contactos con el mundo social. Diversas situaciones sociales y económicas influyen para que, tanto mamá como papá se vean

en la necesidad de salir de casa para trabajar, y buscar el cuidado alternativo para sus hijos. Transformaciones familiares, como la familia monoparental y la incorporación de la mujer al mercado laboral o como parte de su desarrollo personal, han producido una mayor demanda del cuidado y asistencia no parental, ya que, mientras el progenitor cumple con su jornada laboral necesita de otros para que asistan y cuiden a los hijos (Carnoy, 2001; Myers, et. al., 2013). Cuando esto sucede, el cuidado de los infantes es delegado a terceros. En nuestro contexto capitalino suele ser dado a los integrantes de la familia extensa (abuelos, tíos, etc.) o bien a la E.I.; en esta última hay niños y personas adultas diferentes a las que el menor está acostumbrado a convivir, las cuales, tienen, como el niño que acaba de entrar a la E.I., costumbres, tradiciones y hábitos, que pueden ser distintos a los de él. Esa diversidad encontrada en las E.I. son experiencias enriquecedoras para el infante, que favorecen su proceso de aprendizaje y de socialización.

Si bien es cierto que en algunas familias existen las condiciones óptimas para brindar experiencias de aprendizaje y socialización que requiere un niño, también es cierto que otros contextos pueden potenciar el desarrollo de capacidades cognitivas y sociales.

En casa, la atención suele ser exclusiva para el niño y sus hermanos -si existen éstos-, sin embargo, aunque el niño juegue e interactúe con los hermanos, el grupo de iguales se ve reducido a los familiares cercanos. En cambio, en la E.I., las educadoras² deben de atender a todos los infantes. El niño comienza a entender y a interiorizar el mundo fuera del hogar, dándose cuenta que en ocasiones la atención no va a ser para él nada más y que, si aún no se comunica con el lenguaje oral, lo va a tener que aprender o mejorar para que se pueda hacer entender con los demás niños y adultos. En la E.I. los niños conocen y juegan con sus compañeros y asistentes, lo cual, proporciona oportunidades de adoptar y poner en práctica conductas y normas sociales aprendidas dentro y fuera de ella (SEP, 2012).

Es importante advertir que el objetivo de la E.I. es facilitar y contribuir a la igualdad de oportunidades de mujeres y hombres trabajadores, mediante la provisión de un apoyo para garantizar el acceso de sus hijos a cuidados y atención infantil (SEDESOL, 2013). Es decir, las E.I. fueron hechas para atender a los niños, cuidarlos, darles un lugar donde “estar” en el cuál los alimenten, los cuiden y asean mientras las madres y/o padres cumplen con su jornada laboral.

² En el programa de las E. I. de la SEDESOL, se le denomina a las responsables de sala, asistentes, pero como sabemos que no sólo asisten a los infantes, sino también, en las rutinas diarias imparten límites y hábitos, los cuales se convierten en acciones educativas, en esta tesis las llamaremos “educadoras”.

No es una institución de Educación Inicial pues no cuentan con personal capacitado para potenciar el desarrollo integral de los niños como en los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), ni un plan curricular donde se tenga previsto favorecer las experiencias formativas, educativas y afectivas del niño. Sin embargo, a pesar de que la E.I. no tienen la “intención explícita” de potenciar el desarrollo del niño sí marca una diferencia importante entre los niños que asisten a la E.I. y los que no asisten.

Las capacidades cognitivas y sociales son el resultado de la interacción del ser humano con el medio natural y social (Juárez-Hernández, 2005; Juárez-Hernández, et. al. 2013), por tanto, es posible la diferencia en el nivel de desarrollo de dichas capacidades, ya que en la E.I. los niños interactúan y comparten experiencias con personas ajenas al seno familiar ampliando su capacidad para relacionarse con el mundo exterior.

Durante el trabajo de campo del *Estudio piloto para la validación de la escala del desarrollo de capacidades cognitivas y sociales de niños y niñas de 12 a 35 meses* (Juárez-Hernández, et. al., 2013) los evaluadores observaron³ diferencias importantes entre los niños que asisten a la E.I y los que no asisten a la E.I. (NO-E.I), en cuanto a las actitudes y respuestas dadas durante la evaluación. Esas observaciones mencionadas hicieron suponer que los niños que asisten a E.I. posiblemente tienen un mayor nivel de desarrollo de capacidades cognitivas y sociales que los niños que NO-E.I., lo cual es importante analizar pues de acuerdo con las cifras del 2013, en las E.I. se atendieron a 268,627 niños (SEDESOL, 2013) de los 618,245 niños de 0 a 4 años que se reportaron en el 2010 en el Distrito Federal (INEGI, 2012); es decir, el 43% de la población infantil menor de 4 años de edad asiste a E.I. De ser así, los beneficios que brinda el Programa de Estancias Infantiles no sólo se verían reflejados en el ámbito de política social, que facilita y contribuye a la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres trabajadores, sino que también tendría un impacto favorable en el desarrollo cognitivo y social de los niños (SEP, 2012). Es por eso que se considera importante conocer si existen diferencias en el nivel de desarrollo de capacidades cognitivas y sociales entre ambos grupos, familia y E.I., con el propósito de reflexionar sobre la influencia de los contextos ajenos al seno familiar en el desarrollo infantil; analizar dos de los contextos en los que interactúan niños de dos años de edad y dar idea del impacto de la formación de los niños en E.I.

³ Las percepciones de los evaluadores fueron compartidas en las reuniones convocadas por la Dra. María Clotilde Hernández Juárez.

Algunas investigaciones que han mostrado que los niños atendidos en centros de cuidado infantil, obtienen puntuaciones más altas en variables cognitivas y socioemocionales que los niños cuidados en casa, por ejemplo: existe un mayor logro académico en lectura y matemáticas (Loeb, Bridges, Bassok, Fuller & Rumberger, 2005); establecen mayor interacción con otros niños y adultos que no son de su familia (Andersson, 1989, 1992; Clarke-Stewart, 1981, 1986); son socialmente más capaces de comprender los sentimientos de otros niños (De Schipper, Tavecchio & van Ijzendoorn, 2008); y más proclives a ser sensibles a las señales y demandas de sus compañeros (Goossens & van Ijzendoorn, 1990; Sammons, Melhuis, Siraj-Blatchford, Taggart & Elliot, 2003).

En México, gran parte de los niños de madres y padres trabajadores pasan un tiempo considerable en E.I., a pesar de la creciente demanda, hay pocos estudios que documentan el impacto de la formación de los niños que se atienden en la E.I. (SEP, SSA, DIF, UNICEF, UNESCO y UNAM, 2002; Eurydice, 2001; SEP, 2004; Juárez-Hernández, 2006, 2007a, 2007b; Juárez-Hernández y Delgado, 2007, 2009). Mientras que los informes de SEDESOL hacen hincapié en datos estadísticos (número de madres y padres beneficiados, de niños atendidos en E.I. nuevas, presupuesto, capacitación etc.), que podrían ser aprovechados para conocer qué es lo que pasa con los niños que son atendidos en la E.I. y saber si hay alguna diferencia entre los niños de E.I. y los niños NO-E.I.

A partir de esta problemática y de las experiencias vividas en *el estudio de validación de la escala del desarrollo de capacidades cognitivas y sociales de niños y niñas de 12 a 35 meses de edad* de Juárez-Hernández et. al. (2013) se plantea la siguiente pregunta de investigación.

1.2. Pregunta de investigación

¿Existe alguna diferencia en el nivel de desarrollo de las capacidades cognitivas y sociales entre niños de 2 años de edad que asisten a estancia infantil y los niños de 2 años de edad que no asisten a estancia infantil?

1.3. Objetivo

Realizar un estudio comparativo para identificar posibles diferencias en el nivel de desarrollo de las capacidades cognitivas y sociales de niños de 2 años en dos muestras independientes: niños que asisten a las Estancias Infantiles del Sistema Nacional del DIF y niños que no asisten a Estancias Infantiles.

1.4. Objetivos específicos

- 1) Obtener una muestra de 50 niños de 2 años de edad que asisten a Estancias Infantiles evaluados en la investigación *Estudio piloto para la validación de una escala del desarrollo de capacidades cognitivas y sociales de niños y niñas de 12 a 35 meses de edad*.
- 2) Evaluar las capacidades cognitivas y sociales de una muestra de 50 niños de 2 años de edad que no asisten a Estancias Infantiles y son atendido exclusivamente en casa.
- 3) Analizar comparativamente los resultados de la evaluación de las capacidades cognitivas y sociales de las dos muestras independientes: niños de 2 años que asisten a Estancias Infantiles y niños de 2 años que no asisten a Estancias Infantiles.

1.5. Delimitación del problema

Esta investigación se realizó en el Distrito Federal, con una muestra de niños y niñas de 2 años de edad que asisten a Estancias Infantiles del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF-DF) y con otra muestra de niños y niñas de 2 años de edad que no asisten a Estancias Infantiles porque son únicamente cuidados en sus hogares ubicados en el Distrito Federal.

Se les aplicó a todos los niños la *Escala de capacidades cognitivas y sociales de 24 a 35 meses* según el código ético del psicólogo (Artículos 61, 118, 121, 122, 126 y 132; SMP, 2011). La información recabada contribuyó al conocimiento del nivel de desarrollo de las capacidades cognitivas y sociales de niños de 2 años de edad que asisten a E.I. y de niños que NO-E.I.; relacionar los datos obtenidos con los dos contextos primarios en los que interactúan

niños de 2 años; y darnos una idea del impacto de la formación de los niños en E.I. Los resultados pueden contribuir para futuras investigaciones sobre capacidades cognitivas y sociales, desarrollo infantil en E.I. y para que se proyecte el alcance de las E.I. más allá del asistencialismo y se profile como un lugar de Educación Inicial formal.

CAPÍTULO 2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS

En el presente capítulo se exponen las principales teorías del desarrollo que respaldan el presente trabajo. Se comienza con la descripción de los conceptos de desarrollo humano, capacidad, capacidad cognitiva y capacidad social. Se continúa con la teoría del apego de John Bowlby y Mary Ainsworth. Sigue la teoría psicogenética de Jean Piaget. Después se retoma la teoría sociocultural de Lev Vigotski. Por último, se describe la teoría Ecológica de los Sistemas.

2.1. Desarrollo humano

El estudio del desarrollo humano surge en el momento que el hombre se pregunta cómo y por qué las personas cambian a medida que avanzan de edad y con la intención de dar respuesta a estas preguntas, comienza a explorar y analizar cuáles son los factores que propician dichos cambios y así intervenir en ellos.

Autores como Piaget (1967; 1976); Delval (1995); Craig (2001); Shaffer (2000) y Papalia (2005) definen el desarrollo humano como un *proceso* adaptativo, evolutivo y sistemático que experimenta el ser humano. Es *producto* resultante de las influencias de los factores biológicos, culturales y sociales que va obteniendo con el paso del tiempo. Se trata de un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a otro de mayor equilibrio, con cambios cualitativos y cuantitativos.

Una característica importante del desarrollo humano es que no se genera por sí sólo, sino que en él se encuentran dos procesos involucrados. El primero es la maduración, que implica al desarrollo biológico, la herencia de los genes que son transmitidos por generaciones pasadas y que predisponen al ser humano a procesos de maduración similares (Shaffer, 2000). El segundo es el aprendizaje, cúmulo de experiencias producidas en la interacción con diversos contextos útiles para adaptarse. No es que ambos procesos surjan por separado, uno después del otro, al contrario, se van dando simultáneamente.

Con base en la definición de desarrollo humano y teniendo presente que el aprendizaje se obtiene a través de la experiencia, se pueden definir los conceptos de capacidad y capacidad cognitiva y capacidad social (Juárez-Hernández, 2005; Juárez-Hernández, et. al., 2013):

Capacidad. Es el producto del proceso resultante de la interacción del individuo con el medio social; es una manifestación del comportamiento adaptativo para la resolución de situaciones conflictivas y se muestra diferencia en el nivel de dominio como expresión de una cada vez mejor habilidad en el desempeño del comportamiento a lo largo de una dimensión temporal.

Capacidades cognitivas y sociales. Es un *proceso* que genera y despliega diversos comportamientos específicos, *producto* de un continuo cambio resultante de la interacción con objetos concretos e ideas de su entorno social y natural. En este estudio, se identifican las siguientes capacidades:

Capacidad social para la construcción de la identidad personal y colectiva. Desde que el ser humano nace, comienza la interacción con los cuidadores adultos y con pares, quienes le proporcionan referentes sobre sí mismo y los otros. Preguntas frecuentes, tales como ¿Quién soy?, ¿Quién eres?, ¿Quiénes somos?, va construyendo su sentido de persona individual, pero a la vez, diferenciada de los demás, expresa auto-reconocimiento de su identidad personal y colectiva. Así mismo, identifica e interioriza medidas de auto-cuidado para preservar su salud e integridad física y emocional, se reconoce competente ‘*Yo puedo,*’ manifiesta auto-regulación ante diversas situaciones.

Capacidad social para interactuar con el entorno social. Desde que nace, el ser humano manifiesta la necesidad de sobre-vivencia, ya que viene biológicamente equipado con recursos comunicativos, tales como el llanto, con el cual, el infante expresa sus necesidades al adulto que lo cuida. La convivencia y las prácticas de cuidado de crianza cotidianas generan una relación matizada por la calidad de la interacción, antecedente de la construcción de patrones específicos de interacción que dan cuenta del desarrollo de sus vínculos con otras personas en un marco de cuidado, respeto y tolerancia.

Capacidad cognitiva para emplear el lenguaje en diversas formas de comunicación. Con excepción de personas con severos problemas neurológicos, el ser humano tiene la posibilidad de desarrollar su capacidad de construir representaciones mentales simbólicas, que es de suma importancia para comprender y expresar lenguaje en diversas formas de comunicación: lenguaje no verbal, mensajes verbales y expresión de sus ideas oralmente.

Capacidad cognitiva para el pensamiento lógico matemático y científico. Es el razonamiento del ser humano sobre relaciones que establece entre objetos concretos y sus ideas.

Incluye la conservación del objeto, utilización de medios para lograr fines y el echar mano de recursos para resolver situaciones problemáticas de la vida diarias tales como las nociones de semejanza, diferencia, orden y causalidad.

Capacidad cognitiva para la interacción con el entorno natural. Se trata de una capacidad que implica la construcción de un conocimiento sobre el valor significativo de los recursos naturales para la sobrevivencia de los seres humanos como el agua, la energía, la tierra los seres vivos como los animales y las plantas, mediante la aplicación de medidas de cuidado y respeto hacia su entorno natural.

Desde el nacimiento, los infantes cuentan con el potencial para aprender, ya que su cerebro procesa toda la información que llega del exterior (SEP, 2012). Los cambios que se observan semana a semana, mes a mes son visiblemente notables en las acciones y respuestas de los niños ante diferentes circunstancias.

Gesell (2007), menciona que de los 0 a 23 meses, se caracteriza principalmente por una serie de adquisiciones motrices que serán definitivas para las siguientes etapas. Ejemplos de lo anteriormente mencionados son el control de movimientos, la prensión con los dedos de la mano, búsqueda de objetos no visibles para el infante, comienzo de balbuceo y primeras palabras.

De los 24 a 35 meses, dentro de las capacidades motoras, Gesell (2007) explica que el niño disfruta de actividades motrices gruesas, ya que posee rodillas y tobillos más flexibles y es capaz de correr sin efectuar giros rápidos o detenerse súbitamente. En lo que respecta a las capacidades cognitivas, Gesell (2007) observa que el niño de dos años de edad es capaz de construir torres más altas (con seis o más cubos), lo que denota un progreso real en el terreno de la atención; tiene capacidad de memoria, ahora busca juguetes perdidos; recuerda lo que paso ayer; reconoce figuras; empieza a hacer distinciones entre negro y blanco; distingue entre muchos y pocos; actúa y al mismo tiempo ejecuta lo que dice; empuja una silla hasta un lugar determinado y se sube a ella para alcanzar un objeto que, de otra manera no podría alcanzar, lo que indica que es un razonador deductivo.

En lenguaje, Gesell (2007) menciona que el niño es capaz de entender hasta mil palabras, aunque sólo posee un vocabulario de 300; predominan los nombres de cosas, personas, acciones y situaciones; los pronombres mí, mí, tú y yo empiezan a ser más usados en el orden dado; se siente inclinado a llamarse a sí mismo por su nombre; canta; repite patrones sonoros

simples; cuenta sus propias experiencias con fluidez aunque sin usar el tiempo pasado. El mérito más alto es, quizá, su capacidad para formular juicios negativos: “A no es B”. Signo de una nueva conciencia de diferencia, cuando palabras y objetos no coinciden. En lo social, el niño usa la palabra “mío”, manifestando un interés inconfundible por la propiedad de cosas y personas; es egocéntrico; si ve su imagen en el espejo se nombra; demuestra una saludable reserva con respecto a los extraños, no es fácil de persuadir y obedece a sus propias iniciativas; posee un alto grado de conformidad con las convenciones domésticas; ayuda a vestirse y a desvestirse; hace distinción verbal entre las funciones urinarias e intestinales; su conciencia del grupo familiar se manifiesta de diferentes formas; demuestra cariño espontáneamente; obedece los encargos domésticos simples “dale el abrigo a mamá”; complace en rasgos de humor elementales para diversión de compañeros o mayores; muestra signos de compasión, simpatía, culpabilidad, empatía, modestia y vergüenza; sea niño o niña se sienten inclinados por dramatizar la relación madre-hijo; tiene noción de su posición en la jerarquía social; cuando juega con otros niños, se vuelve principalmente en sí mismo; los contactos con sus compañeros son casi exclusivamente físicos, aunque escasos y breves, no obstante, hay niños que tienen la tendencia, por sus experiencias familiares y escolares, a establecer muchas relaciones interpersonales (Bassedas, 2006).

Como se ha descrito en párrafos anteriores, durante el segundo año de vida, el niño ya cuenta con herramientas que comienza a interiorizar y éstas, a su vez, le dan autonomía. Los cuidadores principales, como la madre, padre o la persona que están a cargo de su crianza y cuidado – figura de apego – proporcionan la seguridad que le permite al infante explorar los límites de lo que es y no es posible. En todo este proceso, el adulto es muy importante para el establecimiento de los límites, que son la base que determina la relación entre madre, padre y niño; entre maestra y alumno (Bassedas, 2006); o niño y educadora.

2.1.1. Teoría del apego de John Bowlby

La teoría de apego de Bowlby, es uno de los planteamientos teóricos más sólidos del campo del desarrollo emocional y social de ser humano, por ello presentamos esta teoría, como un pilar importante para el entendimiento del desarrollo de capacidades cognitivas y sociales, el cual es el resultado de los vínculos afectivos que establece el niño con la madre y/o padre, o

entre el niño y la educadora. Para entender el apego se describe el concepto, los tipos de apego basados en la situación extraña y los sistemas de conducta.

La teoría del apego postulada por Bowlby (1986, 1993), Ainsworth (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978) y trabajada en México por Juárez-Hernández (2004) presenta, de manera concisa, la acción recíproca entre el afecto y la cognición en el desarrollo. El apego es un *vínculo afectivo* entre los padres y los hijos, mismo que se desarrolla durante el primer año de vida de los niños. Se caracteriza por conductas de búsqueda de proximidad e interacción íntima, así como en relaciones con el mundo físico y social.

Estas relaciones con el mundo físico y social son esenciales para el desarrollo emocional, cognitivo y social del infante, ya que el niño es un ser activo, el cual está en desarrollo y construye concepciones del mundo y de él mismo. Ésta construcción de concepciones, Bowlby le llama *Modelos Internos de Trabajo*, que son representaciones mentales dinámicas del yo, del cuidador y de las relaciones en general (Bowlby, 1986; Oates, 2007).

Marrone (2001) menciona que los *modelos internos de trabajo* son representaciones mentales que un niño construye a partir del *vínculo afectivo* que establece con sus padres (o con otras personas significativas en su vida efectiva) y de sus formas de comunicarse y comportarse con él, establecen estructuras cognitivas, las cuales forman esquemas que integran afecto y cognición. Estos modelos mentales, hacen posible las organizaciones de experiencias personales e interpersonales, así como la actividad cognitiva. Esta noción de Bowlby de *modelos internos de trabajo* es compatible con la teoría de la representación de Piaget (1990,1995) –acción interiorizada-- y de la teoría de los procesos interpsicológicos y su transformación en procesos intrapsicológicos, así como del constructo de zona potencial de desarrollo de Vigotski (1978, 1993).

La teoría del apego contiene sustentos conceptuales de teorías tales como el psicoanálisis, teoría etológica, teoría de sistemas, teorías del aprendizaje y del desarrollo (Bowlby, 1986; Cantón y Cortés, 2000).

Bowlby (1986) explica que el apego es jerárquico, ya que va por orden de preferencia. La primera persona con la que el infante crea un vínculo afectivo es la madre o la persona que esté a cargo de él desde el inicio de su vida. Este vínculo creado por el niño hacia la madre, padre o cuidador va a persistir por gran parte del ciclo vital y se va a intensificar o disminuir su

intensidad según las circunstancias y el contexto donde se encuentre la persona, por ejemplo, se puede intensificar cuando el niño tiene miedo o está enfermo.

El vínculo afectivo o apego se forma en el primer año de vida del infante y cuando se crea éste vínculo entre hijo-madre, hijo/padre o niño/educadora, está en condiciones de utilizarlo como base segura desde la cual, puede explorar el entorno y el niño se siente protegido en situaciones de peligro (Ainsworth, et. al., 1978; Delgado, 2004; Oates, 2007).

Tipos de apego

Ainsworth y colaboradores (Ainsworth, et. Al., 1978; Juárez-Hernández, 2004), fueron los primeros en identificar diferencias en el apego madre-bebé, mediante el procedimiento clásico de la situación extraña, la cual, comprende ocho episodios de tres minutos o menos cada uno, en los que hay dos separaciones y dos reuniones de la madre con su infante; situación que provoca niveles gradualmente crecientes de ansiedad en el infante, capaces de evocar y así poder evaluar tres patrones de apego (Juárez-Hernández, 2004).

Se clasificaron tres patrones de apego cualitativamente distintos (Juárez-Hernández, 2004, Repetur y Quezada, 2005; López, 2005, Oates, 2007):

- Apego ansioso/evitativo (patrón A): Estos niños comienzan su exploración sin tomar a sus madres como una base segura, rara vez lloran cuando las madres no están y cuando están, las ignoran. Las madres de estos niños se portan relativamente insensibles a las necesidades del niño y rechazantes.
- Apego seguro (patrón B): Estos niños utilizan a sus madres como una base segura, de la cual salen a explorar. Sus conductas de apego se intensifican cuando las madres no están, pero cuando las madres se encuentran presentes existe la búsqueda de proximidad e interacción con ellas. Ainsworth creía que la responsabilidad y sensibilidad diaria de las madres les habían dado confianza a los niños para explorar.
- Apego ansioso/resistente (patrón C): Estos niños muestran una preocupación exagerada por la madre. Vacilan entre la irritación, la resistencia y el contacto. Las madres de estos niños se portan sensibles y cálidas en algunas ocasiones y en otras frías e insensibles, así mismo tienden a intervenir cuando el niño explora, interfiriendo con esta conducta.

Existían algunos infantes que no entraban en la clasificación realizada por Ainsworth y sus colaboradores, por tal motivo, Main y Solomon entre 1986 y 1990 identificaron (en Cantón y Cortés, 2000; Repetur y Quezada, 2005) otra categoría, la del apego desorientado/desorganizado (patrón D): en esta categoría entraban niños que parecen aturdidos, paralizados, que muestran conductas confusas y estereotipadas en presencia de la madre.

En México, se realizó un estudio sobre el apego madre-bebé (Juárez-Hernández, 2004), en el cual se encontró la siguiente distribución de los patrones de apego: [A] evitativo 18%, [B] seguro 68% y [C] resistente 3%; el restante 3% de las diadas infante-madre no se pudo clasificar. Dicha distribución resultó ser semejante a la reportada en E.U.A por Ainsworth, Blehar, Waters y Wall (1978): [A] 21%, [B] 67% y [C] 12% (en Juárez-Hernández, 2004).

Se entiende que la base del desarrollo del ser humano es la parte emocional y afectiva, como lo plantea Bowlby en el modelo que propuso basado en sistemas de conductas, relacionadas entre sí (Feeney & Noller, 2001). Bowlby (1993), define el sistema de conducta de apego como cualquier forma de conducta que tiene como resultado el que una persona obtenga la proximidad de otro individuo preferido, que suele concebirse como más fuerte y/o más sabio. Menciona también, que la conducta de apego es adaptativa, ya que ofrece al infante ventajas de sobrevivencia, protegiéndoles del peligro al mantenerse cerca de su cuidador principal. Asimismo, dicho autor señala que el sistema de conductas de apego mantiene un equilibrio entre las conductas exploratorias y las conductas de proximidad, en función de la accesibilidad de la figura de apego y los peligros presentes en el entorno, por ejemplo, un niño si se siente seguro y confiado con el cuidador principal, es probable que se muestre más sociable u menos inhibido y que participe más en juegos y exploraciones. Por otro lado, si el niño se siente inseguro y no confía en su cuidador, es probable que responda con miedo y ansiedad o de manera defensiva (Feeney & Noller, 2001).

La calidad de apego depende de la calidad de la relación madre-hijo, cuanto más estable y confiable sea la base segura de la madre con el hijo, y menor la separación entre ellos, el niño está seguro en su funcionamiento emocional, cognitivo y social en otros contextos, es decir, es más capaz de desenvolverse con éxito utilizando su propia evaluación de las situaciones.

Los resultados de investigación del apego, aportan datos para afirmar que según la calidad de la relación entre el cuidador principal y el infante, es el tipo de patrón de relación que el niño conoce y utiliza en su relación con otras personas, sin embargo es importante decir que

la teoría del apego no es determinista, lo que significa que si un adulto establece otro tipo de relación con el niño, como puede ser su cuidadora en la E.I., puede cambiar su patrón de apego, es decir, si un infante tiene un patrón de apego seguro con su madre, puede ser distinto con su padre y a su vez puede ser también distinto con su educadora (SEP, 2012).

Bozhovich (1985) y Sroufe (2000) establecen que el progreso del desarrollo emocional y cognitivo está entrelazado con los avances en el desarrollo social, en el cual se propicia la regulación de tales procesos dentro del marco de las relaciones de cuidado y atención hacia el niño. En este sentido, el curso general del desarrollo emocional y cognitivo puede describirse como un movimiento de regulación y modulación de las conductas que se desencadenan en la relación madre-hijo, padre-hijo, niño/cuidador.

Los infantes, desde su nacimiento, asimilan la forma en la que los demás niños se comportan y crean modelos internos de trabajo acerca de las relaciones con otros (Cantón & Cortés, 2000). Los niños que aprenden de la reciprocidad y de la empatía, serán capaces de responder ante las emociones de otros niños y adultos.

Los infantes que en la E.I. tienen una educadora sensible y dispuesta a responder a sus necesidades, suele desarrollar relaciones de apego seguro (Cantón & Cortés, 2000). Estas relaciones entre educadora-niño pueden constituir experiencias compensatorias para los infantes que experimentan una relación de apego inseguro con su cuidador principal en casa.

De manera semejante que en la familia, en el contexto de la E.I., las relaciones de apego que establecen la educadora y el niño, se asocian al avance o retroceso en el desarrollo capacidades sociales, por ejemplo:

- El niño que se vincula con la educadora por medio de un patrón de apego seguro, es capaz de explorar el ambiente que le rodea e interactúa con los adultos y los niños de la E.I., lo que favorece el desarrollo de sus capacidades.
- El niño que se vincula a través de un patrón de apego inseguro-evitativo, no utiliza a la educadora como base de exploración, la ignora y rechaza, por tanto, con los adultos y los niños se muestran insensibles y rechazantes.
- El niño que se vincula a través de un patrón de apego inseguro-ambivalente, muestra conductas de agresividad pasiva como el llanto episódico o agresividad activa como dejando caer, aventando o aventándole objetos a la educadora y a su

compañeros. Por este motivo disminuyen las interacciones con sus compañeros y con algunos adultos.

- El niño que se vincula por medio de un patrón de apego inseguro-desorganizado parece aturdido, no muestra ningún tipo de relación con la educadora o con otros niños y no explora su alrededor

Existen investigaciones que han probado empíricamente que la calidad del cuidado de crianza es relevante para el desarrollo del apego y de las capacidades cognitivas y sociales en los infantes, dependiendo de la calidad de apego que se crea entre el infante con su cuidador principal, el niño es capaz de sentirse confiado, seguro y competente para explorar su entorno, así como establecer relaciones con los otros (Grossmann & Grossmann, 2010; Juárez-Hernández, 2004; NICHD, 2005). Esto lo confirma Bronfenbrenner (1987) en sus investigaciones con niños y sus padres, señala que los infantes mantienen su atención en sus actividades cuando sienten que ellos son valorados de manera positiva por sus padres o cuidadores.

Cohn (1990) señala que el niño que no ha tenido un apego seguro con sus padres (y en especial con la madre) muestra de manera consistente conductas de agresión hacia los compañeros de clase. Afirma que la idea que se ha formado éste niño de sí mismo es de no ser merecedor de cariño y confianza, sus expectativas acerca de sus compañeros y profesores está formada por la historia de las interacciones sociales con sus padres. Este proceso de interacción con sus padres, va construyendo en el niño un firme sentido de confianza, cimiento para la identidad de ser uno mismo. La confianza nace en un apego estable y seguro. Elkind (1999) afirma que: “la investigación parece sugerir que los niños que sintieron un apego seguro hacia sus padres entre los 12 y 18 meses, después fueron calificados, por sus profesores de primaria, como más positivos emocionalmente, más empáticos y más obedientes que los niños con apego menos firme” (p.113).

2.1.2. Teoría cognitiva de Jean Piaget

El modelo teórico del biólogo suizo Jean Piaget es ideal para entender el desarrollo del pensamiento cognitivo y social del niño de 2 años edad, a través de cuatro conceptos claves: desarrollo, equilibrio, etapa pre-operacional y lenguaje.

Jean Piaget elaboró en 1930 una descripción sistemática del desarrollo cognitivo humano. Se interesó específicamente por el desarrollo intelectual y, en particular, en cómo partiendo del funcionamiento eminentemente biológico del bebé, se construyen las estructuras del razonamiento abstracto típicas del adulto. Para ello realizó observaciones sistemáticas y muy ingeniosas de sus hijos, que le permitieron aportar una descripción y explicación de dicho proceso.

Piaget (1961;1967;1976) explica que el desarrollo consiste en una construcción continua de esquemas, una marcha hacia el *equilibrio*, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior, generado por una necesidad, ya sea fisiológica o psíquica. Por tanto, el desarrollo intelectual se basa en la actividad constructiva del individuo en su relación con el ambiente, y en la necesidad del sujeto de adaptarse a los desequilibrios que encuentra en dicho ambiente. Así, y desde los primeros días de vida, el infante encuentra en el complejo medio que le rodea, situaciones y problemas que no conoce o domina, e intenta encontrar respuesta de cara a funcionar de forma equilibrada en su relación con dicho medio.

El *equilibrio* se logra cuando el individuo construye *esquemas* que le permite asimilar un nuevo conocimiento y, con ellos, acomodar y diversificar su repertorio de capacidades para relacionarse con su ambiente. En la medida en que este conjunto de capacidades estén relacionadas entre sí, determinan cómo interpreta el niño la realidad que le rodea y cómo razona e interactúa con la misma.

Piaget (1967; 1976) sostiene que el desarrollo del pensamiento infantil va por etapas sucesivas, que no tiene fecha cronológica fija y pueden variar de una sociedad a otra. Cada una de estas etapas, tiene estructura propia. Es decir, una forma de organización de la actividad mental, ligada a los aspectos motores e intelectuales, así como los afectivos y sociales. Cada etapa constituye, entonces, una forma particular de equilibrio y la evolución mental se efectúa en el sentido de una equilibración cada vez mejor.

Las etapas que Piaget propone, están divididas en 4 estadios:

Sensoriomotriz: esta etapa va de los 0 a los 24 meses. Comienza la inteligencia ‘práctica’ anterior al lenguaje y al pensamiento propiamente dicho. Es el periodo de los ejercicios reflejos en el que las reacciones del niño están íntimamente unidas a sus tendencias instintivas, como la alimentación, y con éste aparecen los primeros hábitos elementales. Piaget explica que basta

solo una acción que aporte satisfacción en el niño para que sea repetida constantemente, de esta repetición, él aprende y disfruta y se le es conocida como reacción circular.

Pre-operacional: esta etapa es identificada entre los 2 y 7 años, cuando se empieza a consolidar el lenguaje, y con este logro pueden observar grandes progresos tanto del pensamiento como del comportamiento social y emocional del niño. –más adelante se explica esta etapa-.

Operaciones concretas: Se sitúa entre los 7 y los 12 años, en este existe un gran avance en cuanto a socialización y objetivación del pensamiento, ya que el niño no se queda limitado a su propio punto de vista, sino que es capaz de considerar otros puntos de vista, coordinarlos y sacar las consecuencias. Asimismo en esta edad el niño es principalmente receptivo de la información lingüístico-cultural de su medio ambiente. Se inicia una nueva forma de relaciones, especialmente con otros niños, pues se interesa por las actividades de grupo y coopera gustoso en los juegos basados en reglas.

Operaciones formales: este periodo se presenta cuando el niño llega a la edad de la adolescencia (13 años aproximadamente) y continúa a lo largo de toda la vida adulta. Esta etapa tiene como características la capacidad de prescindir del contenido concreto o palpable para situar al adolescente en lo abstracto.

De acuerdo con esto, los niños de 2 años se encuentran en el estadio pre-operacional. Dicho estadio se caracteriza por la aparición del lenguaje que trae consigo profundas modificaciones en las conductas del niño, en el aspecto afectivo como en el intelectual, debido a que desarrolla la capacidad de reconstrucción de eventos, comunicar pensamientos y traer al presente acciones pasadas en forma de relato.

La aparición del lenguaje genera en el niño dos cambios importantes para el desarrollo intelectual:

- **Inicio de la socialización:** Uno de los resultados más significativos en la aparición del lenguaje es la comunicación y relación entre los individuos. Recordemos que estas relaciones ya existían desde el primer año, mediante la imitación de gestos faciales que poco a poco fueron modificándose hasta convertirse en una copia más fiel de las palabras hasta que finalmente el niño adquiere el lenguaje. Con esta capacidad el niño descubre las riquezas de las realidades, crea con el pensamiento y elabora escenarios que puede verbalizar.

- **Pensamiento:** En el niño de 2 años se caracteriza por la descomposición del pensamiento en función de imágenes, símbolos y conceptos. Las acciones se hacen internas a medida que el infante puede representar cada vez mejor un objeto o un evento por medio de su imagen mental y de la palabra. Ahora puede representar mentalmente experiencias. Un evento importante del pensamiento el juego simbólico en el niño, caracterizado por utilizar algo para representar algo más, por ejemplo, el niño que toma una escoba para representar un caballo.

En el niño de 2 años de edad, el juego es un medio social, en el cual conoce las reglas socialmente establecidas, aunque sea incapaz de aceptarlas porque no entiende el punto de vista otros individuos (egocentrismo); interpreta y reestructura su realidad; imita el comportamiento de otros niños y adultos y es capaz de reproducirlo varias horas más tarde, lo que hace evidente que el niño es capaz de *pensar*, de retener una imagen interna o una representación mental de un evento, no como una copia de la realidad sino como una interpretación a través de sus estructuras internas.

Cabe destacar que, aunque Piaget se centra en el desarrollo del pensamiento del niño, también reconoce la importancia del afecto en el desarrollo. En la etapa pre-operacional el niño presenta avances, tales como los sentimientos interindividuales (afecto, simpatía y antipatía), sentimientos morales, valores y regulaciones del interés. Piaget (1987) afirma que no existe un estado cognitivo puro, ya que “la conducta concebida en términos de intercambios funcionales, supone dos aspectos esenciales y estrechamente interdependientes: uno afectivo, otro cognitivo (...) los sentimientos asignan un objetivo a la conducta, en tanto que la inteligencia se limita a proporcionar los medios (...) esto depende de toda la historia del sujeto activo” (pp. 14-15). El afecto tiene implicaciones en operaciones cognitivas tan complejas como la reversibilidad y la conservación. Incluso, la angustia de separación que experimenta el niño en *la situación extraña* es posible, porque a nivel cognitivo ya posee el esquema de objeto y la noción de permanencia del mismo:

“¿Qué es en realidad el esquema de un objeto? Es, en parte esencial, un esquema de la inteligencia: tener la noción del objeto implica atribuir la figura percibida a un sostén substancial, tal que la figura y la substancia de que ella es índice sigan existiendo fuera

del campo perceptivo. La permanencia del objeto, considerado desde este ángulo, no es solamente un producto de la inteligencia, sino que incluso constituye la primera de esas nociones fundamentales de conservación (Piaget, 1987, p.117).”

En resumen, Piaget permite entender que el niño, cuyo pensamiento es pre-operatorio, poco a poco va desarrollando sus capacidades cognitivas y sociales a través de la interacción de sus estructuras mentales con el ambiente. En la medida que el niño interpreta y reconstruye su realidad, en los medios sociales como el hogar y la E.I., pasa de una menor a una mayor capacidad cognitiva y social, lo que le permite adaptarse a distintos lugares y situaciones de la vida cotidiana.

2.1.3. Teoría sociocultural de Lev Vigotski

Lev Vigotski como Jean Piaget, es un teórico importante de la corriente constructivista, la cual rechaza la idea que el desarrollo humano es producto de estímulos y respuestas como lo definía la corriente conductista, sino que el sujeto construye su propio conocimiento el cual, se desarrolla a través de las interacciones con el medio social.

Para Vigotski (1978), el desarrollo humano es el resultado de la interacción dinámica entre las personas y la cultura que les rodea. El contexto forma parte del proceso de desarrollo porque es el que moldea los procesos cognitivos a través de herramientas psicológicas como el lenguaje.

En la teoría sociocultural, resalta la capacidad humana de pasar de un desarrollo biológico y madurativo a otro de carácter social y cultural como consecuencia del uso que las personas hacen, de los instrumentos, que fundamentalmente son de dos tipos: las herramientas y los signos. Las primeras actúan directamente sobre el medio transformándolo, mientras que los signos son instrumentos que no actúan directamente sobre la realidad externa sino sobre nuestra representación interna de la realidad, es decir, son herramientas de carácter psicológico. Por ejemplo, el lenguaje es un sistema de signos. Este constituye un recurso privilegiado para la mediación entre el niño y el medio físico y social, permitiendo su integración a la cultura.

De acuerdo con esta teoría el niño debe aprender el uso de estos instrumentos, muchos de ellos de tipo cultural. Esto no puede realizarlo solo, sino que necesita la mediación de los

adultos o de iguales más competentes. Para ello, en todas las sociedades existen unas series de prácticas de crianza e instrucción dedicadas a favorecer el aprendizaje de habilidades con un papel muy importante en la escuela. Gracias, a la colaboración, ayuda y mediación que reciben de los adultos o iguales más capacitados, los niños desarrollan el lenguaje y formas de atención, memoria e inteligencia que de otra forma no habría podido ser adquiridas.

Vigotski (2003), señala que existen tres clases de mediación: la primera se establece a través de instrumentos materiales, ya que tienen una influencia indirecta en los procesos psicológicos, pero tienen un empleo colectivo y una representación simbólica que genera la segunda clase de mediadores, los llamados “instrumentos psicológicos” que median entre los propios procesos psicológicos del niño y el adulto en interacción. La transición hacia la tercera clase es un salto cualitativo en la comprensión dialéctica de afecto y cognición y sus implicaciones en el aprendizaje como proceso general y, en particular, en el aprendizaje mediado.

Los progenitores, maestros o cuidadores se convierten en agentes activos en el desarrollo del niño, pues son los que inician al niño en el uso de instrumentos y signos, así como en la adquisición de reglas y conductas sociales, específicas de la cultura, que sirven para relacionarse con niños y adultos, en determinado momento, dentro de su marco contextual (Schaffer, 2000). En otras palabras, los adultos son agentes socializadores el andamiaje que facilita el desarrollo y aprendizaje por medio de pequeñas ayudas que están por encima de lo que el niño ya sabe hacer.

La cooperación con otras personas, ya sean pares o adultos, es fundamental para el crecimiento mental del infante, pero la interacción con los adultos o pares en la solución de problemas, sólo puede ser benéfico cuando se ha logrado un cierto nivel específico de capacidades.

Vigotski (1978) propone el concepto la Zona de Desarrollo Próximo o Proximal (ZDP), que es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, por la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. La ZDP se encuentra ligada la Ley de Doble Formación donde las funciones psicológicas superiores como: la percepción, la atención, la memoria, el pensamiento, entre otros, aparecen en el niño dos veces. Primero en un plano social y luego a nivel individual. En el plano social, como

función compartida entre personas (interpsicológica) y después a interior del individuo (intrapsicológica). Esta transición se logra a través de las características del contexto y de la acción de los padres, maestros o cuidadores en la ZDP. En efecto, los niños que son apoyados en la ZDP en actividades que no dominan, internalizan lo que aprenden de las interacciones con los adultos, incluso, con niños de su propia edad (formación interpsicológica) para que después él sea capaz de actuar de manera autónoma (intrapsicológica).

De acuerdo con la teoría de Vigotski, se puede decir que la interacción social es el motor de desarrollo de todo ser humano. Es decir, sí la madre o el padre permiten que el niño se vincule en contextos distintos a los de casa, estarán ampliando el medio social del hijo. Mientras mayor sea el número de contextos sociales en el que interactuó el niño, mayor será la capacidad para relacionarse con su entorno y ser funcional en él. De manera que los niños que además de ser cuidados en casa asisten a la E.I. incrementan sus medios cognitivos y sociales, ya que interactúan con adultos y niños que no son de su familia. Lo anterior les permite socializar, aprender y poner en practicar normas y conductas socialmente aceptadas en determinados contextos.

2.1.4. Teoría Ecológica de Urie Bronfenbrenner

Urie Bronfenbrenner, en su Teoría Ecológica de Sistemas (1979), explica que el desarrollo humano es el producto de la interacción del organismo humano en desarrollo con su ambiente. En este sentido Bronfenbrenner propone la ecología del desarrollo humano, que se centra en el estudio de procesos de acomodación entre las personas y su medio ambiente, es decir, el niño, es un ser activo que interactúa con el ambiente, produciendo experiencias de aprendizaje enriquecedoras, para las dos partes.

Dicho autor explica que, para entender el desarrollo del niño, no basta con analizar si la construcción del conocimiento del niño depende de las estructuras mentales (Piaget) o de las interacciones con el medio sociocultural (Vigotski), sino que, además, para entender las conductas del niño es necesario un análisis en función de otros contextos. Esta teoría, parte de la idea de que el desarrollo es dinámico e indispensable para el desenvolvimiento y actuación del ser en el mundo, teniendo influencia del medio hacia el individuo como del individuo hacia el medio.

Bronfenbrenner (1979) percibe al ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas en diferentes niveles, en donde cada uno de esos niveles contiene a otro (como las muñecas rusas, que traen una dentro de la otra). Denomina a esos niveles microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema:

El *microsistema*, es el nivel más inmediato del ambiente que rodea al niño y en el cual participa activamente. Cada microsistema se caracteriza por tener tres aspectos:

- Las actividades que realizan las personas en él: para Bronfenbrenner, el tipo de actividades que realiza el niño en el microsistema es un indicador de su desarrollo, mientras más variadas y complejas sean las actividades, más enriquecedora será la experiencia para el niño.
- Las relaciones que mantienen dichas personas entre sí. De acuerdo con la séptima hipótesis de Bronfenbrenner: “El aprendizaje y el desarrollo se facilitan con la participación de la persona en desarrollo en patrones de actividad conjunta recíproca cada vez más complejos, con alguna persona con la que aquélla haya desarrollado un apego emocional fuerte y duradero, y cuando el equilibrio de poderes cambia gradualmente en favor de la persona en desarrollo” (Bronfenbrenner, 1979, p. 81). En otras palabras, si el niño tiene en el microsistema a una persona con la cual construya un vínculo afectivo, su desarrollo y experiencia de aprendizaje será de mejor calidad.
- Los roles o funciones sociales que ponen en juego: esto es que, el niño se encuentre en lugares que generen experiencias y donde existan cambios de roles o funciones sociales

El *mesosistema* es el segundo nivel del ambiente y comprende las interacciones entre dos o más microsistemas donde se desarrolla el niño activamente. Las relaciones que se comiencen a gestar entre los dos o más microsistemas (por ejemplo entre la familia y la escuela) van a tener como consecuencia una promoción en el desarrollo del niño, ya que, como lo explican Clemente y Hernández (1996) cuanto mayor sea el aprecio, la comunicación y la realización de las actividades entre los dos microsistemas, mayor será la promoción del desarrollo para el niño.

Cuando la transición de un microsistema viejo a un microsistema nuevo es acompañada por alguien de confianza del viejo microsistema, el potencial de desarrollo se incrementa, dándole más seguridad al niño para entrar a un nuevo microsistema.

El *exosistema* es el tercer nivel del ambiente y se refiere a los entornos en los que la persona en desarrollo no está incluida directamente, pero en los que se producen hechos que afectan a los entornos en los que sí está incluida. Para el niño, podría ser el lugar de trabajo de los padres o el círculo de amigos de los padres.

El *macrosistema* es el cuarto nivel del ambiente y hace referencia a los valores culturales y políticos de una sociedad, los modelos económicos, condiciones sociales, etc., que puede afectar a los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) y que les confiere a estos una cierta inconformidad, en forma y contenido, y a la vez una cierta diferencia respecto a otros entornos influidos por otras culturas o ideologías diferentes.

Cada uno de los ambientes se dividen en tres elementos (Bronfenbrenner, 1979): en *amplitud*, dado que existen otros ambientes, en los cuales, el niño no actúa directamente, pero su existencia tiene consecuencias para las dos partes; en *contenido* señalando que lo más importante para el desarrollo humano, es lo que se percibe, es decir, en un ambiente donde se encuentran varias personas y niños, cada una va a apreciar lo que sus estructuras y conocimientos previos que el ambiente le pueda dar, que por lo general, es diferente para cada uno; por último se concibe en *estructura* lo cual quiere decir que existen múltiples ambientes y personas en interacción.

De acuerdo con lo anterior, entendemos que lo que pase en un sistema afectará a los otros, impactando al niño de una forma incalculable. Como lo explica Bronfenbrenner (1979), si un niño es separado de su madre en los primeros días o momentos de su nacimiento, éste puede tener secuelas cinco años después de lo sucedido, o en el caso de los padres que se incorporan a la fuerza de trabajo y delegan el cuidado de sus hijos a familiares, conocidos o a la E.I., se trata de una acción que impacta el desarrollo cognitivo y social de los niños.

Desde esta perspectiva, el asistir o no asistir a una E.I., no es mera coincidencia, sino consecuencia de una situación económica particular del Distrito Federal (macrosistema), o un cambio cultural por parte de las mujeres que, cada vez más, se integran al campo laboral. Tales hechos, manifiestan cambios en las dinámicas familiares en relación con el trabajo (exosistema). Reduciendo el tiempo de cuidado persona, por parte de los padres hacia al hijo, delegando el

cuidado a E.I. o a terceros (mesosistema), lo cual se verá reflejado en el desarrollo personal del niño y la familia, en ámbitos, afectivos, sociales y cognitivos (microsistema). En este sentido, los niños que son cuidados en E.I. como los que son cuidados en casa, son parte de la interdependencia de estos ambientes, si bien expusimos el caso de los niños en E.I., puede que las consecuencias, a nivel micro, sean las mismas en el niño cuidado en casa.

La multiplicidad, la diversidad y la calidad de las interacciones del cuidador con el niño y del niño con otros niños y adultos, dentro de la familia o en la E.I., parece tener un impacto significativo en el proceso de desarrollo de las capacidades sociales y cognitivas, en vista de que la construcción de la identidad, personal y colectiva, la adquisición del lenguaje, la construcción de conocimiento y la resolución de problemas se adquieren a través de la experiencia en ambos contextos socializadores, primero en el microsistema de la familia y luego ampliando sus interacciones dentro de otros microsistemas, como la escuela (Bronfenbrenner 1979) o la E.I.

Hasta aquí se ha mencionado que: el apego es la base de desarrollo humano, una base segura permite que el niño explore, conozca, experimente y se relacione con personas y objetos que potencian el desarrollo de capacidades cognitivas y sociales (Bowlby, 1986, Juárez-Hernández, 2004). Desde una perspectiva constructivista el desarrollo y el aprendizaje del ser humano se conciben como formas de construcción que el propio sujeto realiza a partir de su interacción con los objetos internos como las ideas y con los objetos externos como los materiales concretos, así como también con otros sujetos dentro de su contexto-sociocultural (Vigotski, 1978), en cada uno de los niveles de los sistemas (Bronfenbrenner, 1979).

2.2. Contextos de desarrollo

El desarrollo de las capacidades depende de la calidad de cuidado que se le dé al infante, ya sea en casa o en la E.I. Tiene que ver también con las experiencias que el niño tenga y de los mediadores sensibles que encuentre en los dos contextos de desarrollo más influyentes para el niño en los primeros tres años de su vida: la familia o la Estancia Infantil.

Los contextos sociales no se limitan al mero espacio físico y el ambiente, sino que contiene otros aspectos que influyen en los seres humanos, como la interacción entre las

personas. Los contextos sociales se organizan por reglas de comportamiento social, así como por roles.

De acuerdo con Clemente y Hernández (1996) el contexto social guarda tres características:

1. Integra elementos de naturaleza psicológica no espacial: si las personas contribuyen a crear su propio contexto, podemos decir que éstos también pueden mostrar diferencias atribuibles a los demás, dándole o quitándole importancia o jerarquía a las relaciones con unos y otros sujetos dentro del constructo social.
2. Enmarca e influye en el desarrollo: Las experiencias que tenga el niño en los contextos donde se encuentra son de vital importancia para su desarrollo, ya que, si el niño recibe estimulaciones positivas en casa o en la E.I., promoverá un avance favorable de sus capacidades.
3. Mantiene flujos de influencia recíproca: en este caso, los contextos de la casa y la E.I. mantienen una relación recíproca pues ambos espacios, se comunican entre sí para salvaguardar la integridad del niño, obteniendo ambos lados beneficios mutuos.

Palacios, Marchesi y Coll (2000) así como Clemente y Hernández (1996) consideran que la familia constituye la primera matriz social, en cuyo seno se forja el desarrollo del infante a partir de las primeras influencias educativas, entendiéndolas como el hecho de brindar herramientas a un individuo para convertirlo en un miembro de un grupo social y cultural, transformándolo de un ser meramente biológico a un ser también social. La E.I. contribuye a la transformación social del niño, ya que en la E.I. de manera semejante que en casa, el niño es influenciado por las asistentes y los compañeros que al igual que él, tiene costumbres, hábitos y familias diferentes.

2.2.1. La familia

La familia es el primer y más importante contexto de crecimiento físico y psicológico (Schaffer, 2000), es la unión de personas que comparten un proyecto de vida en común, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y

dependencia, en las cuales, los hijos adquieren reglas consistentes de conducta y se organizan para satisfacer sus necesidades (ONU, 2012; Palacios & Rodrigo, 1998). La familia está vinculada con diversos microsistemas -vecinos, trabajo y E.I.- a los que se introduce en forma gradual a los niños.

Una de las características de la familia es la influencia recíproca entre sus partes, es decir, el comportamiento de uno de los miembros de la familia influirá en el comportamiento de los demás miembros, teniendo como resultado un intercambio y un cambio entre ellos. Por ejemplo, el comportamiento de los padres, afecta a los hijos, teniendo como consecuencia, un cambio de actitud de los hijos hacia los padres y viceversa. Schaffer (2000) describe a la familia como un todo integrado, compuesto por dos tipos de componentes: los miembros individuales y las relaciones entre ellos.

Afirmamos entonces que la familia es la base y el punto de partida de todo ser humano, es el agrupamiento, el sostén y el punto de apoyo, social, económico y afectivo para el desarrollo integral de un ser humano; que cumple con el papel de director y coordinador de factores que influyen en el desarrollo social y cognitivo del niño.

2.2.1.1 Dinámica Familiar

La dinámica familiar es diversa y se tienen que tomar en cuenta factores como el contexto social y su composición. En el 2005, el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF, 2005) realizó un diagnóstico en el cual, describen los siguientes factores.

El factor *Contexto social* se divide en dos:

- 1) Lugar geosociocultural: el nivel regional; ámbitos rurales y urbanos; costumbres y tradiciones que van modificándose al paso de las generaciones por la influencia de agentes externos, tales como los medios masivos de comunicación.
- 2) Nivel socioeconómico: Recursos monetarios que cuenta la familia.

El factor *composición* tiene que ver con la forma en que está formada la familia, puede ser en cuatro tipos de familia:

- a) Extensa: compuesta por lo menos, por tres generaciones y al menos, dos parejas maritales. Se calcula que entre el 6% y el 10% de las unidades domésticas son de este tipo.

- b) Semi-extensa: compuesta por una sola persona de la pareja marital original – hombre o mujer—pero se mantienen las tres generaciones –abuelo/a, padres e hijos—o también puede ser una familia nuclear en la que se une un abuelo después de la muerte de su cónyuge. Son el 17% de las familias mexicanas.
- c) Nuclear: conformadas por los dos padres y los hijos. Son el 70% y hasta un 80% de las unidades familiares.
- d) Monoparental: conformada por un solo progenitor y los hijos y constituyen entre el 9.3% y el 17% del total de los hogares

Así como existen diversos tipos de familia, existen también distintos tipos de crianza que se pueden dar dentro del núcleo familiar. Schaffer (2000) explica que existen dos dimensiones importantes que tomar en cuenta al momento de ubicar el estilo de crianza de cada familia.

Por una parte, existe la dimensión *Permisiva/restrictiva*, se refiere a la cantidad de libertad que permiten los padres a los hijos; en un extremo encontramos los padres que permiten todo lo que hacen los hijos y no hacen respetar las reglas; por el otro extremo se encuentran los padres que imponen demasiadas restricciones a sus hijos.

La dimensión *Calidez/hostilidad*, se refiere a la cantidad de amor que los padres manifiestan a sus hijos. Los padres afectuosos expresan sentimientos, muestran con facilidad su aprobación y elogios; en contraparte, los padres hostiles son fríos, ignoran y no se interesan en sus hijos.

Estas dos dimensiones se pueden combinar, surgiendo así, cuatro patrones: democrático, indiferente, sobreprotector y autoritario (Tabla 1).

Tabla 1. Patrones de crianza.

	Permisividad	Restricción
Calidez	Democrático	Sobreprotector
Hostilidad	Indiferente	Autoritario

Fuente: Shaffer, 2000.

Baumrid (1967, 1971, 1973, en Schaffer, 2000) investigó más sobre este tema mediante observaciones y entrevistas a los padres realizó una taxonomía del estilo de crianza de los padres:

- Autoritario: estos padres raras veces solicitan la opinión del hijo y esperan que sus órdenes sean obedecidas sin explicación.
- Permisivo: estos padres exigen menos rendimiento por parte del niño, son débiles con respecto a las reglas.
- Democrático: estos padres ejercen un control firme sobre sus hijos, lo hacen sobre todo de manera no punitiva, fomentando el dialogo verbal y respetando los deseos propios del hijo.
- Rechazante/indiferente: estos padres no comprenden a sus hijos ni les exigen nada, pueden rechazar activamente o ignorar las responsabilidades de crianza de su hijo.

Los estilos de crianza son semejantes a los patrones de apego propuestos por Ainsworth, et al., ya que, según el estilo de crianza que tengan los padres con sus hijos, es el tipo de apego que se genera entre madre/hijo, padre/ hijo y que influye en el vínculo que se forma entre asistente/niño en el caso de la E.I.

2.2.1.2. Funciones de la familia

Ser padre y madre significa poner en marcha un proyecto vital educativo que comienza con el sentido de paternidad y maternidad, que continúa con la crianza y socialización de los hijos pequeños, y sigue con el apoyo a los hijos adolescentes, posteriormente, con la salida de los hijos del hogar y que termina con el reencuentro con los hijos y encuentro con los nietos. Todo esto coincide con lo que Palacios y Rodrigo (1988) reconocen como el significado de la familia.

La familia se constituye entonces, como el contexto de desarrollo y socialización donde los padres son los promotores del desarrollo de los hijos. Palacios y Rodrigo (1998) identifican una serie de funciones de los padres dentro de la familia, para asegurar la supervivencia, el sano

crecimiento y la socialización de los hijos mediante conductas básicas de comunicación, diálogo y simbolización.

- Aportar un clima de afecto y apoyo para lograr su desarrollo psicológico sano.
- Estimular a los hijos para hacerlos capaces para relacionarse con su entorno físico y social.
- Tomar decisiones con respecto a la apertura hacia otros contextos educativos que van a compartir con la familia la tarea de educar a los hijos

Tomando en cuenta las aportaciones conceptuales de Bronfenbrenner (1979), se puede entender que hay una serie de sistemas que configuran y definen el entorno ecológico en el que se lleva a cabo el proceso de desarrollo humano, en el cual existen factores de protección y de riesgo dentro de este microsistema principal.

2.2.1.3. Factores protectores y factores de riesgo en la familia

Bronfenbrenner (1979), Palacios y Rodrigo (1998) identifican una serie de factores protectores y factores de riesgo que favorecen o desfavorecen, respectivamente, la calidad de bienestar de los miembros dentro de la familia y particularmente el desarrollo del niño.

Los *factores protectores* son aquellos que ayudan a que el desarrollo de todos los miembros de la familia sea de una manera estable y se sientan cuidados, entre todos. Son condiciones o aspectos biológicos, psicológicos y sociales que ayudan a conservar la salud de cada integrante, ayudándolo a su adaptación al ambiente físico y social. Reducen la probabilidad de emitir conductas de riesgo o de tener consecuencias negativas cuando se involucran en ellas.

En el *microsistema* se identifica a la familia nuclear (padres e hijos) en el que el primer factor protector para todo bebé es el vínculo afectivo con su cuidador principal, el cual no sólo va a garantizar su sobrevivencia, sino también facilitar y estimular su desarrollo dentro de un ambiente de seguridad y confianza. El segundo factor protector es la calidad de la relación entre los padres lo que garantiza la estabilidad emocional, social y económica de la red familiar. En la familia monoparental, la madre o padre solteros siempre tienen que desempeñar y cubrir las funciones de los ambos padres por lo que aunque se esmeren en el cuidado de los hijos, al tener que salir en búsqueda del sustento de la familia les demanda tener que dejar a los hijos para

poder trabajar, esto pone a la relación cuidador y bebé en condiciones de vulnerabilidad por la calidad, el tiempo y las condiciones del cuidado infantil.

En el *mesosistema*, los factores protectores están representados por las instituciones gubernamentales que ofrecen servicios a la familia, tales como de salud, de educación, de orientación y de apoyo en general. Un factor protector dentro del mesosistema se identifica a la E.I. como una institución que cumple la función de social de ofrecer apoyo a las madres y padres trabajadores mediante el servicio de cuidado alterno a sus hijos menores de tres años de edad.

En el *exosistema* se encuentran las redes de apoyo, constituidas desde la familia extensa, en la que se encuentran personajes tales como los abuelos, tíos, primos, entre otros, así como las redes de amigos y vecinos, los cuales orientan y dan educación a los niños pequeños, esto se ve más con los abuelos.

En el *macrosistema* se puede considerar a la sociedad mexicana, existen factores protectores como la cultura, que influye en la forma en la que se permea una serie de valores y tradiciones culturales que sirven para regular y organizar la vida familiar.

Los *factores de riesgo*, constituyen condiciones o aspectos biológicos, psicológicos y sociales que están asociados a una mayor probabilidad de mortalidad futura.

En el *microsistema* el principal factor de riesgo dentro de la familia suele ser un vínculo afectivo inseguro (evitativo o resistente) o desorganizado entre el infante y su madre o cuidador principal, pues cada vez que el niño se encuentra en una situación de estrés o riesgo tiene dificultad para acercarse y pedir ayuda a su figura de apego, poniéndolo en riesgo de abuso, violencia o negligencia, los cuales pueden llegar a poner en riesgo la integridad y hasta la vida del niño. Las confusiones y contradicciones en ideas que tienen los padres y los hijos constituye otro factor de riesgo por la falta de comunicación y contacto afectuoso entre los miembros de la mayoría de las familias, los padres se sienten incompetentes para ayudar a los hijos en la infancia y la adolescencia, así como en su educación, por esta razón los dejan solos sin supervisión en el momento de hacer las tareas, ver la televisión, convivir con los vecinos y los amiguitos, lo que puede traer como consecuencia sentimientos de abandono orillándolos a acercarse al tabaquismo, el alcohol, las drogas dentro o fuera de la familia.

En el *mesosistema* los factores de riesgo surgen por una falta de conexión entre la familia y la escuela. Por ejemplo, los padres perciben a las estancias o escuelas como grandes almacenes para “guardar” a los niños, mientras los padres trabajan.

En el *exosistema*, las tensiones que existen en los contextos laborales donde sólo participan los padres, tales como el trabajo, tensiones que son llevadas a la familia y que tienen consecuencias para con los hijos, estas consecuencias pueden estar relacionadas con el aumento de los precios de los alimentos, por lo que los padres tienen que trabajar horas extras para tener el dinero para cubrir sus necesidades básicas de la familia. Los dos padres tienen que salir a trabajar, dejando a los hijos con miembros de la familia extensa o en la guardería o E.I., deteriorando así la relación de todos los miembros de la familia.

En el *macrosistema* se identifican: (1) La televisión con su ideología enajenante en su función de transmisión y valoración de la violencia como recurso social dentro de una economía globalizada que afecta o interrumpe la comunicación entre los miembros de la familia, afectando la vida de muchos individuos. (2) Las tensiones y la violencia intrafamiliar del mundo adulto, que deja a los niños vulnerables y desprotegidos. (3) Las tensiones sociales y económicas relacionadas con el desempleo y la pobreza de las minorías en desventaja. (4) El declive de los servicios y apoyos comunitarios, la carencia bastante generalizada de recursos sociales de tipo lúdico y cultural.

Reconociendo la cada vez más participativa presencia de la mujer en el mercado de trabajo dentro de la economía capitalista global, las madres trabajadoras tienen que salir de su hogar para trabajar convirtiéndose en su doble rol de madres trabajadoras que requieren del apoyo de otros para el cuidado alternativo de sus hijos, que puede ser algún miembro de la familia extensa o la misma E.I. disponible dentro de la comunidad.

La salida de la madre del microsistema del hogar para trabajar dentro del contexto del exosistema convertida en trabajadora/proveedora constituye personal, familiar y socialmente un momento crítico en el que la red social de apoyo tiene que ser lo suficientemente fuerte para sostenerla lo mismo que al infante para hacer una transición suave hacia el cuidado alternativo dentro de la misma familia extensa o la E.I., por lo que dicho apoyo requiere ser un sólido factor protector por su disponibilidad y calidad para el desarrollo del niño pequeño, de lo contrario se estaría conformando un factor de riesgo.

2.2.2 Estancias Infantiles (E.I.)

El Sistema Nacional de Estancias Infantiles del DIF (SNEIDIF), es un Programa del Gobierno Federal que cuenta con una red de E.I. distribuidas en todo el país y en el Distrito Federal. En las 16 delegaciones del Distrito Federal, se ofrece el servicio de cuidado de niños y niñas de 12 a 35 meses de edad, o entre 12 a 71 meses de edad en el caso de los hijos de madres trabajadoras, con algún tipo de discapacidad.

Las E.I. afiliadas a la Red cuentan con la figura de asistente a quien denominamos en este trabajo como educadora, de acuerdo al número de niños que tiene a su cargo, los atiende directamente en la proporción que se muestra en la siguiente imagen:

Número de Asistentes que debe haber en la estancia infantil además de la persona Responsable

Número de Asistentes que debe haber en la estancia infantil además de la persona Responsable

Número de Asistentes	1	2	3	4	5	6	7	8
Niñas(os) atendidos	1 a 8	9 a 16	17 a 24	25 a 32	33 a 40	41 a 48	49 a 56	57 a 60
Niñas(os) con discapacidad atendidas(os)	1 a 4	5 a 8	9 a 12	13 a 16	17 a 20	21 a 24	25 a 28	Así sucesivamente hasta llegar a 60

Fuente: SEDESOL, 2013.

Las E.I. participantes en la presente investigación, pertenecen al Programa de Estancias Infantiles para Apoyar a Madres Trabajadoras que surgió como parte del eje de política pública de Igualdad de Oportunidades del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012.

El servicio consiste en un apoyo económico, dirigido a pagar los servicios a niñas y niños inscritos en alguna E.I. afiliada a la Red. Con el objetivo de contribuir a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres para ejercer sus derechos mediante la reducción de la brecha en materia de acceso y permanencia laboral a madres que trabajan, buscan empleo o estudian y a los padres solos con hijos o niños bajo sus cuidado (SEDESOL, 2013).

2.2.2.1 Características del servicio de la E.I.

Los servicios que brindan la E.I. según las reglas de operación son los siguientes:

- Atención al menos durante 8 horas al día, con horarios adicionales a las 8 horas mínimas.
- Al menos 2 comidas calientes y una colación al día para cada niño, durante su estadía de 8 horas, las cuales son balanceadas y suficientes en apego a las medidas de seguridad e higiene.
- Tiempo límite a las personas beneficiarias, antes y después del horario de servicio, para entregar y recoger a sus hijos.
- Ingreso a los niños bajo el cuidado de personas beneficiarias del Programa en la modalidad de Apoyo a Madres Trabajadoras y Padres Solos.
- Personal de la Estancia Infantil: Responsable, Asistentes y personal de apoyo, para llevar a cabo una rutina diaria de actividades acorde a las necesidades y edades de los niños.
- Actividades lúdicas y de estimulación que contribuyan al desarrollo de los niños.
- Evitar cualquier tipo de maltrato a los niños, ya sea verbal, físico o psicológico, que pueda dañar o deteriorar su desarrollo emocional, social, físico o intelectual.
- Asistencia el sueño o descanso de los niños, con apego a las medidas de seguridad e higiene establecidas en las Reglas de Operación.
- Comunicación a las personas beneficiarias las actividades y el comportamiento de los niños.
- Enseñanza y ayuda a los niños a cambiarse la ropa cuando sea necesario.
- Asistencia a los niños en las funciones excretoras, el lavado de manos y los dientes.
- Régimen de alimentación para los niños balanceado, nutritivo y suficiente.
- Promoción entre la población infantil la adquisición de buenos hábitos alimenticios de acuerdo a las características regionales, cuidando su óptimo crecimiento y desarrollo.
- Enseñanza y ayuda a los niños a tomar los alimentos correctamente, sin forzarlos.

De acuerdo a las funciones establecidas en las Normas de Operación de las Estancias Infantiles (DOF, 2013), puede entenderse que el servicio que proporcionan está orientado principalmente al cuidado de los niños, sin decir explícitamente que se atienden sus “necesidades educativas”, sin embargo es innegable que los niños se benefician de la experiencia socializadora al que están expuestos, que crean vínculos afectivos con las personas que los cuidada cada día, las educadoras que por su función se les puede llamar cuidadoras.

2.2.2.2 Factores protectores y de riesgo en las E.I.

La E.I., de manera semejante que en la familia, puede generar condiciones físicas, psicológicas y sociales que benefician o no el desarrollo de los niños a su cargo.

Respecto a los factores protectores en la E.I. se encuentran los siguientes puntos:

En el *microsistema* la asistente establece un vínculo afectivo con el infante; atiende las necesidades básicas de los niños (cuidado, alimentación, higiene, sueño, juego); establece con los niños hábitos y rutinas de higiene; estimula las experiencias socializadoras con otros adultos y otros niños; apoya a la familia, al asumir profesional y responsablemente el cuidado de los niños proporciona una mayor tranquilidad de los padres para que puedan acudir a su trabajo con la confianza de que su hijo están en buenas manos para cuidarlos.

En el *mesosistema* la E.I facilita el acceso de las familias a los recursos adecuados para resolver su situación económica; beneficiar a la comunidad, las familias y a las responsables de la estancia. En el *exosistema* la E.I. se torna flexible para el cambio a otra estancia en caso de ser necesario dentro de la Red de E.I. En el *macrosistema* la E.I. apoya la actividad económica de las mujeres en su rol de madres solas trabajadoras y contribuye a la protección de niños en la primera infancia.

En cuanto a los factores de riesgo, pueden presentar distintos casos en los diferentes niveles del ambiente:

En el *microsistema*, el apego inseguro entre la cuidadora y el infante; apego inseguro evitativo asociado al comportamiento agresivo tendiente a victimizar a otros niños (Belsky,1988, Hegland & Rix, 1990, en Clemente y Hernández, 1996); apego inseguro resistente asociado al comportamiento sumiso en el que se adoptada la posición de víctima; maltrato de los adultos hacia los niños mediante abuso físico, verbal o psicológico; maltrato de

los adultos hacia los niños mediante negligencia: estar físicamente presente, pero ausente emocionalmente.

En el *mesosistema*, la falta de contacto o comunicación entre los microsistemas principales en el cuidado del niño como son la familia y la E.I. Por ejemplo, cuando se enferma el niño y no es aceptado en la estancia hasta que se encuentre sano. En el *exosistema* la tensión por parte de las asistentes y responsables por exceso de trabajo, problemas familiares o laborales; dificultades en la comunicación y la coordinación dentro de la E.I. En el *macrosistema*, la Modificación de las políticas públicas o sociales que benefician a las E.I.; disminución o desaparición del apoyo económico para las madres trabajadoras y a padres solos.

Varios autores afirman que, el hecho de que el niño asista a E.I. no necesariamente afecta el vínculo afectivo madre-infante (Mantovani, Rutter & Kagan, en Alpi, 2003). Si el niño tiene una base segura con su cuidadora principal como la mamá, y en la E.I. encuentra una educadora con quien establece un vínculo seguro, el niño podrá desarrollarse adecuadamente. Más aún, si la madre o el padre junto con los hermanos visitan y llegan a participar en convivios en la E.I, el niño tendrá una percepción de relación y continuidad entre los dos contextos sociales: el hogar y la E.I.

2.3. Investigaciones sobre desarrollo de capacidades cognitivas y sociales

A continuación se mencionan diversas investigaciones en las que se estudian los efectos producidos en los niños cuando son cuidados en centros de atención infantil como la guardería (semejante a la E.I.) y cuando son cuidados únicamente por sus padres u otros familiares. Los resultados informan que los niños que asisten a centros de atención infantil reportan efectos positivos respecto al desarrollo cognitivo y social.

Clarke-Stewart (1981) observó a 150 niños de 2-3 años de edad a lo largo de un año, en diferentes situaciones de cuidado: A) padres que sólo tienen un hijo o hermanos atendidos en la guardería; B) padres que contratan una niñera regular en casa; C) padres que delegan el cuidado del niño en otra casa después de la guardería; D) padres que llevan a su hijo a otro grupo después de la guardería, programas de tiempo completo. Concluye que los niños atendidos fuera del hogar eran socialmente más capaces de comprender los sentimientos de otros niños. Clarke-Stewart (1986) evalúa el efecto del desarrollo de 130 niños de 2 a 4 años de edad que reciben

tres tipos de atención: 1) de la madre en el hogar; 2) de la niñera en el hogar y; 3) del centro de cuidado infantil. Concluye que las guarderías ofrecen a los niños experiencias sociales con otros niños y cuidadores adultos adicionales por lo cual puede considerarse como un hogar lejos de casa.

Shea (1981) filmó a niños de 4 años durante el tiempo de juego en las primeras 10 semanas en la guardería. Encontró que los niños que asisten con más regularidad son más activos, más sociables, buscaban a gente con quien hablar, y hacer más contacto con otras personas. El incremento fue mayor en los asistentes a la guardería con más frecuencia (cada día de la semana), lo que sugiere una correlación entre el tiempo de estancia en la guardería y a la sociabilidad.

Goossens y van Ijzendoorn (1990) observaron a 75 niños de 15 meses de edad, en la situación extraña con sus cuidadores, -madres, padres y cuidadores para conocer la calidad del apego del infante y la cuidadora. Los resultados arrojaron que los niños que estuvieron con los cuidadores no parentales y que habían pasado más horas a la semana en la guardería eran más proclives a ser sensibles a señales y demandas de sus compañeros, y de tener mejor interacción con los iguales.

Andersson (1989, 1992) estudió a 119 niños suecos que siguió desde el primer año de vida hasta los 13 años de edad. La mayoría se clasificó de acuerdo con 1) el tipo de guardería que habían experimentado durante sus primeros siete años y 2) el horario de entrada en la guardería. A los 8 y 13 años los niños fueron evaluados. Los resultados demostraron que los niños que asistieron a la guardería obtuvieron mejores resultados en el desarrollo cognitivo y socio-emocional que los que eran cuidados únicamente en el hogar. Andersson reportó que los niños que ingresaron a la guardería obtuvieron un mejor desempeño, especialmente en la prueba verbal y en las materias escolares que los niños que son cuidados en casa. Encontró que a los 8 y 13 años los niños que ingresan antes de primer año de guarderías incrementan el rendimiento escolar lo que significa que es beneficioso para el desarrollo cognitivo.

Balleyguiller, Genevieve, Melhuish y Eduard (1996) estudiaron a 125 niños de 3 a 5 años de edad con experiencia variadas de cuidado en los primeros tres primeros años de vida. Concluyeron que los niños que asistieron a programas de cuidado infantil muestran mejores capacidades sociales (independencia, sociabilidad, bajos niveles de agresividad) que los niños que no asiste a programas de cuidado infantil que fueron a tendidos de forma individual.

Sammons, Melhuis, Siraj-Blatchford, Taggart y Elliot (2003) realizaron un estudio longitudinal de 3000 niños de 114 centros en Inglaterra. Reportaron que los niños que asistían a guarderías mostraron a los 5 años una mayor independencia y sociabilidad entre pares. Este estudio también encontró que un comienzo temprano en la guardería -entre 2 y 3 años de edad- se vincula con el ser más sociable con otros niños y con los adultos en comparación con niños que son atendidos solamente por los padres.

Las interacciones que establecen los niños en las E.I. favorecen el desarrollo de capacidades sociales y cognitivas, sin embargo, se ha mostrado que existen otros factores que intervienen en el desarrollo de las capacidades en los niños de 2 años de edad, la calidad y la efectividad del cuidado.

En las investigaciones de Ahnert, y Lamb (2011); Sammons, Melhuis, Siraj-Blatchford, Taggart y Elliot (2003); Vandell, Belsky, Burchinal, Steinberg, y Vandergnift (2010), concluyen que el *cuidado de calidad* -el hecho de proporcionar al infante la atención y la sensibilidad necesaria a fin de satisfacer sus necesidades, ya sean verbales y no verbales- en las guarderías, beneficia al niño académicamente, hay mejor adaptación a rutinas y una mayor resistencia a conflictos. Estos datos mencionados son semejantes a los obtenidos por Howes (2010), Owen (2010) y McCartney (2010), que mencionan que el cuidado de calidad por personas no parentales se puede asociar a un mayor desarrollo emocional, social, cognitivo y de lenguaje e incluso puede ser un factor protector dentro de E.I., en las relaciones negativas que pueden llegar a tener los infantes en casa con sus padres.

Loeb, Bridges, Bassok, Fuller y Rumberger (2005) realizaron una investigación, en la cual observaron la relación entre las horas que los niños pasan en centros de educación preescolar y el desarrollo social y cognitivo de los infantes. Encontraron que la edad idónea para que los niños asistan a un centro de educación preescolar es alrededor de los 2 ó 3 años de edad y que el tiempo recomendable es de 15 a 30 horas por semana, ayudando en el desarrollo cognitivo (pre-lectura y matemáticas) pero con el riesgo de que el niño tenga problema de conducta. El riesgo de problemas de conducta asociado al tiempo prolongado -15 a 30 horas a la semana- en una E.I. fue observado en el trabajo de Vandell, Belsky, Burchinal, Steinberg, Vandergnift. (2010) el cual dio seguimiento a 1364 niños desde el nacimiento hasta los quince años de edad y encontraron que a mayor tiempo de cuidado no parental, los niños y jóvenes son más propensos a tener problemas de conducta.

Oates (2007) sostiene que la ausencia de una relación afectuosa y positiva con los padres, el apego inseguro y la vigilancia y participación inadecuada en el cuidado de los niños están estrechamente vinculados con un sensible incremento en el riesgo de que éstos manifiesten problemas de conducta, lo cual deja claro que el cuidado de calidad en casa es primordial para que los niños desarrollen sus capacidades, complementado, con el cuidado de calidad de que en las E.I.

Como se ha descrito, los primeros años de vida de un ser humano son esenciales para el desarrollo de sus capacidades, mientras el niño tenga más experiencias de interacción con el exterior tendrá mayor posibilidad de desarrollar sus capacidades cognitivas y sociales, siempre y cuando haya un adulto que proporcione cuidados de calidad, sea en casa o en centros de atención infantil. (De Schipper, Tavecchio & van Ijzendoorn, 2008): “Los niños [en casa como en la E.I.] no sólo necesitan cuidadores sensibles, sino necesitan cuidadores sensibles que encuentren el tiempo para mostrar su sensibilidad con la frecuencia suficiente para crear un [clima] de confianza...refugio seguro y una base segura” (p. 468).

CAPÍTULO 3. MÉTODO

En este apartado se describe: el tipo de estudio, diseño de investigación, la definición de variables, la hipótesis, los participantes, el instrumento de evaluación, procedimientos de la aplicación del instrumento.

3.1. Tipo de estudio

En esta investigación comparativa transversal se hizo la comparación de dos muestras. Se contrastan las calificaciones que obtuvieron los niños de dos muestras independientes A [niños de E.I.] y B [niños NO-E.I.] en la *Escala de capacidades cognitivas y sociales de 24 a 35 meses*.

3.2. Diseño de la investigación

El diseño de esta investigación es de corte cuantitativo no experimental. Es una comparación entre los resultados obtenidos en la *Escala de capacidades cognitivas y sociales de 24 a 35 meses* a niños que asisten a E.I. y niños que se quedan en casa con madre, padre u otros familiares.

3.3. Definición conceptual de las variables

Nivel de desarrollo de Capacidades cognitivas y sociales. En un intento de integrar ambos conceptos teóricos: desarrollo y capacidad, se entiende que el nivel de desarrollo de las capacidades en los niños pequeños supone un proceso que va generando y desplegando distintos comportamientos específicos como un producto en continuo cambio resultante de su interacción con los objetos concretos e ideas de su entorno social y natural (Juárez-Hernández, 2005; 2013).

Asistencia a la E.I.: Acción que realizan los padres de familia cuando llevan a sus hijos de 12 a 35 meses de edad a alguna E.I del (SNEIDIF) para que los niños sean cuidados, alimentados y aseados por una educadora mientras los padres cumplen con su jornada laboral.

3.4. Definición operacional de la variable

La Escala de capacidades cognitivas y sociales de 24 a 35 meses (Juárez-Hernández et. al., 2013) mide el nivel de desarrollo de capacidades cognitivas y sociales, a través de la evaluación de 15 indicadores de desarrollo. Es la acción de asignar significado a las capacidades cognitivas y sociales, indicando las situaciones de evaluación en la escala para medir cada capacidad (Kerlinger & Lee, 2002).

3.5. Hipótesis

H_0 = Los niños de 2 años que asisten a E.I. logran un nivel de desarrollo de sus capacidades cognitivas y sociales similar a los niños que NO-E.I.

H_i = Los niños de 2 años que asisten a E.I. logran un mayor nivel desarrollo de sus capacidades cognitivas y sociales, que los niños que NO-EI.

3.6. Participantes

Se trabajó con un total de 100 niños de 2 años de edad de dos muestras independientes: $n=50$ de niños asisten a alguna de las 52 E.I. del DIF Nacional, ubicadas en cinco delegaciones del centro y sur del Distrito Federal; $n=50$ de niños que no asisten a E.I. y viven en el centro y sur del Distrito Federal.

Es importante mencionar que en las E.I. de la red del Sistema Nacional del DIF se aplica el mismo Programa de Atención con Enfoque Integral el cual determina el trabajo diario que las educadoras llevan a cabo. La selección de los participantes fue por cuota, no probabilístico, ya que se convocó a los padres de familia para que participaran voluntariamente con su hijo en la aplicación de la escala.

Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

- Niños y niñas entre 24 y 35 meses de edad, no mayores ni menores.
- Lengua materna: español.
- Sin discapacidad sensorial ni intelectual diagnosticada.

La distribución de la muestra se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2. Distribución de las muestras por sexo, edad y asistencia o no a la E.I.

Edad	E.I.		NO-E.I.	
	Niños	Niñas	Niños	Niñas
2 años: 24-35 meses	22	28	29	21
Sub-total	50		50	
Total final	100			

3.7. Instrumento de evaluación

Para la obtención de los datos en esta investigación se utilizó la Escala diseñada por Juárez-Hernández et. al. (2013). La cual mide el nivel de dominio de la acción indicada en cada situación de evaluación en la escala por cada capacidad. Cabe mencionar que la confiabilidad de esta escala se obtuvo mediante el alpha de Cronbach y obtuvo un resultado de 0.83, así mismo el análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax arrojó tres factores que explican el 52.33% de la varianza (tabla 3), concluyendo que esta escala es válida y confiable para la muestra estudiada.

Tabla 3. Distribución de factores

Factor	Reactivos	Porcentaje
Factor 1	R6, R7, R8, R11, R13, R14	36.99
Factor 2	R4, R5, R9, R12	9.85
Factor 3	R2, R3, "10	7.07

En la *Escala de capacidades cognitivas y sociales de 24 a 35 meses* se consideran las siguientes características:

- a) Operacionaliza los indicadores referentes a las capacidades cognitivas y sociales, es decir, como acciones o unidades de comportamiento de los niños que directamente se pueden observar y medir cuantitativamente;
- b) Desde una perspectiva psicogenética-constructivista, las capacidades son un *proceso* al mismo tiempo que son un *producto* del desarrollo;

- c) Desde la perspectiva social-culturalista y holística-ecológica, el sujeto psicológico desarrolla sus capacidades cognitivas y sociales a través de su *interacción con el entorno social, cultural y natural* que lo rodea;
- d) Describe el *nivel de dominio* del comportamiento observado como *incipiente* –si el sujeto evaluado realiza una acción parcial--, *óptimo* – si realiza la acción completa-- y *sobresaliente* –si realiza la acción completa con cualidades destacadas--;
- e) Es una escala Likert, porque fue Likert el psicólogo que la diseñó (1932) basándose en una estructura es la de una escala ordinal con cinco puntos de medición que son gradualmente más complejos. Se adopta este tipo de escala Likert para medir las capacidades cognitivas y sociales, en vez de una *escala acumulativa* o *Escalograma de Guttman* debido a que no se trata de una escala unidimensional que evalúa una sola variable (Kerlinger & Lee, 2002; Hernández, Fernández & Baptista, 2006).
- f) Es específica por edad: de 24 a 35 meses;
- g) Evalúa cinco capacidades clasificadas como cognitivas y sociales:
 1. Construcción de la identidad personal y colectiva: El infante sabe quién es y quiénes lo rodean, conoce medidas de auto-cuidado para preservar su salud e integridad física y emocional;
 2. Empleo del lenguaje en diversas formas de comunicación: El infante emplea funcionalmente el lenguaje no verbal, comprende mensajes verbales y expresa oralmente sus ideas;
 3. Pensamiento lógico matemático y científico: El infante establece relaciones con los objetos y sus ideas, tales como la conservación de objetos, nociones de semejanza, diferencia, orden y causalidad;
 4. Interacción con el entorno social: El infante construyen patrones de interacción específicos con los pares y los adultos, los cuales, dan cuenta del desarrollo de sus vínculos con otras personas;
 5. Interacción con el entorno natural: Es la construcción del conocimiento sobre el valor significativo de los recursos naturales para la sobrevivencia de los seres humanos, como el agua, la tierra, los seres vivientes como animales y plantas.

- h) Tiene instrucciones específicas para su aplicación:
- 1) Aprenderse de memoria la escala en su totalidad. Esto ayudará a que la aplicación sea ágil, pueda anticipar algún imprevisto y mantenga la atención del niño.
 - 2) Antes de cada aplicación verificar que el material esté completo y ordenado.
 - 3) Antes de iniciar la aplicación de la escala, preguntar al cuidador principal el nombre completo del niño a ser evaluado. Siempre llamar al niño por su nombre.
 - 4) Dentro de la institución de educación inicial coordinarse con la autoridad y la educadora para que un asistente educativo o técnico funja como cuidadora principal quien acompañe al niño para poder realizar la aplicación. En casa, el papá, mamá o cuidador debe de estar también presente.
 - 5) En el contexto de la institución de educación inicial, la asistente y el evaluador podrían trabajar en un espacio dentro de la misma sala, pero separados del resto del grupo para evitar la interferencia debida a la posible interacción de otros niños a lo largo de dicha aplicación. Con esto se pretende garantizar simultáneamente que el niño permanezca dentro de su ambiente natural conocido, pero al mismo tiempo un poco retirado de sus compañeros.
 - 6) Antes de iniciar, registrar todos los datos que se solicitan en la primera hoja del protocolo de la escala, así como el tiempo de inicio de la aplicación.
 - 7) En cada reactivo tachar el número que le corresponda a la respuesta del niño. Al final de la aplicación, registrar en la primera línea del protocolo las 14 calificaciones y calcular, según sea el caso, tanto la sumatoria por categoría, como la calificación total de la escala.
 - 8) Cada vez que se obtenga una respuesta no pertinente, calificada con 2 o una respuesta pertinente que no esté registrada dentro de las posibles opciones de respuesta, escribir la respuesta en el espacio para las observaciones.
 - 9) La edad del niño para la aplicación será de 24 a 35 meses, no mayor ni menor a este rango de edad.
 - 10) El lugar de aplicación de la escala es en el contexto adecuado, libre de distractores dentro del CEI en una mesa con sillas acorde al tamaño del niño.
 - 11) Acatar las normas que cada institución educativa establezca.
 - 12) Al inicio de la aplicación siempre es necesario lograr la colaboración del niño y de

13) la cuidadora principal estableciendo confianza y mostrándose interesado en lo que dicen o hacen y a través de una situación de juego con un juguete para llamar su atención. Nunca intente obligarlo mediante el contacto físico.

14) Mantener una actitud cordial y sincera para transmitir serenidad y confianza al niño. Si durante la aplicación de la escala el niño se siente seguro y confiado, este estado emocional le permitirá estar dispuesto a colaborar (sin inhibición asociada a la ansiedad), lo que favorece que ponga en juego sus aspectos afectivos, cognitivos, sociales y motrices.

i) Estructura de cada reactivo:

1. Indicador

2. Situación de evaluación con su respectiva consigna y/o pregunta mediante la cual se le pide al niño realizar una tarea que implica interactuar con objetos concretos de manera que se puede observar directa y objetivamente su respuesta a partir de la cual, se puede inferir su nivel de complejidad.

3. Escala de cinco puntos de menor a mayor complejidad: **1.** Sin respuesta; **2.** Respuesta no pertinente; **3.** Respuesta pertinente, nivel de dominio incipiente; **4.** Respuesta pertinente, nivel de dominio óptimo; **5.** Respuesta pertinente, nivel de dominio sobresaliente.

4. Cinco opciones por tipos posibles de respuesta cualitativa y cuantitativamente diferenciadas por su nivel de dominio, lo cual se considera como una evidencia del proceso evolutivo de la construcción del comportamiento o la capacidad evaluada. Son categorías alternativas de respuesta predeterminadas (con base en las observaciones y los resultados del estudio exploratorio realizado en 2005).

5. Observaciones, se registra cualquier respuesta que no está considerada dentro de las opciones de respuesta, así como el lenguaje verbal que utiliza el niño o la niña para denominar los objetos o las acciones (Tabla 4).

Tabla. 4. Estructura de una escala Likert para evaluar capacidades

Indicador: Situación de evaluación:				
1	2	3	4	5
Sin respuesta	Respuesta no pertinente	Respuesta pertinente, nivel de dominio incipiente	Respuesta pertinente, nivel de dominio óptimo	Respuesta pertinente, nivel de dominio sobresaliente
Observaciones:				

En la tabla 5 se listan los indicadores de la escala de evaluación proceso-producto de las capacidades sociales de los niños y niñas de 24 a 35 meses se incluyen 15 indicadores

Tabla 5. Indicadores de la Escala de Capacidades: proceso-producto, dos años: 24 a 35 meses.

2R1. Dice su nombre.
2R2. Identifica por su parentesco a las personas de su familia.
2R3. Realiza por sí mismo algunas actividades de higiene personal.
2R4. Reconoce algunas situaciones que pueden dañar su salud e integridad física como: lugares y objetos peligrosos, ingestión de sustancias, irse con extraños.
2R5. Manifiesta y resuelve por sí mismo algunas de sus necesidades básicas como: hambre, sed, frío, calor, dolor, malestar, orinar, defecar.
2R6. Se desplaza con seguridad en diferentes espacios: camina, se sienta, se para, corre, transporta objetos.
2R7. Se contiene sin recurrir a berrinches o llanto, ante situaciones en las que debe esperar o ante una negativa.
2R8. Comprende mensajes verbales que le dirigen las personas con las que convive.
2R9. Interpreta textos a partir de sus imágenes.
2R10. Calcula cantidades contrastantes utilizando los conceptos de más o menos.
2R11. Ubica objetos y personas con referencia a la posición de su cuerpo: atrás, adelante, arriba, abajo.
2R12. Dice anticipando las acciones que ocurren en una rutina diaria.
2R13. Emplea objetos como herramienta para resolver situaciones problemáticas de la vida cotidiana.
2R14. Se relaciona con compañeros y adultos dentro de un marco de respeto socialmente aceptado.
2R15. Práctica medidas indicadas por el adulto para preservar el entorno: mantener limpia el área de trabajo.

3.8. Aplicación de la escala

La aplicación de la *Escala de capacidades cognitivas y sociales de 24 a 35 meses* requirió de un procedimiento específico, dividido en dos fases, para niños que asisten a E.I. y para niños NO-E.I.

*Primera fase.- Para los niños que asisten a E.I., el procedimiento utilizado fue:

- Acuerdo verbal de colaboración interinstitucional (DIF-UPN) para permitir a los equipos evaluadores el acceso a los E.I. del DIF Nacional.
- Convocatoria institucional para invitar a los padres de familia interesados en participar voluntariamente para que se evaluara el desarrollo de las capacidades cognitivas y sociales de su hijo de 24-35 meses.
- Trabajo de campo:
 - a) Entrega del oficio de autorización y el paquete de materiales: oficio de autorización del DIF Nacional; Carta-invitación para la Responsable de la E.I., Invitación para padres y Consentimiento informado para la firma de los padres.
 - b) Solicitud de la autorización de los padres de familia mediante su firma del *Consentimiento Informado* (SMP, 2010);
 - c) Aplicación de las escalas a niños que asisten a E.I. en las instalaciones de las E.I. ubicadas en el Distrito Federal, según la programación de la supervisión del DIF;

*Segunda fase.- Para los niños que son cuidados por el padre, la madre o terceros, el procedimiento que se llevó a cabo fue:

- Convocatoria repartida por las calles y de forma personal para invitar a los padres de familia interesados en participar voluntariamente para que se evalúe el desarrollo de las capacidades cognitivas y sociales de su hijo de 24-35 meses de edad.
- Trabajo de campo:
 - 1) Solicitud a los padres de familia de su autorización para evaluar a su hijo o hija mediante su firma del *Consentimiento Informado* (SMP, 2010; Anexo 1);
 - 2) Aplicación de las escalas a niños que son cuidados por padres, madres o terceros. La mayoría de las evaluaciones de la segunda fase fueron filmadas para que la asesora de la tesis supervisara y así garantizar la confiabilidad del procedimiento estandarizado de la aplicación. Las evaluaciones que no se filmaron, fue porque se llevaron a cabo con la supervisión directa.

3.9. Procedimiento de recolección de datos

- Captura de las calificaciones obtenidas por los niños en la escala, para elaborar la base de datos en SPSS versión 21.00.
- Vaciado de datos cuantitativos (calificaciones)
- Procesamiento estadístico de la base de datos.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado se revisan los resultados de la evaluación de los niños de 2 años de E.I. y niños que NO-E.I., mediante un análisis descriptivo e inferencial para llegar a la prueba de hipótesis y la discusión de los resultados obtenidos.

4.1. Procesamiento de los datos

El procesamiento de los datos se llevó a cabo de la siguiente manera:

Se empleó el programa SPSS (versión 21.00) para capturar la base de datos de la calificación que los niños obtuvieron en la escala de capacidades cognitivas y sociales. Se calculó la calificación total de cada escala aplicada a los niños que asisten a E.I. y de los niños que NO-E.I. Se establecieron rangos, utilizando los valores máximos y mínimos de las calificaciones que los niños obtuvieron en la escala véase la Tabla 6. Se estimaron para los dos grupos las medidas de tendencia central: moda, media y mediana. Además la desviación estándar, se aplicó la *t de student* para muestras independientes y se procedió al cálculo de confiabilidad mediante Alfa de Cronbach.

Tabla 6. Rangos de los totales

Rango	Respuesta
14-24	Sin respuesta
25-35	No pertinente
36-46	Incipiente
47-57	Óptimo
58-68	Sobresaliente

4.2. Análisis de datos cuantitativos

Como se muestra en la Tabla 7, se obtuvo el promedio del total de la *escala*, tanto de los niños de E.I. como de los niños NO-E.I. y los resultados son los siguientes:

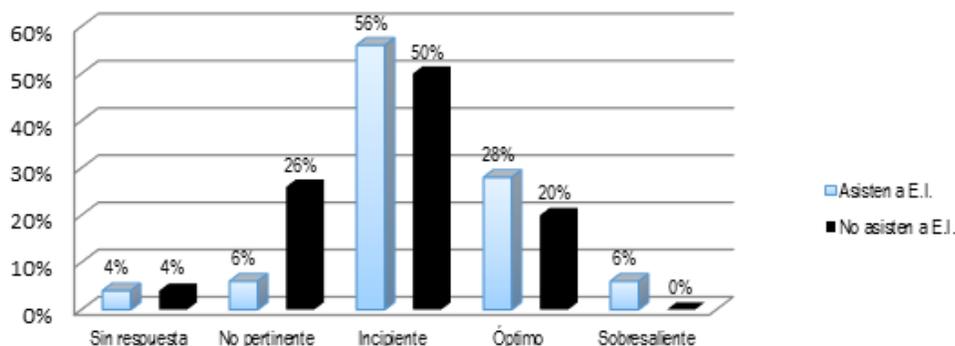
En los dos grupos evaluados: E.I. y NO-E.I, el nivel de dominio de las capacidades cognitivas y sociales es incipiente, con la diferencia de que los niños de E.I. obtuvieron una puntuación total de 42, mientras tanto, los niños NO-E.I. obtuvieron una puntuación total de 39.

Los valores mínimos y máximos de los niños de E.I. fueron de 19 y 62 respectivamente, mientras que los valores mínimos y máximos de los niños NO-E.I. fueron de 15 y 57 respectivamente. En promedio, los niños que asisten a E.I. fue de 44.08 que significa un nivel de dominio incipiente. Asimismo, se desviaron de 44.08, en promedio, unas 7.77 unidades de la escala. Las puntuaciones tienden en valores medios y poco a elevados, mientras que el promedio de los niños NO-E.I. fue de 39.72, también en un nivel de dominio incipiente. Asimismo, se desviaron de 39.72, en promedio, unas 8.89 unidades de la escala. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores de bajos a medios.

Tabla 7. Valores de niños de E.I. y NO-E.I.

Valores	E.I.	NO-E.I.
Media	44.08	39.72
Mediana	44.00	39.50
Moda	42	39
Desv. Tip.	7.767	8.889
Mínimo	19	15
Máximo	62	57

Se realizó una gráfica para comparar las respuestas más frecuentes entre los dos grupos estudiados. En primera instancia, se puede apreciar que ambos grupos obtuvieron el 4% en “Sin respuesta”, mientras que en la “No pertinente” los niños de E.I. obtuvieron el 6% y los niños NO-E.I. el 26%. El porcentaje más alto se observó en las “Respuestas incipientes” donde los niños de E.I. obtuvieron el 56% y los niños NO-E.I. el 50%. En cuanto a las respuestas óptimas, los niños de E.I. obtuvieron 28% mientras que el otro grupo (niños NO-E.I.) obtuvo el 20%. Por otra parte, las respuestas “Sobresalientes” sólo las obtuvieron el 6% de los niños de E.I., en cambio, los niños NO-E.I. obtuvieron 0% (Gráfica 1).



Grafica 1. Total de niños que asisten a E.I. y NO-E.I.

En cuanto a la variable sexo, tanto niñas como niños de las dos muestras (E.I. y NO-E.I.) obtuvieron, en promedio, respuestas incipientes. No obstante, en el primer grupo (E.I.) las niñas fueron las únicas participantes que en el total de sus respuestas obtuvieron sobresaliente. Mientras que en el segundo grupo (NO-E.I.) los niños obtuvieron, en general, mejores resultados que las niñas, véase la Tabla 8.

Tabla. 8. Respuestas de niños y niñas de E.I. y NO-E.I.

	Respuestas no pertinentes		Respuestas Pertinentes			Total
	Sin respuesta	No pertinente	Incipiente	Óptimo	Sobresaliente	
Niños E.I.	0	1	14	7	0	22
Niñas E.I.	2	2	14	7	3	28
Niños NO-E.I.	1	7	15	6	0	29
Niñas NO-E.I.	1	6	10	4	0	21

Cabe destacar que los niños del primer grupo [E.I.] contestaron más reactivos con un nivel de domino sobresaliente (R.1, R.3, R.4, R.5, R.6, R.7, R.8, R.9, R.10, R.13, R.14, R.15) a diferencias del segundo grupo [NO-E.I.] (R.3, R.6, R.8).

Después se analizó cada uno de los reactivos que se aplicaron a los dos grupos (E.I. y NO-E.I.), y se obtuvieron los siguientes datos:

Tabla 9. Reactivo 1: *Dice su nombre:*

R. 1	Respuestas No pertinentes		Respuestas Pertinentes		
	Sin respuesta	No pertinente	Incipiente	Óptimo	Sobresaliente
E.I.	3	9	29	7	2
NO-E.I.	10	15	21	4	0

La mayoría de los niños (29) que asisten a E.I, respondieron de manera incipiente, ya que, sólo dijeron su nombre de pila. Las otras respuestas de este reactivo fueron: no pertinentes (9 niños) pues respondieron otras cosas; óptimo (7) porque además de su nombre dicen uno de sus apellidos, sin respuesta (2 niños), pues se mostraban indiferentes a la pregunta, y sobresalientes (2 niños) ya que decían su nombre y ambos apellidos.

En general, los niños NO-E.I., al igual que el grupo E. I., respondieron de manera incipiente (21 niños). En este grupo, 10 niños no dieron respuesta alguna; 15 niños produjeron respuestas no pertinentes y 4 niños ofrecieron respuestas óptimas y ninguno dio respuesta sobresaliente.

Tabla 10. Reactivo 2: *Identifica por su parentesco a las personas de su familia:*

R. 2	Respuestas No pertinentes		Respuestas Pertinentes		
	Sin respuesta	No pertinente	Incipiente	Óptimo	Sobresaliente
E.I.	2	25	23	0	0
NO-E.I.	8	23	19	0	0

En general, los niños que asisten a E.I., obtuvieron respuestas No Pertinentes (25 niños) dado a que dibujaron algo diferente a los que se les pidió. Las respuestas de este reactivo fueron: incipientes (23 niños) ya que dibujaron en la hoja pero no identificaron el parentesco; hubo algunos niños (2) que se mantuvieron sin respuesta. Cabe mencionar que no se presentaron resultados óptimos ni sobresalientes.

Los niños que NO-E.I., al igual que el otro grupo, en general, obtuvieron respuestas no pertinentes (23 niños). Sin embargo, hubo menos respuestas incipientes (19 niños) y más sin respuesta (8). En este grupo no se obtuvieron respuestas óptimas ni sobresalientes.

Tabla 11. Reactivo 3: *Realiza por sí mismo algunas actividades de higiene personal*

R. 3	Respuestas No pertinentes		Respuestas Pertinentes		
	Sin respuesta	No pertinente	Incipiente	Óptimo	Sobresaliente
E.I.	3	7	17	16	7
NO-E.I.	7	17	10	14	2

Los niños que asisten a E.I., en general, obtuvieron respuestas incipientes (17 niños) puesto que pidieron ayuda en todo momento al lavarse las manos, y respuestas óptimas (16 niños), ya que sólo requirieron ayuda para abrir la llave. Mientras que otros niños obtuvieron respuestas no pertinentes (7 niños) y sin respuesta (3 niños), dado que se negaban a hacer lo que se les pidió o hicieron otra cosa. Sólo hubo 7 niños con respuestas sobresalientes, es decir, se lavaron las manos sin ayuda.

Los niños que NO-E.I., en general, obtuvieron respuestas no pertinentes (17 niños), ya que no quisieron hacer lo que se les pidió, sin embargo, una cantidad similar, aunque menor que en el primer grupo (14 niños), obtuvieron respuestas óptimas, dado que, algunos sólo pedían ayuda para alcanzar la llave o abrirla. También menos niños, que en el primero grupo, obtuvieron respuestas incipientes (10 niños), y sobresalientes (2 niños). No obstante, en comparación con el primer grupo hubo más (7 niños) que se mantuvieron sin respuesta.

Tabla 12. Reactivo 4. *Reconoce algunas situaciones que pueden dañar su salud e integridad física como: lugares y objetos peligrosos, ingestión de sustancias, irse con extraños:*

R. 4	Respuestas No pertinentes		Respuestas Pertinentes		
	Sin respuesta	No pertinente	Incipiente	Óptimo	Sobresaliente
E.I.	24	15	7	2	2
NO-E.I.	20	18	12	0	0

De los niños que asisten a E.I., en general, se mantuvieron sin respuesta (24 niños) debido a que se mostraban indiferentes o no comprendieron lo que se les pidió. Otras respuestas fueron: no pertinente (15 niños) porque platicaron algo diferente de lo que se preguntó; e incipiente (7 niños) ya que dieron alguna explicación breve. Mientras que en menor cantidad respondieron óptimamente (2 niños) lo que quiere decir que explicaron más de un riesgo en una misma acción; y sobresaliente (2 niños) que significa que además de lo anterior, explicaron alguna forma de prevenir el riesgo.

Los niños que NO-E.I., al igual que el otro grupo, no contestaron el reactivo (20 niños sin respuesta). Por otro lado, en comparación con el primer grupo se observó menor cantidad de respuestas no pertinentes (18 niños) e incipientes (12 niños). Además no se presentaron respuestas óptimas ni sobresalientes.

Tabla13. Reactivo 5. *Manifiesta y resuelve por sí mismo algunas de sus necesidades básicas como: hambre, sed, frío, calor, dolor, malestar, orinar, defecar:*

R. 5	Respuestas No pertinentes		Respuestas Pertinentes		
	Sin respuesta	No pertinente	Incipiente	Óptimo	Sobresaliente
E.I.	28	4	13	3	2
NO-E.I.	24	10	11	5	0

Los niños que asisten a E.I., al igual que en el reactivo anterior, la mayoría de estos niños (28 niños) se mantuvieron sin respuesta, ya que se mostraron indiferentes a la petición. Las otras respuestas fueron: incipientes (13 niños), dado que respondieron brevemente que buscan ayuda para satisfacer alguna de las necesidades básicas mencionadas; no pertinentes (4 niños) porque mencionaron algunas acciones que no resuelven sus necesidades; óptimas (3 niños) es decir que resuelven sus necesidades por sí mismos aunque todavía con ayuda, y sobresalientes (2 niños), que resuelven por si mismos sus necesidades y sólo pide ayuda cuando es indispensable.

Los niños que NO-E.I., de manera semejante al primer grupo, en general, se mantuvieron sin respuesta (24 niños). Por otra parte, en comparación con el primer grupo, se obtuvieron más respuestas no pertinentes y óptimas (10 niños); por el contrario, hubo menos respuestas incipientes (11 niños) y ni una sobresaliente.

Tabla 14. Reactivo 6. *Se desplaza con seguridad en diferentes espacios: camina, se sienta, se para, corre, transporta objetos:*

R. 6	Respuestas No pertinentes		Respuestas Pertinentes		
	Sin respuesta	No pertinente	Incipiente	Óptimo	Sobresaliente
E.I.	2	4	6	31	7
NO-E.I.	5	6	9	28	2

La mayoría de niños que asisten a E.I., respondieron óptimamente (31 niños), ya que se desplazaron con seguridad cuando iban por los objetos. Las otras respuestas fueron sobresalientes (7 niños) ya que además de desplazarse con seguridad iban saltando o cambiando de ruta; incipientes (6 niños) en este caso los niños se mostraron inseguros al ir por el objeto; no pertinentes (4 niños) puesto que no quisieron tomar los objetos; y en menor cantidad (2 niños) no respondieron este reactivo.

De manera semejante, la mayoría de los niños que NO-E.I., obtuvieron respuestas óptimas (28 niños). Sin embargo, en este grupo se observaron más respuestas incipientes (9 niños); no pertinentes (6 niños) y sin respuesta (5 niños). Por el contrario hubo menos respuestas sobresalientes.

Tabla 15. Reactivo 7. *Se contiene sin recurrir a berrinches o llanto, ante situaciones en las que debe esperar o ante una negativa:*

R. 7	Respuestas No pertinentes		Respuestas Pertinentes		
	Sin respuesta	No pertinente	Incipiente	Óptimo	Sobresaliente
E.I.	2	4	16	24	4
NO-E.I.	3	9	12	26	0

La mayoría de los niños (24 niños) que asisten a E.I., respondieron de manera óptima a este reactivo, ya que esperaron su turno aunque en momentos se desesperaban. Otras respuestas fueron: incipientes (16 niños) ya que los niños se desesperaron o enojaron; no pertinentes (4 niños) puesto que se negaron a participar en la actividad; sobresalientes (4 niños) pues además de esperar su turno explicaron el por qué debe de esperarse; y sin respuesta (2 niños).

De manera semejante, la mayoría de los niños (26) que NO-E.I, respondieron óptimamente. Sin embargo, en este grupo se observaron más respuestas no pertinentes (9 niños) y sin respuesta (3 niños). Mientras que en menor cantidad respondieron de forma incipiente (12 niños) y ni uno con respuesta sobresaliente.

Tabla 16. Reactivo 8. *Comprende mensajes verbales que le dirigen las personas con las que convive:*

R. 8	Respuestas No pertinentes		Respuestas Pertinentes		
	Sin respuesta	No pertinente	Incipiente	Óptimo	Sobresaliente
E.I.	2	5	17	22	4
NO-E.I.	2	11	15	20	2

Los niños que asisten a E.I., en general, respondieron óptimamente (22 niños), ya que ellos comprendieron correctamente los mensajes verbales. Otras respuestas fueron: incipientes (17 niños) porque identificaron al menos uno de los objetos presentados; no pertinentes (5 niños) ya que respondieron otra cosa independientemente de lo que se les preguntó; sobresaliente (4 niños), pues además de responder correctamente los que se les preguntó dieron información extra; y sin respuestas (2 niños).

Los niños que NO-E.I., al igual que el primer grupo, en general, respondieron de manera óptima (20 niños). De manera semejante, se observó el mismo número de niños sin respuesta (2 niños) No obstante, se observaron más respuestas incipientes (15 niños) y no pertinentes (11 niños). Mientras que en menor cantidad se observaron las respuesta sobresalientes (2 niños).

Tabla 17. Reactivo 9. *Interpreta textos a partir de sus imágenes:*

R. 9	Respuestas No pertinentes		Respuestas Pertinentes		
	Sin respuesta	No pertinente	Incipiente	Óptimo	Sobresaliente
E.I.	5	6	29	7	3
NO-E.I.	7	23	15	5	0

La mayoría de los niños que asisten a E.I., respondieron de forma incipiente (29 niños), ya que las mencionaron un aspecto de cuento presentado. De las respuestas restantes fueron:

óptimas (7 niños), pues fueron capaces de interpretar imágenes; no pertinentes (6 niños) ya relataron cosas que no son coherentes con las imágenes; sin respuesta (5 niños); y sobresalientes (3 niños) dado que relataron cosas referentes a las imágenes y las detallan.

Los niños que NO-E.I., al igual que el primer grupo, en general, respondieron óptimamente (23 niños), un nivel menos que en el primer grupo. También fue menor el número de respuestas incipientes (15 niños) y pertinentes (5 niños). Por otra parte, más niños de este grupo se mantuvieron sin respuesta (7 niños), mientras que ni uno obtuvo una respuesta sobresaliente.

Tabla 18. Reactivo 10. *Calcula cantidades utilizando los conceptos de más o menos:*

R. 10	Respuestas No pertinentes		Respuestas Pertinentes		
	Sin respuesta	No pertinente	Incipiente	Óptimo	Sobresaliente
E.I.	6	5	21	16	2
NO-E.I.	12	9	17	12	0

Los niños que asisten a E.I., en general, respondieron incipientemente (21 niños), ya que confunden los conceptos más o menos. Otras respuestas fueron: óptimas (16 niños), pues utilizaron los conceptos más y menos de manera correcta; sin respuesta (6 niños); no pertinentes (5 niños) porque se negaron a participar en la actividad; y sobresalientes (2 niños) puesto que además de identificar ambos conceptos, intenta contar los objetos presentados.

Los niños que NO-E.I., al igual que el primer grupo, en general, obtuvieron respuestas incipientes (17 niños). Por otro lado, se observaron más niños sin respuesta (12 niños) y con respuestas no pertinentes (9 niños). Mientras que se observaron menos respuestas óptimas (12 niños) y ni una sobresaliente.

Tabla 19. Reactivo 11. *Ubica objetos y personas con referencia a la posición de su cuerpo: atrás, adelante, arriba, abajo:*

R. 11	Respuestas No pertinentes		Respuestas Pertinentes		
	Sin respuesta	No pertinente	Incipiente	Óptimo	Sobresaliente
E.I.	2	10	24	14	0
NO-E.I.	7	17	24	2	0

Los niños que asisten a E.I., en general, respondieron de manera incipiente (24 niños), ya que estos infantes ubicaron al menos una posición de las indicadas. Otras respuestas fueron: óptimas (14 niños) ya que ubicaron las correctamente las posiciones indicadas; no pertinentes (10 niños) porque se negaron a participar en el reactivo; sin respuesta (2 niños); y sobresaliente (1 niño) pues además de ubicar correctamente las posiciones en relación con su cuerpo, lo hizo en relación a otros objetos.

Los niños NO-E.I., de manera semejante que el otro grupo obtuvieron respuestas incipientes (24 niños). Por otra parte, en este grupo se observaron más respuestas no pertinentes (17 niños), y sin respuesta (7 niños). Por otro lado, se observaron menos respuestas óptimas (2 niños) y ni una sobresaliente.

Tabla 20. Reactivo 12. *Dice anticipando las acciones que ocurren en una rutina diaria*

R. 12	Respuestas No pertinentes		Respuestas Pertinentes		
	Sin respuesta	No pertinente	Incipiente	Óptimo	Sobresaliente
E.I.	16	18	9	7	0
NO-E.I.	17	16	8	9	0

Los niños que asisten a E.I., en general, obtuvieron una respuesta no pertinente (18 niños), ya que no saben responder o no recuerdan acciones de la rutina diaria. Otras respuestas fueron: sin respuesta (16 niños); incipientes (9 niños) dado que narra acciones en momentos y contextos lógicamente imposibles; óptimas (7 niños) pues narraron acciones en momentos y contextos posibles; no se observaron respuestas sobresalientes, pues nadie mencionó acciones de días pasados.

Los niños que NO-E.I, en general, se mantuvieron si respuesta (17 niños), un nivel menos que los del otro grupo. En este grupo se observaron más respuestas óptimas y menos respuestas no pertinentes (16 niños) e incipientes (8 niños). Al igual que en el primer grupo no hubo respuestas sobresaliente.

Tabla 21. Reactivo 13. *Emplea objetos como herramientas para resolver situaciones problemáticas de la vida cotidiana:*

R. 13	Respuestas No pertinentes		Respuestas Pertinentes		
	Sin respuesta	No pertinente	Incipiente	Óptimo	Sobresaliente
E.I.	2	6	21	18	3
NO-E.I.	2	6	27	15	0

Los niños que asisten a E.I., en general, respondieron de manera incipiente (21 niños), ya que se negaron a participar en la actividad. Otras respuestas fueron: óptimas (18 niños) dado que ellos utilizaron objetos o estrategias para resolver las problemáticas; no pertinentes (6 niños) pues se negaban a hacer la actividad o decían que no podían; sobresalientes (3 niños) porque además utilizar objetos o estrategias, cuestionaron la problemática; sin respuesta (2 niños) que parecieran no entender lo que se le pidió.

Los niños NO-E.I., en general, obtuvieron respuestas incipientes (27 niños), más que el primer grupo. Sin embargo, obtuvieron el mismo número de niños sin respuestas (2 niños) y con respuestas no pertinentes (6 niños), aunque hubo menos respuestas óptimas (15 niños) y ni una sobresaliente.

Tabla 22. Reactivo 14. *Se relaciona con compañeros y adultos dentro de un marco de respeto socialmente aceptado:*

R. 14	Respuestas No pertinentes		Respuestas Pertinentes		
	Sin respuesta	No pertinente	Incipiente	Óptimo	Sobresaliente
E.I.	3	0	13	32	2
NO-E.I.	4	2	13	31	0

La mayoría de los niños que asisten a E.I., se relacionaron óptimamente con los demás (32 niños). Otras respuestas fueron: incipientes (13 niños) pues reclamaron o se enojaron en algún momento de la evaluación; sin respuesta (3 niños); sobresalientes (2 niños) dado que

respetaron e hicieron respetar las indicaciones de la evaluación; y no se observaron respuestas no pertinentes, ya que todos participaron en la evaluación.

La mayoría de los niños que NO-E.I, de manera semejante que el primer grupo, se relacionaron óptimamente (31 niños). Por otra parte, en este grupo hubo más niños sin respuesta (4 niños); y con respuesta no pertinente (2 niños). Sin embargo, obtuvo el mismo número de respuestas incipientes (13 niños) y ni una sobresaliente.

Tabla 23. Reactivo 15. *Práctica medidas indicadas por el adulto para preservar el entorno: mantener limpia el área de trabajo:*

R. 15	Respuestas No pertinentes		Respuestas Pertinentes		
	Sin respuesta	No pertinente	Incipiente	Óptimo	Sobresaliente
E.I.	3	8	30	7	2
NO-E.I.	5	10	24	11	0

La mayoría de los niños que asisten a E.I., respondieron incipientemente (30 niños), ya que los infantes no manifestaron iniciativa para preservar el entorno. Otras respuestas para este reactivo fueron: no pertinentes (8 niños) pues ordenaron al evaluador que él mantuviera limpia el área; óptimas (7 niños) dado que tuvieron iniciativa para mantener limpia el área de trabajo; sin respuesta (3 niños); y sobresalientes (2 niños) donde además de limpiar el área de trabajo limpiaron otros lugares.

Los niños que N-E.I., en general respondieron de manera incipiente (24 niños), de manera semejante que en el primer grupo. No obstante, hubo más niños sin respuesta (5 niños); con respuestas no pertinentes (10 niños), más con respuestas óptimas (11 niños), aunque sin ninguna respuesta sobresaliente.

4.3. Realización de la prueba *t* para medidas independientes

La evaluación de confiabilidad del instrumento se obtuvo mediante el Alpha de Cronbach. Se utilizó el SPSS versión 21.00. Se obtuvo una confiabilidad de $\alpha = .873$, por lo que podemos decir que es una evaluación confiable.

En lo que respecta a las capacidades sociales y cognitivas, mediante la realización de la prueba *t de student* para medidas independientes, hubo diferencias significativas entre el nivel

de dominio de niños de E.I. en comparación con niños de NO-E.I. Los niños de E.I. obtuvieron un promedio en el puntaje total más alto (44.08), en comparación con los niños NO-E.I. (39.72). También hubo diferencias significativas en dos de los tres factores que se obtuvieron mediante el análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax en la escala original (Juárez-Hernández, et. al., 2013) véase la Tabla 10.

Cabe mencionar que se realizó también la prueba *t* para medias independientes para saber si existían diferencias significativas por sexo no se obtuvieron diferencias significativas ni en niños de E.I. ni en niños NO-E.I.

Tabla 24. Resultados de prueba *t* para medidas independientes

Factor	t	P	Promedio E.I.	Promedio No-E.I.
Total de la prueba	2.612	.010*	44.08	39.72
F1	2.47	.015*	3.42	3.11
F2	.851	.397	2.22	2.08
F3	3.177	.002*	2.94	2.51

*significativo al 0.05

4.4. Prueba de hipótesis

De acuerdo con los datos obtenidos se acepta la hipótesis alternativa –Hi-- con grado de significancia de .010, ya que existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de desarrollo de las capacidades cognitivas y sociales entre niños de 2 años de edad que asisten a E.I. y los niños de 2 años de edad que NO-E.I.

4.5. Resultados

Los resultados empíricos obtenidos en el estudio sobre el desarrollo de las capacidades cognitivas y sociales confirman la hipótesis alterna, al probar que existe diferencia estadísticamente significativa entre los dos grupos de 2 años de edad: E.I. y NO-E.I.; es decir, los niños que son atendidos en E.I. tienen mayor nivel de dominio en las capacidades cognitivas y sociales que los niños NO-E.I.

Los niños que asisten a E.I obtuvieron más respuestas pertinentes que los niños que NO-E.I., es decir, dieron más respuestas que van de acuerdo con su edad. Además, fueron los únicos que obtuvieron respuestas sobresalientes, lo que indica que sus niveles de desarrollo de capacidades cognitivas y sociales son mayores de lo esperado;

Sin embargo, se registraron numerosas respuestas incipientes, lo que indica que la mayoría de los niños evaluados en E.I. tiene un bajo nivel de desarrollo en ambas capacidades. Esto quiere decir que, la mayoría de niños de ambos grupos tienen bajos niveles de desarrollo en capacidades cognitivas y sociales pero, en los niños que NO-E.I. es aún menor el nivel de desarrollo.

Durante el trabajo de campo del *Estudio piloto para la validación de una escala del desarrollo de capacidades cognitivas y sociales de niños y niñas de 24 a 35 meses* (Juárez-Hernández, *et. al.*, 2013) se observaron diferencias importantes en el comportamiento de los niños de E.I. y los niños de NO-E.I.

Los niños de E.I. mostraron:

- Seguridad durante la evaluación
- Confianza con el evaluador
- Curiosidad por los materiales de evaluación
- Fluidez para hablar y preguntar
- Expresiones de afecto y confianza como sonrisas y abrazos
- Interés por jugar con el evaluador
- Mayor puntuación en el total de la escala

En contraste, los niños que NO-E.I. mostraron:

- Falta seguridad en la evaluación
- Falta de confianza con el evaluador
- Poca curiosidad o interés por los materiales
- Menores expresiones de afecto y confianza
- Poco o nulo interés por jugar con el evaluador
- Menor puntuación en el total de la escala

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados empíricos obtenidos en el estudio sobre desarrollo de las capacidades cognitivas y sociales confirman la hipótesis alterna, al probar la diferencia estadísticamente significativa entre los dos grupos de 2 años de edad: E.I. y NO-E.I.; es decir, los niños que son atendidos en E.I. tienen mayor nivel de dominio en las capacidades cognitivas y sociales que los niños NO-E.I. Nuestros datos coinciden con los resultados de los estudios de Clarke-Stewart (1981); Shea (1981); Goossens y van Ijzendoorn (1990), Andersson (1986, 1992), Balleyguiller, Genevieve, Melhuish y Eduard (1996) y Sammons, Melhuis, Siraj-Blatchford, Taggart y Elliot (2003), en los que empíricamente muestran que los niños que son atendidos en E.I. son más sociables y más capaces de resolver problemas de la vida cotidiana e interactuar con su ambiente.

Los niños de E.I., debido a la diversidad de interacciones sociales y andamiajes que les ofrecen las educadoras y los demás niños, desarrollan un nivel de dominio mayor de capacidades, debido a la diversidad de aprendizajes y experiencias socializadoras que comparten en el medio, es por ello que autores como Bowlby (1986) y Juárez-Hernández (2004) en sus estudios sobre apego; con Piaget (1967) en su estudio sobre el desarrollo del pensamiento infantil; con Vigotski (1978), con la teoría sociocultural; con Bronfenbrenner en la teoría ecológica; y con Vandell, Belsky, Burchinal, Steinberg y Vandergnift. (2010) en sus estudios sobre calidad del cuidado infantil, nos ayudan a comprender cuál es el impacto que tiene el cuidado en E.I., ya que la calidad del cuidado, los hábitos, los límites y la interacción con los demás, son factores que potencian el nivel de dominio de las capacidades cognitivas y sociales.

En conclusión:

Se probó que existen diferencias estadísticamente significativas, entre el nivel de desarrollo de capacidades cognitivas y sociales de los niños que asisten a E.I. y el nivel de desarrollo de los niños que se quedan únicamente en casa. Siendo mayor el nivel de desarrollo de ambas capacidades en los niños de E.I.

No se encontraron diferencias significativas en la muestra de niños de E.I. y niños NO-E.I., se sugiere realizar un estudio con mayor población para observar con las diferencias.

Las capacidades cognitivas y sociales no se desarrollan de manera separada, sino que van de la mano con otras capacidades como la afectiva, ya que los infantes necesitan establecer

vínculos de apego con personas que estimulan y orientan el desarrollo cognitivo a través de las interacciones con su medio social, donde la calidad del cuidado infantil juega un papel importante en el desarrollo integral de los niños, ya sea en casa o en contextos diferentes

La E.I. es un lugar donde los padres y madres que trabajan pueden delegar el cuidado de los hijos con la certeza de que los niños no sólo están siendo cuidados sino que los hábitos, rutinas y reglas que se establecen en la salas de cuidado potencian el desarrollo de capacidades cognitivas y sociales en sus hijos, pues las educadoras que están a cargo son personas que también educan, sensibilizan y dirigen a los niños hacia una convivencia sana con el medio donde se desarrolla. Por otra parte, los niños que asisten a E.I. son los principales beneficiarios de este servicio, pues ellos ganan oportunidades para conocer, aprender y socializar con niños de su edad; practican y mejoran su lenguaje; practican reglas sociales básicas, cantan, juegan y trabajan con materiales lúdicos que les permitirá, también, adaptarse de mejor manera al preescolar.

Por tal motivo, la E.I. debe ser reconocida como Centro de Educación Infantil pues no sólo es un derecho a la prestación laboral de madres y padres trabajadores, sino que es un derecho a la educación de la población infantil menor de tres años de edad, que merece un servicio educativo e integral y no meramente asistencial.

Por ello, se reconoce a este estudio como un pequeño grano de arena que ayuda a entender la importancia de documentar el impacto de las estancias en su población infantil. Se reconoce que no se cuenta con una muestra representativa de los niños que asisten a E.I. y niños que NO-E.I. en el D. F. y mucho menos a nivel nacional, por lo que sería conveniente realizar evaluaciones en muestras más grandes, a nivel distrital, estatal o nacional para poder generalizar los resultados en la población infantil mexicana, de tal manera que se puedan generar propuestas educativas que fortalezcan el desarrollo integral de los niños de nuestro país.

Se sugiere, realizar un estudio más profundo, en donde además de conocer si existen diferencias entre niños de E.I y de NO-E.I. se obtengan evidencias empíricas de la influencia de la dinámica familiar; el número de hermanos; la situación económica; parentesco de los cuidadores principales, número de horas que asisten a E.I. entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahnert, L. & Lamb, M., (2011). Child care and its impact on Young children. *Encyclopedia on early childhood development*, Free University, Alemania, NICHD, USA.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation*. United States of America: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Alpi, L. (2003). *Adaptación a la escuela infantil*. Madrid, España: Narcea
- Andersson, B. E. (1989). Effects of public day-care: A longitudinal study. *Child Development*, 60(4), 857-866.
- Andersson, B. E. (1992). Effects of day care on cognitive and socio-emotional competence of thirteen-year-old Swedish school children. *Child Development*, 63, 20-36.
- Balleguier, Genevieve, & Melhuish, Edward C. (1996). The relationship between infant day care and socio-emotional development with French children aged 3-4 years. *European Journal of Psychology of Education*, 11 (2), 193-199.
- Berger, P. L. & Luckman, T. (1994). La sociedad como realidad subjetiva. En: *La construcción social de la realidad* (pp. 162-176). Buenos Aires; Amorrortu.
- Bowlby, J. (1993). *La separación afectiva*. España: Paidós.
- _____ (1986). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- Bozhovich, L. I. (1985). *La Personalidad y su formación en la edad infantil*. Cuba: Pueblo y Educación.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Cantón D. J. & Cortés A. M. R. (2000). *El apego del niño a sus cuidadores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carnoy, M. (2001). *El trabajo flexible en la era de la información*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Clarke-Stewart, K. A. (1986). Family day care: A home away from home? *Children's Environments Quarterly*, 3 (1), 34-46.
- _____ (1981). Observation and experiment: Complementary strategies for studying day care and social development. En Sally Kilmer (Ed.), *Advances in early education and day care* Vol. 2, pp. 227-250. Greenwich, CT: JAI Press.

- Clemente-Estevan, R.A & Hernández B. C. (1996). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Cohn, D. A. (1990). Child-Mother attachment of six year olds and social competence at school. *Child Development Journal*, pp. 152-162.
- Craig, G. J. (2001). *Desarrollo psicológico*. Distrito Federal, México: Prentice Hall.
- De Schipper, J. C., Tavecchio, L.W.C., & van Ijzendoorn, M. H. (2008). Children's Attachment Relationship's with Day Care Caregivers: Associations with Positive Caregiving and the Child's Temperament. *Social Development*, 17 (3), 454-470.
- Delval, J. (1995). *El desarrollo humano*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Diario Oficial de la Federación. (2013). Acuerdo por el que se emite las reglas de operación del programa de estancias infantiles para apoyar a madres trabajadoras, para el ejercicio fiscal 2013, [versión electrónica]. México. Recuperado el 20 de Mayo del 2013, de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5289442&fecha=28/02/2013
- Elkind, D. (1999). *La educación errónea. Niños preescolares en peligro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eurydice (2001). *Key competencies: a developing concept in general compulsory education*. Recuperado el 16 de marzo de 2012 de: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/compulsary-edu-oth-enl-t05.pdf
- Feeney, J., & Noller, P. (2001). *Apego adulto*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Feldsman, R. (2008). *Desarrollo en la infancia*. México: Pearson.
- Gesell, A. (1997). *El niño de 1 a 5 años. Guía para el estudio del niño preescolar*. Barcelona: Paidós.
- Goossen, F.A & van Ijzendoorn, M. H. (1990). Quality of infants attachment-parent, attachment and day-care characteristic. *Child Development*, 61, 832-837.
- Grossmann K, Grossmann KE. (2010). Impacto del apego a la madre y al padre durante los primeros años, en el desarrollo psicosocial de los niños hasta la adultez temprana. Ed. Rev. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* [en línea]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 1-8. Consultado [26 de mayo de 2014]. Disponible en: <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/GrossmannESPxp.pdf>.

- Hernández S. R., Fernández C. C., & Baptista L. P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGrawHill.
- Howes C. (2010). El impacto de los jardines infantiles en niños (0-2). En : Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* [en línea]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 1-4. Consultado el [26 de mayo de 2014]. Disponible en: <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/HowesESPxp.pdf>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013) Censo de Población y Vivienda 2010. Consulta interactiva de datos. México, INEGI.
- Juárez-Hernández, M. C. (2007b). “Evaluación de las Competencias de Niños y Niñas Preescolares: Resumen.” México, D. F., ACUDE, A. C. y UPN.
- _____ (2007a). “Resultados preliminares del pilotaje de los indicadores y las escalas de evaluación de las competencias de niños y niñas de uno, tres y seis años de edad.” Manuscrito sin publicar.
- _____ (2006). “Qué y cómo evaluar las competencias de los preescolares.” En: Teresina Bertussi (Coord.). *Anuario Mexicano Visión Retrospectiva 2005*. México, DF: Porrúa-UPN.
- _____ (2005). “¿Cómo evaluar el desarrollo de las competencias en la educación infantil?” Conferencia presentada y publicada en la Memoria (DVD) del III Encuentro de Educación Infantil y Preescolar. México, D.F., Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, Secretaría de Educación Pública.
- _____ (2004). *Influencia cultural en el vínculo madre-infante*. Distrito Federal, México: UPN.
- Juárez-Hernández, M.C. & Delgado, A. O. (2009). “Características de un instrumento para evaluar competencias de niños y niñas preescolares como producto y como proceso. En: Teresina Bertussi (Coord.). *Anuario Educativo Mexicano Visión Retrospectiva 2006*. México, D.F.: UPN-Porrúa.
- _____ (2007). *Un instrumento para evaluar competencias en niños preescolares*. Ponencia presentada en: IX Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE). Mérida, Yucatán.
- Juárez-Hernández, M.C., del Valle, L., Delgado, A.O., Pérez, G., Tlalpachícatl, N., & de Castro, F. (2013). *Validación de dos escalas de capacidades cognitivas y sociales para niños de*

- uno y dos años*. Conferencia presentada y publicada en la Memoria (DVD) del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa en Guanajuato. Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.
- Kerlinger, F. N. & Lee, H, (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw Hill.
- Labinowich, E. (1987). *Introducción a Piaget: pensamiento, aprendizaje, enseñanza*. Wilmington, Delaware, EE. UU.: Addison-Wesley Iberoamericana.
- Loeb S, Bridges M, Bassok D, Fuller B, & Rumberger R, (2005) How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Educations Review*: 26: 52-66.
- López F. (2005). Apego: estabilidad y cambio a lo largo del ciclo vital. *Infancia y aprendizaje*. 29 (1); 9-23.
- Marrone, M. (2001). *La teoría del Apego. Un enfoque actual*. España: Psimática.
- McCartney K. (2010). Investigaciones actuales sobre los efectos de los jardines infantiles. En: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* [en línea]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 1-6. Consultado el [26 de mayo de 2014]. Disponible en: <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/McCartneyESPxp.pdf>.
- Myers, R., Martínez, A., Delgado, M. A., Fernández, J. L. & Martínez, A. (2013). *Desarrollo Infantil Temprano en México. Diagnóstico y Recomendaciones*. Banco Interamericano de Desarrollo. División de Protección Social y Salud.
- NICHHD Early Child Care Research Network. (2005) *Child care and child development: Results from the NICHD study of early child care and youth development*. New York, NY: Guildford Press.
- Oates J. (2007). *Relaciones de apego: la calidad del cuidado en los primero años*. [Folleto] Reino Unido: Universidad Abierta, Child and Youth Studies Group.
- Owen MT. (2010). Los jardines infantiles y el desarrollo de los niños (0-2). En : Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* [en línea]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 1-6. Consultado el [26 de mayo de 2014]. Disponible en: <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/OwenESPxp.pdf>.

- Palacios, J., Marchesi, A. & Coll, C. (2000). *Desarrollo psicológico y educación, I. psicología evolutiva*. España: Alianza.
- Palacios, J. & Rodrigo, M. J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. España: Alianza.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2005). *Desarrollo Humano*. Distrito Federal, México: McGraw Hill.
- Piaget, J. (1995). *La construcción de lo real en el niño*. México: Grijalbo.
- _____ (1990). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. México: Grijalbo.
- _____ (1987). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- _____ (1976). *Problemas de la Psicología Genética*. Barcelona, España: Ariel.
- _____ (1967). *Seis estudios de psicología*. Barcelona, España: Seix Barral.
- _____ (1961). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationship and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*. 7; 295-312.
- Repetur S. K., & Quezada L. A. (2005). *Vínculo y desarrollo psicológico: la importancia de las relaciones tempranas*. Revista Digital Universitaria [en línea]. 5, (11) [consultada: 28 de octubre de 2013]. Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.6/num11/art105/int105.htm>
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E.C., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Elliot, K. (2003). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical Paper 8b - Measuring the Impact of Pre-School on Children's Social/Behavioral Development over the Pre-School Period*. London: Institute of Education, University of London.
- Schaffer, H. R. (2000). *Desarrollo social*. México: Siglo XXI.
- Secretaría de Desarrollo Social. (2013). Programa de estancias infantiles para apoyar a madres trabajadoras, [versión electrónica]. Distrito Federal, México. Recuperado el 20 de Mayo del 2013, de http://www.sedesol.gob.mx/en/SEDESOL/Informacion_Programa_Estancias
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial*. México, D.F.: SEP.

- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Propuesta Curricular y Pedagógica de Educación Preescolar*. México, DF: Autor.
- Secretaría de Educación Pública, Secretaría de Salud, Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Universidad Nacional Autónoma de México. (2002). *Memoria del Foro sobre indicadores de bienestar en la primera infancia en México*. México, D.F.
- Shaffer, D. R. (2000). *Psicología del desarrollo: Infancia y Adolescencia*. Madrid, España: Thompson.
- She, J. D. C. (1981). Changes in interpersonal distance and categories of play behavior in the early weeks of preschool. *Development Psychology*, 17, 417-425.
- Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (2005). *Diagnóstico de la Familia Mexicana*. Prediagnóstico sobre la Dinámica Familiar I. México, D.F.: DIF.
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2011). *Código Ético del Psicólogo*. México: Trillas.
- Sroufe, A. (2000). *Desarrollo emocional. La organización de la vida emocional en los primeros años*. México: Oxford University Press.
- Vandell B, Belsky, J, Burchinal, M, Steinberg, & L, Vandernift, N. (2010). NICHID Early Child Care Research Network. Do effects of early child care extend to age 15 year?. Result from the NICHID study of early child care and youth development. *Child Dev.*: 81: 737-56.
- Vigotski, L. (1993). *Obras Escogidas. Tomo II*. España: Visor
- _____ (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.

ANEXOS

Anexo 1: Consentimiento Informado para niños que no asisten a Estancia Infantil



Universidad Pedagógica Nacional
Consentimiento informado



Estimado Padre o Madre de familia:

Les invitamos a que participen con sus hijos en una investigación sobre desarrollo infantil. Utilizamos una *Escala* elaborada por profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, la cual evalúa las capacidades de niños de 2 años de edad, es decir, lo que los niños y niñas son capaces de hacer de acuerdo a su edad.

Nosotros estamos realizando una investigación para titularnos como Lic. En Psicología Educativa y utilizaremos esta *Escala* para conocer las capacidades sociales en niños y niñas de dos años de edad.

La evaluación será a domicilio, para que el niño o la niña se sientan en confianza y de esa manera, sus respuestas sean de lo más natural. Así mismo, se le informa que se filmará la evaluación con el objetivo de tener evidencias para validar la aplicación de la *Escala*. Cabe destacar que toda la información de su hijo/a será totalmente confidencial y sólo será utilizada para completar la muestra requerida para nuestro proyecto de tesis.

Después de que se realice la evaluación, al cabo de uno o dos meses (máximo) se le devolverán los resultados por escrito y algunas recomendaciones para estimular el desarrollo de su hijo/a.

Una vez aclarado lo que se realizará con su hijo/a le pedimos de la manera más atenta su autorización para aplicar la prueba, así como para filmar el momento de la evaluación.

Si más por el momento y poniéndonos a sus órdenes para cualquier aclaración, le enviamos un cordial saludo.

Atentamente

Raúl García Castrejón

Estudiante de Psicología Educativa

Cel: 55 48 39 17 23

Gabriela Pérez Ramírez

Pasante de Psicología Educativa

Cel: 55 30 82 11 27

Yo _____ autorizo la evaluación de mí hijo/a
_____ en el domicilio: _____
_____, el día _____ de _____ del 2013, a las _____ horas. Mi Num. Telefónico
es _____.

Firma: _____

Anexo 2: Tabla Números aleatorios

85967	73152	14511	85285	36009	95892	36962	67835	63314	50162
07483	51453	11649	86348	76431	81594	95858	36738	25014	15460
96283	01898	61414	83525	04231	13604	75339	11730	85423	60698
49174	12074	98551	37895	93547	24769	09404	76548	05393	96770
97366	39941	21225	93629	19574	71565	33413	56087	40875	13351
90474	41469	16812	81542	81652	45554	27931	93994	22375	00953
28599	64109	09497	76235	41383	31555	12639	00619	22909	29563
25254	16210	89717	65997	82667	74624	36348	44018	64732	93589
28785	02760	24359	99410	77319	73408	58993	61098	04393	48245
84725	86576	86944	93296	10081	82454	76810	52975	10324	15457
41059	65456	47679	65810	15941	84602	14493	65515	19251	41642
67434	41045	82830	47617	36932	46728	71183	36345	41404	81110
72766	68816	37643	19959	57550	49620	98480	25640	67257	18671
92079	46784	66125	94932	64451	29275	57669	66658	30818	58353
29187	40350	62533	73603	34075	16451	42885	03448	37390	96328
74220	17612	65522	80607	19184	64164	66962	82310	18163	63495
03786	02407	06098	92917	40434	60502	82175	04470	78754	90775
75085	55558	15520	27038	25471	76107	90832	10819	56797	33751
09161	33015	19155	11715	00551	24909	31894	37774	37953	78837
75707	48992	64998	87080	39333	00767	45637	12538	67439	94914
21333	48660	31288	00086	79889	75532	28704	62844	92337	99695
65626	50061	42539	14812	48895	11195	34335	60492	70650	51108
84380	07389	87891	76255	89604	41372	10837	66992	93183	56920
46479	32072	80083	63868	70930	89654	05359	47196	12452	38234
59847	97197	55147	76639	76971	55928	36441	95141	42333	67483
31416	11231	27904	57383	31852	69137	96667	14315	01007	31929
82065	83436	67914	21465	99605	83114	97885	74440	99622	87912
01850	42782	39202	18582	46214	99228	79541	78298	75404	63648
32315	89276	89582	87138	16165	15984	21466	63830	30475	74729

Anexo 2: Tabla Números aleatorios

59383	42703	55198	80380	67067	97155	34160	85019	03257	78140
58089	27632	50987	91373	07736	20436	96130	73483	85332	24384
31705	57285	30392	23660	75841	21931	04295	00875	09114	32101
18914	98982	60199	99275	41967	35208	30357	76772	92656	62318
11965	94089	34803	48941	69709	16784	44642	89761	66864	62803
85251	48111	80936	81781	93248	67877	16498	31924	51315	79921
65121	95986	84844	93873	46352	92183	51152	85878	30490	15974
53972	96642	24199	58080	35450	03482	65953	49521	63719	57615
34509	16594	78883	43222	23093	58645	60257	89250	63266	90858
37700	07688	65533	72126	23611	93993	01848	03910	38552	17472
85466	59392	72722	15473	73295	49759	56157	60477	83284	56367
52969	55863	42312	67842	05673	91878	82736	36563	79540	61940
42744	68315	17514	02878	97291	74851	42725	57894	81434	62041
26140	13336	67726	61876	29971	99294	96664	52817	90039	53211
95589	56319	14563	24071	06916	59555	18195	32280	79367	04224
39118	13217	59999	49952	83021	47709	53105	19295	88318	41626
41392	17622	18994	98283	07249	52289	24209	91139	30715	06604
54684	53645	79246	70183	87731	19185	08541	33519	07223	97413
89442	61001	36658	57444	95388	36682	38052	46719	09428	94012
36751	16778	54588	15357	68003	43564	90976	58904	40512	07725
06159	02564	21416	74944	53049	88749	02865	25772	89853	88714