



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL



Curso 2016/2017

**TRABAJO FIN DE GRADO DE MAESTRO EN
EDUCACIÓN INFANTIL**

**INDICADORES DEL DESARROLLO DE LA
DIMENSIÓN SOCIAL (0-3 AÑOS)**

**Milestones of social development in early
childhood (0-3 years)**

Autora:

Ana Sánchez Santos

Tutora:

María Luisa García Rodríguez

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, Ana Sánchez Santos con DNI 70904045J y estudiante del Grado de Maestro en Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, en relación con el Trabajo de Fin de Grado presentado para su evaluación en el curso 2016-2017:

Declaro y asumo la originalidad del TFG *“Indicadores del desarrollo de la dimensión social en 0-3 años”*, el cual he redactado de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

En Salamanca, a 27 de junio de 2017

Fdo: Ana Sánchez Santos

AGRADECIMIENTOS

Gracias a todas las personas de mi entorno que me han acompañado durante estos cuatro años de formación.

Al Centro Infantil por permitirme acudir a entrevistar a las educadoras.

Y a la profesora de la Universidad y mi tutora de este Trabajo de Fin de Grado, por su dedicación e implicación, y por tener siempre palabras positivas para motivar nuestro aprendizaje.

RESUMEN: *“Indicadores del desarrollo social (0-3 años)”*

La realización de este trabajo de investigación fue motivada por el interés hacia la socialización de las personas de 0-3 años, así como por su gran importancia. El objetivo es contribuir a la realización de una guía del desarrollo integral de los niños y niñas de 0-3 años, en la que se incluyen también las dimensiones afectivo-emocional, cognitiva, lingüística y psicomotora.

La investigación utiliza la metodología cualitativa, ya que ésta es la más adecuada en los estudios de variables subjetivas y por la riqueza de resultados que ofrece. La técnica de recogida de datos fue el grupo de discusión. Éste permitió acercarse a la realidad educativa desde el punto de vista de las figuras educadoras entrevistadas, poniéndose de manifiesto las situaciones de socialización que tienen lugar en las aulas. Tras un arduo trabajo de análisis de la información obtenida, se extrajeron resultados y conclusiones, las cuales dieron lugar a una serie de indicadores del desarrollo social infantil de 0-3 años.

- **Palabras clave:** edad 0-3 años, dimensión social, socialización, indicadores del desarrollo.

ABSTRACT: *“Milestones of social development in early childhood (0-3 years)”*

The motivation of this investigation comes from the great interest socialisation in early childhood have, and the importance of it. The main objective is to contribute to carry out a guide of children's comprehensive development (0-3 years).

The investigation is sustained in a qualitative methodology because it is considered the most accurate one in subjective for its use in the subjective variables and for the wealth in its results. The technique used was the discussion group. It allowed us to know about the reality of education from the educators' point of view. So, we can be aware of the different social situation that happen schools. After an exhaustive analysis from the obtained information, we take out some results and conclusions, which lead some milestones of social development in early childhood (0-3 years).

- **Key words:** 0-3 age, social dimension, socialisation, milestones of personal development.

ÍNDICE

1. Presentación.....	2
2. Justificación y pertinencia	3
3. Contextualización teórica	5
3.1. Aproximación conceptual	6
3.2. El desarrollo social desde la perspectiva de la Psicología Evolutiva.....	7
3.3. Sistemas sociales de señalización, apego e imitación.....	11
3.4. Agentes socializadores	21
3.5. Indicadores del desarrollo social.....	25
3.6. Normativa legal educativa vigente sobre la educación del ámbito social.....	29
3.7. Síntesis de la contextualización teórica	33
4. Parte empírica	34
4.1. Diseño de la investigación	34
4.1.1. Objetivos de la investigación.....	34
4.1.2. Tipo de estudio: Metodología cualitativa	35
4.2. Desarrollo de la investigación.....	36
4.2.1. Trabajo de campo	36
4.2.2. Fase analítica	37
4.3. Resultados	41
5. Conclusiones.....	50
6. Prospectiva	54
7. Bibliografía	57
8. Anexos	61
Anexo 1. Indicadores de la dimensión afectivo-emocional.....	61
Anexo 2. Indicadores de la dimensión cognitiva	62
Anexo 3. Indicadores de la dimensión comunicativa	65
Anexo 4. Indicadores de la dimensión psicomotora	67
Anexo 5. Transcripción del grupo de discusión.....	69

1. PRESENTACIÓN

Mi motivación hacia la educación comenzó en el colegio de mi infancia, cuando mi maestra de Educación Infantil dejó huella en mí, haciendo de la educación toda una pasión. Durante mi etapa de estudiante, la educación ha sido mi gran objetivo, el cual se materializó con la llegada a la universidad, para cursar el Grado en Educación Infantil. Además, me formé como monitora de ocio y tiempo libre, por lo que pude sumar las prácticas de dicho curso a mi experiencia personal. Trabajé tres meses como monitora en un campamento urbano de verano en Alba de Tormes.

La motivación que me ha llevado a realizar de este trabajo nace en la carencia de conocimientos suficientes sobre los procesos de desarrollo y educación de los niños y niñas de 0 a 3 años. Además, en el Prácticum II me surgieron inquietudes sobre la influencia que el proceso de socialización tiene sobre el alumnado.

La educación de la edad 0-3 años ha sido olvidada por la sociedad, considerando como la función de ésta meramente asistencial y de cuidado. Una prueba de ello, es llamar a las Escuelas Infantiles “guarderías”, aunque su principal objetivo es el desarrollo integral de la persona desde el punto de vista educativo. En los últimos años, estamos presenciando el empoderamiento de dicha educación, al que se quiere contribuir con este trabajo.

En su realización, he encontrado dificultades, entre ellas la desactualización de las fuentes informativas relativa a la socialización de las personas de 0 a 3 años, haciendo dificultoso el acceso al campo de estudio. Me he encontrado ante un gran vacío de información relativa a la socialización de las personas de 0 a 3 años.

La responsabilidad de ahondar en mis competencias para llevar a cabo una intervención educativa adecuada de grandes dificultades, ya que se trata de un intervalo de edad de gran vulnerabilidad, me ha impulsado a abordar un trabajo en equipo con otras seis compañeras de estudios de la titulación de Grado. Está orientado a ofrecer a familias, profesionales y otras constelaciones educadoras además de la Escuela, una selección de indicadores actualizada del desarrollo de las dimensiones de la persona. Además, de tender la mirada profesional a la educación en valores y a iniciar la inmersión en la lengua escrita, se pretende estudiar cada una de las dimensiones o ámbitos del desarrollo

madurativo que conforman a la persona desde la perspectiva de las ciencias sociales y, más concretamente, desde la Educación.

Cabe destacar que, siguiendo las indicaciones realizadas por la Unidad de Igualdad de la Universidad de Salamanca, se utiliza un lenguaje inclusivo, cuidando particularmente las expresiones de género.

2. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA

“La verdadera dirección del desarrollo del pensamiento no va del individual al socializado, sino del social al individual”
 (Lev Vygotsky, 1995, p.42)

Lev Vygotsky, en su obra *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, expone el hecho de que el desarrollo de las diferentes capacidades de la persona tiene lugar debido al intercambio social que se realizan los seres humanos desde su nacimiento. Por eso resulta esencial el estudio del desarrollo que el ser humano sigue en su proceso de socialización, y los diferentes estadios que el/la niño/a pasa para la consecución de un sano nivel de socialización en su vida adulta. Este trabajo pretende ofrecer diferentes pautas o indicadores que sirvan como guía del desarrollo social típico de los infantes de 0 a 3 años.

García, (2016) expone que “desde la perspectiva educativa, la persona es conceptualizada como un ser dotado de múltiples capacidades o aptitudes que le permiten sentir, pensar/conocer y actuar.” (p. 40). Además, el ser humano es considerado en esta fuente como el conjunto de cinco dimensiones diferentes: afectivo-emocional, cognitiva, comunicativa, social y psicomotora.

El desarrollo de la socialización es fundamental en cuanto a la formación de la persona como un ser global.



Figura 1. Dimensiones de la persona según la visión educativa. Extraído de “Virtudes de la escolarización temprana” de M. L. García Rodríguez, Revista Pediatría Integral, p.40.

Las competencias del Grado en Educación Infantil en la ORDEN ECI/3854/2007, hacen referencia a: “Saber trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera del centro en la atención a cada estudiante, así como en la planificación de las secuencias de aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula y en el espacio de juego, identificando las peculiaridades del periodo 0-3 y del periodo 3-6” y “Valorar la importancia del trabajo en equipo” (p.53736). Por ello, es importante ahondar en dichas competencias en la realización de este trabajo de equipo, cuyo objetivo es ofrecer una guía de indicadores del desarrollo de las diferentes dimensiones de la persona.

En cuanto a la importancia de los periodos críticos, cabe destacar que García (2016), expone que el cerebro humano, en el momento del nacimiento, se encuentra en fase de maduración, y su crecimiento va a necesitar, tanto el alimento material, como el sensorial (información recibida a través de los sentidos). De esta manera, la inteligencia y capacidad mental dependen en gran medida de las experiencias que el propio ser vive hasta los tres años de vida. El periodo conformado desde el nacimiento hasta los tres años, el mundo exterior, que es esencial para la estructuración del cerebro, va siendo interiorizado y captado, lo cual permite que se establezcan las redes neuronales con sus ramificaciones.

Además, Bear, Connors y Paradiso (2008) resaltan que a pesar de que la plasticidad de las conexiones se mantiene en el cerebro adulto, el alcance de la plasticidad disminuye con la edad. Dice, además, que se barajan tres hipótesis para explicar por qué se terminan los períodos críticos: la plasticidad disminuye cuando el axón deja de crecer, madura la transmisión sináptica o disminuye la activación cortical.

La formación reglada del alumnado de 0-6 años es la función para la cual nos preparamos las maestras y maestros de Educación Infantil. Por consiguiente, reivindica su espacio la edad de 0-3 años, en la que se inscribe el presente trabajo, ya que requiere, al menos, tanta atención educativa como la edad de 3-6 años y, por tanto, la correspondiente y adecuada preparación de los profesionales que desempeñarán las tareas específicas.

Ochoa (2016, p.35) expone: “Según el Ministerio de Educación, en España un 34% de los niños menores de 3 años están escolarizados en centros de Educación Infantil de primer ciclo. En una reciente encuesta, realizada en la provincia de Salamanca, el

27,9% de los niños habían asistido a guardería en su primer año de vida”. Se observa que una minoría de los niños y niñas de 0-3 años están escolarizados, por lo que es importante recalcar que esta investigación no está enfocada únicamente en dar pautas o indicadores a educadores/as, sino también a las familias de esa mayoría de infantiles no escolarizados. Destaca además que la población de 0-3 años está desatendida educativamente en su mayoría, por lo que debemos formarnos para poder contribuir a la correcta educación de las personas en la edad temprana.

Debido a las razones expuestas anteriormente, se considera de utilidad la educación social, así como de todas las demás dimensiones, en la edad de 0-3 años.

Los principales beneficiarios del presente trabajo serán, como conclusión a las razones expuestas anteriormente, las personas de 0-3 años a través de las familias, Escuelas Infantiles, y otras instituciones, ya que se espera recibir una mejora en su sociabilización y desarrollo social. Este hecho será el fruto de la interiorización y estudio de los diferentes indicadores del desarrollo social, lo cual proporcionará un incremento y mejora del proceso de socialización de las personas. Además, es importante resaltar que la sociedad se verá reforzada, ya que se pretende elevar la calidad de vida de las personas, educándoles y orientándoles en su vida como futuros adultos. Cabe destacar que, a medida que se avanza en las investigaciones en educación, se observa que es necesario y muy importante educar desde el principio de la vida, es decir desde edades tempranas.

En relación a la idea anterior, Fujimoto (2002) expone que, invertir en el desarrollo de los niños y niñas de 0 a 3 años es trabajar para el beneficio de la sociedad. Fujimoto expresa que cuando haya una infancia feliz, con condiciones básicas de desarrollo, que permitan la satisfacción de las necesidades básicas (físicas, emocionales e intelectuales), habrá ciudadanas y ciudadanos seguros y confiados en el mundo que les rodea. El tratamiento exhaustivo de las dimensiones de la persona en conjunto, por lo tanto, pretenden promover una infancia feliz, en la que se conformen ciudadanos autónomos y seguros, a través de la educación y sensibilización de la sociedad.

3. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

En este apartado cuenta con subapartados dedicados a: aproximación conceptual, el desarrollo social desde la perspectiva de la Psicología Evolutiva, Sistemas sociales de

señalización, apego e imitación, agentes socializadores, indicadores del desarrollo social, normativa legal educativa vigente sobre la educación del ámbito social y una síntesis de la contextualización teórica.

3.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Se muestran a continuación las definiciones de socialización, socializar y desarrollo social, las cuales han sido extraídas de diferentes ámbitos profesionales.

Tabla 1: Aproximación conceptual: socialización, socializar y desarrollo social.

Concepto	Autor/ Fuente	Definición
Socialización	Schaffer (1986)	La socialización es el proceso por el cual la persona adapta su conducta a los requisitos del grupo social al que pertenece.
	Grusec y Goodnow (1994); Kochanska y Aksan (1995); Kochanska, Tjebkes y Fortnan (1998) citado a través de Papalia, Olds y Feldman (2009, p.256)	Proceso mediante el cual los niños desarrollan los hábitos, habilidades, valores y motivos que los hacen miembros responsables y productivos de la sociedad.
	Abercrombie, Hill y Turner (1998)	La socialización es el proceso por el cual el individuo en desarrollo se adapta a los requerimientos de la sociedad en que vive
	Real Academia Española (2017)	Acción y efecto de socializar
Socializar	Real Academia Española (2017)	Adaptar a un individuo a las normas de comportamiento social
Desarrollo social	Del Campo (2016)	Es una dimensión evolutiva que hace referencia a la integración de cada sujeto en la sociedad en la que vive.

Nota: Definición de los conceptos socialización, socializar y desarrollo social. Adaptado de “El desarrollo de la sociabilidad”, 1986, p. 160. Madrid: Visor, “Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia” (11ª ed.), 2009, p. 256, México D.F.: McGraw-Hill Interamericana, “Diccionario de sociología”, 1998, p. 695. Madrid: Cátedra, Real Academia Española, 2017, “Apuntes de la asignatura: Promoción del desarrollo afectivo y social”, 2016, material no publicado.

Según Del Campo (2016) el desarrollo social, así como la incorporación del/la recién nacido/a a la sociedad, supone numerosos procesos de socialización, que surgen de la interacción entre el sujeto y los agentes sociales. Éstos son: la formación de vínculos afectivos con personas cercanas: padres, familiares, iguales, etc., la adquisición de

valores, normas y conocimientos sociales, el aprendizaje de costumbres y roles sociales y la construcción de una forma única y personal de ser. Añade que la interacción se encuentra influenciada por diferentes aspectos como son: las características específicas (capacidades y necesidades) e individuales (temperamento, personalidad y discapacidad) del/la menor, los procesos de socialización afectiva (afectivos, cognitivos, conductuales, de personalización), y por lo agentes socializadores (relaciones diádicas, contexto en general, juegos y juguetes, medios de comunicación).

3.2. EL DESARROLLO SOCIAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGÍA EVOLUTIVA.

Se presentan a continuación dos teorías: la Atracción Primaria hacia objetos sociales (Schaffer, 1986) y la teoría de la Evolución Objetal (Reymond-Rivier, 1986).

3.2.1. ATRACCIÓN PRIMARIA HACIA OBJETOS SOCIALES

Schaffer (1986) manifiesta en su obra que los niños y niñas en su nacimiento no conocen a las personas, a excepción de individuos particulares como su madre. En las primeras semanas, no son capaces de diferenciar entre elementos animados e inanimados, así como son incapaces de diferenciar lo social de lo no social, ya que esto solo ocurre como resultado de la experiencia. Sin embargo, es innegable que, desde el momento del nacimiento los miembros de su misma especie tienen para él una significación especial.

Ploog (1969) afirma que la conducta de las personas en las primeras etapas ontogenéticas está más dirigida por el estímulo que por el objeto. Según Schaffer (1986), el bebé humano es atraído desde el nacimiento por ciertos rasgos de su alrededor que no son exclusivos de las personas. En las primeras semanas desde su nacimiento, el bebé sonreirá a unos puntos pintados sobre una hoja de papel con la misma facilidad que a la cara de su madre, al igual que su llanto puede ser inhibido por estímulos no provenientes de otras personas. Con el paso de los días, el bebé comenzará a desarrollar una preferencia específica por el rostro y la voz humana.

Rheingold (1961) expresa que, los seres humanos son tratados como objetos estimulantes, lo que hace que incorporen una gama de rasgos que hacen más probable que la atención del bebé sea atraída por ellos.

Schaffer (1986) expone que las personas constituyen elementos muy motivantes para los niños y niñas en sus primeros meses de vida, ya que están en constante movimiento,

emiten gran cantidad de estimulación muy variada, etc. En resumen, el objeto social produce un impacto perceptivo mucho mayor que cualquier parte inanimada del medio. Además, se da por hecho que un ser humano es un sistema mucho más complejo que el tipo de estímulos usados por los psicólogos en sus estudios.

Según Shaffer (1986) la utilidad de entender la sociabilidad es originada en los encuentros perceptivos infantiles con otras personas. Ya que, desde que se nace, se es capaz de responder a una amplia gama de estímulos, así como organizar y estructurar éstos en relación a sus impresiones sensoriales y seleccionar aquellos que le son más accesibles. En una situación en la que se dé a elegir a la persona, es más probable que elija unas cosas que otras. Después de algunas pruebas e investigaciones, parece que las características estimulares que determinan dicha elección suelen hallarse en su forma más destacada en los objetos sociales. El rostro es uno de los objetos sociales que posee cualidades distintivas y claras para el bebé como objeto estimular. El rostro es significativo para el bebé no por su “facialidad” sino por poseer ciertos atributos estimulantemente primitivos. Así, pues, los niños y las niñas poseen una estructura innata que les hace sensibles a ciertos tipos de entrada sensorial, a la vez que su fuente de estimulación preferida será, con mayor probabilidad, otro ser humano.

Schaffer (1986) destaca que los objetos no sociales podrían ser focos de interés infantil. Sin embargo, no es probable que ocurra ya que el ser humano es una combinación de todos los atributos relevantes para el bebé y, por lo tanto, es más atractivo que otros objetos inanimados. Por otra parte, el ser humano no es un receptor pasivo de la atención del/la niño/a, sino que es capaz de iniciar una interacción, así como responder a las iniciativas del bebé.

El hecho de que el niño o la niña cuenten con preferencias estimulares amplias es una gran ventaja, ya que, de esa manera, el bebé puede adaptarse a las diferentes situaciones que puedan darse en su entorno y que sean ajenas a su voluntad. De este modo, el bebé no solo posee ciertas preferencias estimulares amplias, sino también una gran capacidad de aprendizaje. Éste le servirá, además, para familiarizarse con las características que poseen los seres humanos. El aprendizaje le servirá también para diferenciar de un modo conductual los objetos sociales en contraposición a los no sociales.

3.2.2. LA EVOLUCIÓN OBJETAL

Según Reymond-Rivier (1986) los psicoanalistas dividen la evolución objetal, es decir, la progresión que el niño o la niña realiza desde la no distinción de objetos sociales y no sociales hasta que consigue dicha distinción, en tres fases principales: la fase narcisista (de 0 a 2 meses aproximadamente), la fase preobjetal (de 3 a 8 meses), la fase objetal (de 8 a 12-15 meses aproximadamente).

1. Fase narcisista (de 0 a 2 meses aproximadamente),

Reymond-Rivier (1986) explica que el universo dualístico del recién nacido es un mundo sin objetos, y también un mundo sin amor. La atracción hacia el objeto mismo es, en un principio, puramente fisiológica y está dividida entre dos actividades principales: la nutrición y el sueño. Sin embargo, por repetición, la experiencia de lactancia es asociada al alivio de necesidades y tensiones, por lo que suscitará reacciones cada vez más específicas hacia una situación global que es capaz de reconocer.

De esta manera, a la semana de vida, cuando el bebé es cogido en brazos por la madre, éste gira la cabeza hacia ella. Sin embargo, también reacciona así cuando es otra persona la que lo coge, ya que es la respuesta a una sensación interna, postural. Hacia la tercera semana, el niño o la niña reaccionan a la voz humana con movimientos de succión. Esto es aún una respuesta refleja condicionada.

Buhler (1927, citado a través de Reymond-Rivier, 1986) notifica que, durante las dos primeras semanas, la frecuencia de las reacciones a la voz humana es más débil que la de las reacciones a otros ruidos, la cual se vuelve similar hacia la tercera semana, y finaliza por ser superior a partir de la cuarta semana de vida, reaccionando de manera cada vez más específica.

Hacia los dos meses, reaccionará sonriendo a la voz humana, sin diferenciar el tono y sin distinguir las voces. Sin embargo, es difícil concretar si dicha respuesta se trata de una respuesta esencialmente social.

Hacia los tres meses, el niño comenzará a mostrar su descontento con la marcha del adulto. Además, es a esta edad cuando el niño o la niña comienza a sonreír ante la mirada del adulto. Esta respuesta es esencial y decisiva en la socialización, ya que marca el principio de la fase preobjetal.

2. Fase preobjetal (de 3 a 8 meses)

La primera conducta verdaderamente social es la sonrisa producida por la sonrisa del adulto, ya que ésta no está ligada a la sensación de alivio de una necesidad. Es el momento en el que comienza el intercambio social, aunque aún sea limitado. Además, es significativo que la sonrisa, primera manifestación de una emoción positiva, sea dirigida en un primer momento hacia personas, y con el paso del tiempo a objetos inanimados.

A los tres meses la persona reacciona también al rostro humano visto de perfil. Hacia los cinco meses el niño o la niña comenzarán a sonreír a los objetos, además de aparecer el descontento hacia la desaparición de los objetos. Asimismo, aparece la reacción a objetos presentados del revés, como el biberón.

Posteriormente, desde los seis a los ocho meses aproximadamente, aparece de nuevo una fase de transición entre etapas, en la que la sonrisa automática desaparece, ya que el/la niño/a comienza a diferenciar entre personas conocidas y desconocidas, reservando la sonrisa para aquellas personas a las que conoce. Sin embargo, a su madre no le concederá siempre la sonrisa. Su capacidad de discriminación se afina.

3. Fase objetal (de 8 a 12-15 meses aproximadamente)

La fase objetal comienza aproximadamente a los ocho meses, y tiene como precedente un acontecimiento bien determinado denominado por Spitz (1963) “angustia de ocho meses”. En este momento, el lactante reacciona con temor ante un extraño y en ausencia de la madre: grita, llora, forcejea, mostrando su angustia. En este caso, el extraño puede ser una persona cercana a la que, eventualmente, el niño o la niña tratan como intrusas. Es por ello que la angustia no es producida por el extraño en sí, sino por la ausencia de la madre, lo cual le produce una sensación de inseguridad. Anteriormente, el lactante no mostraba tal descontento cuando su madre le dejaba con otro adulto, conocido o desconocido. Sin embargo, en este momento el bebé ya es capaz de reconocer y distinguir a su madre de entre las personas de su alrededor. Sin embargo, esta crisis de los ocho meses puede no darse con la magnitud descrita, por lo que puede ser imperceptible para los padres. Esta situación será la primera manifestación de angustia, lo que señala el proceso de desarrollo afectivo y social.

En esta nueva fase, el comportamiento social del bebé tendrá un rápido progreso. Comenzará a establecer relaciones diferenciadas con personas de su alrededor, establecerá una especie de jerarquía afectiva, que más tarde se extenderá a los objetos: a los 10 meses el niño señala una preferencia por un juguete en particular.

Paralelamente, su desarrollo afectivo se acelera, apareciendo emociones como la ternura, el enfado, la rabia, envidia o celos. Buhler, 1927, citado a través de Raymond-Rivier, 1986, dice que se ha observado la envidia o los celos aproximadamente a los 9 meses, cuando la persona adulta muestra interés por otro niño o niña que no sea él.

Los intercambios, en esta nueva fase, se vuelven más activos ya que el niño o la niña aprende a comprender ciertos signos o gestos, así como ha aprendido a utilizarlos como medio de comunicación. Comienza a dar la mano a quien le saluda, devuelve el gesto de adiós, devuelve la pelota que le tiraron, etc.

Imitando de esta manera los gestos de otro para consigo, muestra que empieza a captar el alcance social. Es inútil insistir una vez más sobre los vínculos estrechos entre tales progresos y los de la percepción y de la inteligencia, como también del dominio creciente del cuerpo y de sus movimientos que permiten al niño desplegar una actividad cada vez más dirigida y voluntaria. Raymond-Rivier (1986, p.48)

3.3. SISTEMAS SOCIALES DE SEÑALIZACIÓN, APEGO E IMITACIÓN.

Desde el nacimiento existe la capacidad de comunicarse y transmitir sus propios sentimientos a través de los sistemas sociales de señalización innatos. Con el paso del tiempo, el infante comenzará a adquirir otras conductas y habilidades de relación y socialización como son el apego y la imitación.

3.3.1. SISTEMAS SOCIALES DE SEÑALIZACIÓN

Shaffer (1986) afirma que el/la niño/a, en su constante interacción con el mundo exterior, dista mucho de ser pasivo. Como hemos visto anteriormente, existen diferentes clases de estímulos que surgen primariamente de los objetos sociales, los cuales retienen la atención del lactante. Sin embargo, el vínculo entre padres e hijos no está basado únicamente en los estímulos ofrecidos por los adultos, sino que el bebé también ofrece estímulos que ejercen una gran influencia sobre éstos. Además, expone que: “Tales estímulos pueden ser considerados como medios de señalización cuya función es

garantizar la proximidad de las personas que cuidan a los niños y dar lugar a la interacción social.” (p.71)

Dicho autor afirma que los infantes hacen uso de un gran número de recursos con el objetivo único de atraer la atención de los demás. Éstos pueden ser gritar, extender los brazos, tirar o agarrar la ropa, dar golpes, etc. A través de ellos, son capaces de iniciar una interacción social. Durante el primer año, sus carencias motrices no deberían impedir ver la fuerza de los recursos con los que los niños y niñas están equipados desde el nacimiento. Más en concreto, el llanto y la sonrisa con los recursos o medios capaces de influir en las personas de su entorno, determinando así la cantidad y la clase de estimulación a la que se halla expuesto.

3.3.1.1. EL LLANTO

El llanto, según Schaffer (1986) está presente desde el nacimiento. Sus características físicas hacen que produzca un efecto en aquellos que lo escuchan. El valor informativo del llanto, dice Scott (1971, citado a través de Schaffer, 1986), es considerable, de tal manera que en su forma más extrema puede ser considerado como una respuesta a una señal de peligro. El llanto es, de hecho, una denominación genérica referida a una gama de señales que pueden diferenciarse unas de otras desde el momento del nacimiento.

a. Tipos de llanto

Wolf (1969, citado a través de Schaffer,1986) descubrió que las madres eran capaces de distinguir los tipos de llanto con facilidad, así como reaccionar de manera adecuada a cada uno de ellos. Por ello, fue capaz de identificar, a través de un análisis espectrográfico, tres modelos diferentes de llanto:

1. Un modelo básico, vinculado, entre otros factores, al hambre, que comienza arrítmicamente y con poca intensidad, pero que se va haciendo gradualmente más fuerte y más rítmico.
2. El llanto “rabioso” o encolerizado, que se caracteriza por la misma secuencia temporal que el modelo básico (a saber, llanto-descanso-inspiración-descanso), pero que se distingue de él por las diferencias de duración de las diversas fases que lo componen.

3. El llanto de dolor, que comienza repentinamente, es fuerte desde el principio, y consiste en un gemido largo seguido de un largo silencio (durante el cual se contiene la respiración) y de una serie de jadeos cortos después. (p. 72).

Como podemos observar, los diferentes modelos de llantos tienen diferentes funciones, por lo que transmiten una información bien diferenciada.

Según Prechtel, Theorell, Gramsbergen y Lind (1969) en los recién nacidos normales la duración de los gemidos y de los intervalos entre ellos es característica de cada niño (uno de los primeros indicios de individualidad que hay que señalar). Tanto esta duración como los intervalos tienden a hacerse más cortos y a variar menos a lo largo de los primeros nueve días de vida.

Sin embargo, los niños que neurológicamente no siguen las pautas de un desarrollo normal, manifiestan una gran variación en dichos parámetros del llanto, como si sus mecanismos endógenos de control hubieran sido dañados y no fueran capaces de imponer en el llanto la misma regularidad rítmica.

b. La función del llanto.

La función principal del llanto es producir una proximidad entre la persona adulta y el bebé. En un principio, el llanto es considerado una pauta expresiva que suele iniciarse de manera automática con un conjunto de estímulos de origen orgánico que suscitan la respuesta sin esperar unas consecuencias derivadas de éstas. La función señalizadora del llanto, aunque biológicamente adaptativa, no es apreciada aún por el lactante. Esto se producirá como resultado a un período de experimentación en el que percibirá los efectos de sus acciones y llegará a aprender que, como consecuencia a dichos estímulos provocados por el niño, suelen derivarse determinadas consecuencias. Con el tiempo, aparecerá el llanto cuya función es la llamada de atención.

c. Condiciones de suscitación y de terminación

Wolff (1969) señala que, en la primera semana, la gama de condiciones físicas y fisiológicas que pueden provocar el llanto es muy amplia. Por ejemplo, la temperatura o el acto de desvestirlos son condiciones que tienden a generar el llanto en un recién nacido, así como la colocación de una manta o toalla sobre su cuerpo pone fin a tal respuesta con

mayor probabilidad que lo hace la colocación de una sábana de plástico. Como hemos visto, el llanto es, inicialmente, una actividad visceral intensa, pero con la edad, se van ampliando las condiciones que suscitan y finalizan tal respuesta.

Kessen y Mandler (1961, citado a través de Schaffer ,1986) utilizan el concepto “inhibidor específico” para describir situaciones que tienen una alta probabilidad de frenar el llanto de un bebé. Estos son: la succión no nutritiva, el mecimiento y visión del rostro humano o el contacto físico. En edades más avanzadas, cuando el bebé ha adquirido un mayor dominio del seguimiento visual, un objeto movido dentro del campo visual del lactante, de tamaño suficiente y expuesto a la distancia focal adecuada, puede convertirse también en un eficaz inhibidor del llanto. En definitiva, indica Schaffer (1986) los estímulos inhibidores suelen estar proporcionados por la figura humana, sobre todo a partir de la quinta semana, aunque al principio de su vida puede ser cualquier objeto no social que reúna los requisitos estimulares adecuados. Será a partir de la quinta semana cuando el llanto comience a iniciarse con una frecuencia más elevada por la ausencia de un objeto social que por uno no social.

3.3.1.2. SONRISA

Salzen (1963, citado a través de Schaffer (1986) dice:

La mayoría de las madres consideran la primera sonrisa del niño como un hito importante en su relación con él. La sonrisa aumenta el atractivo del niño, tiende a provocar más respuestas por parte de la madre, y comienza así una cadena de interacción que enlaza al uno con el otro. (p.80)

Además, Darwin (s.f., citado a través de Schaffer, 1986) señaló que la sonrisa tiene un valor de supervivencia, ya que da lugar a la proximidad de la madre, además de tener el poder de mantener dicha proximidad.

a. Estímulos suscitadores de la sonrisa

La sonrisa es considerada una respuesta típicamente social a pesar de que se ha sugerido que en los primeros días de vida puede ser producida por un cambio en la brillantez o contraste del medio visual (Salzen, 1963, citado a través de Shaffer, 1986) o también que es una respuesta producida por el reconocimiento de cualquier objeto, animado o inanimado, que resulte familiar al bebé (Piaget, 1952, citado a través de Shaffer

,1986). Por lo general, se cree, dice Shaffer (1986) que la sonrisa aparece en una situación interpersonal en la que es suscitada por la visión de un rostro humano, es decir por un estímulo social.

Sin embargo, una serie de investigaciones llevadas a cabo por Ahrens, (1954); Kaila, (1932) y Spitz (1946) muestran que, en los primeros meses de vida, la sonrisa es provocada por un estímulo de naturaleza mucho más primitiva, ya que los bebés, en su segundo y tercer mes de vida, sonrían a ciertas configuraciones estímulares sencillas similares a pedazos del rostro humano. Por lo tanto, no es necesaria la totalidad del rostro humano para provocar una sonrisa. En los dos primeros meses de vida, el estímulo suscitador crucial son los ojos.

El ser humano en su infancia está estructurado de tal manera que, ciertas secuencias estímulo-respuesta biológicamente importantes (sonreír a figuras similares a los ojos) son parte de nuestra dotación innata, la cual tiene la función de ponernos en contacto con otros seres humanos, y así aumentar las posibilidades de obtener protección y cuidados, y por lo tanto aumenta las probabilidades de sobrevivir.

b. Cambios evolutivos en la sonrisa

El bebé, según Schaffer (1986), aprenderá progresivamente a responder de formas más diferenciadas e individualizadas frente a estímulos diferentes. Con el paso del tiempo, la efectividad de los rasgos del rostro humano cambia, ya que se precisa más del rostro para suscitar la sonrisa, así como el estímulo tiene que ser cada vez más similar a los seres humanos verdaderos, hasta que, eventualmente, sólo ciertos seres humanos sean capaces de recibir cierta respuesta por parte del bebé. En su proceso de maduración, el bebé atiende a otros rasgos más que a los ojos ya que su aparato de procesamiento de la información deja de ocuparse únicamente de los estímulos a los que está ligado innatamente, y comienza a tener en cuenta su contexto. Como consecuencia, el estímulo necesario para suscitar la sonrisa requiere una mayor y más detallada especificación:

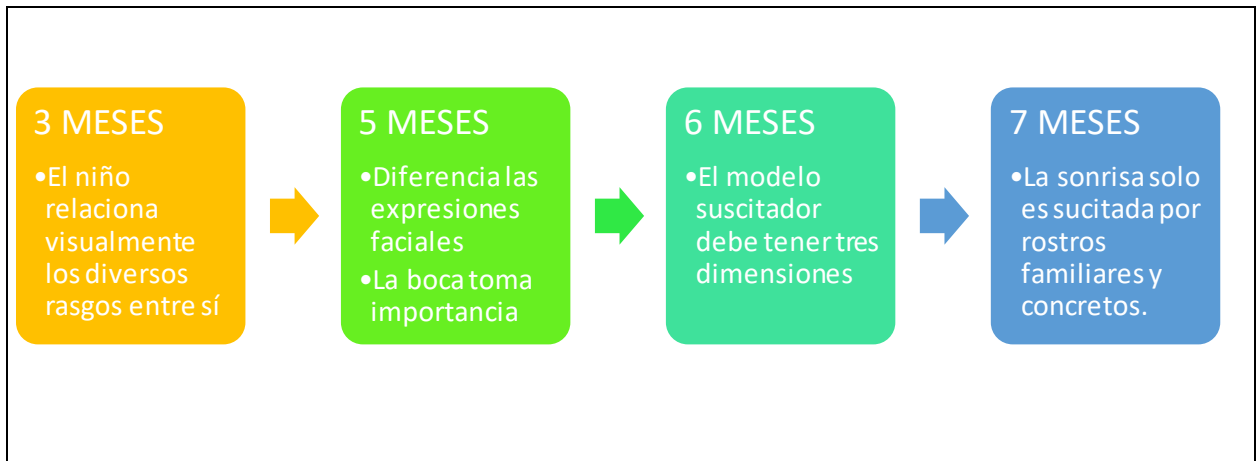


Figura 2. Proceso de especificación del estímulo necesario para la suscitación de la sonrisa. Adaptado de “El desarrollo de la sociabilidad”, Schaffer, 1968, p. 85, Madrid: Visor.

Wolff (1963, citado a través de Shaffer ,1986) sitúa la aparición de la primera sonrisa en la primera semana de vida, a pesar de que otros autores solían situarla hacia las seis semanas de vida, debido a su estudio en el que tomó como útiles los estímulos auditivos y el estado interno del bebé. En estas primeras semanas, la sonrisa adopta la forma de una pauta espontánea de descarga, es decir, no está ligada a estímulos externos concretos. Éstos comienzan a suscitar la sonrisa a partir de la tercera semana, comenzando por responder con una sonrisa amplia y definida a una voz aguda cuando los bebés estaban alerta y despiertos.

La dependencia del estímulo disminuye progresivamente y el niño o la niña comienzan a sonreír más selectivamente. Se pueden hallar así, ciertos cambios progresivos y ordenados en el desarrollo de la sonrisa. Gewirtz (1965, citado a través de Shaffer, 1986) sugirió que podían quedar englobados en un marco evolutivo de tres etapas, por las cuales el niño o la niña evoluciona, parece ser, dependiendo principalmente del tipo de medio social en el que se cría:

1. Una fase de sonrisa refleja, en la que las sonrisas se dan sin la presencia de estímulos visuales fácilmente identificables
2. Una fase de sonrisa social, en la que los rostros humanos en general representan los estímulos necesarios.
3. Una fase de sonrisa social «selectiva», cuando el niño ya no reacciona indiscriminadamente a todos los objetos sociales, sino que sólo ciertos individuos seleccionados continúan provocando la respuesta.

3.3.1.3. LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES DE “SEÑALABILIDAD”

Según Schaffer (1986):

La función de la respuesta de llanto es provocar el acercamiento entre la madre y el hijo; la función de la sonrisa es garantizar que la proximidad de ambos se mantenga y que tenga lugar la interacción social. Y, sin embargo, es evidente que la fuerza de las señales o “señalabilidad” es mayor y más intensa en unos niños que en otros. (p.87)

Esta variación puede deberse tanto a factores ambientales como orgánicos, ya que tanto la educación como la crianza pueden fomentar más el uso de señales que en otros, por lo que las respuestas aumentan en consecuencia, así como las características y capacidades individuales pueden determinar la “señalabilidad”.

3.3.2. EL APEGO

El apego, según Ainsworth (1973, citado a través de Berger y Sigaloff, 2004) quien se inspiró en las ideas de John Bowlby (1969, 1973, 1988) para definir el término, es: “el vínculo afectivo que una persona o un animal establece entre él mismo y otra persona específica: un vínculo que une a ambos en el espacio y perdura en el tiempo”. (p.218).

Según Shaffer (1986), este vínculo puede aparecer en individuos de todas las edades, además de que con el tiempo puede variar la intensidad, así como puede manifestarse en un mayor grado dependiendo de las condiciones. También tiene la probabilidad de hacerse patente de muy diversas formas. Además, Schaffer destaca, en contraposición a la definición de Ainsworth, que la conducta de apego puede ser suscitada tanto por objetos animados como inanimados, aunque los apegos más intensos se suelen encontrar en casos en que se da una relación recíproca. Resalta, además, que el apego es uno de los elementos más sencillos, pero sin embargo más fundamentales de la conducta social.

Berger y Sigaloff (2004) exponen que las personas que tienen formado un vínculo de apego, tratan de buscar ciertas conductas de proximidad, así como otras conductas con las que se pretende buscar el mantenimiento del contacto. Sin embargo, Shaffer (1986) resalta que, una vez que se ha conseguido el acercamiento y contacto entre la figura de apego (generalmente la madre en la primera infancia) y el bebé, se activan toda una serie de pautas de conducta que producen una secuencia de interacción en la que la conducta de ambos resulta reforzada.

a. ¿Cómo se forma el apego?

El apego no se forma exclusivamente con la proximidad, sino que también son necesarios otros aspectos para que el vínculo llegue a formarse. Dichos aspectos son: la relación debe ser íntima, desformalizada, constante, frecuente, rítmica, asimétrica (el adulto tiene el control de la situación) y flexible. Además, éste no se forma de manera inmediata, sino que precisa de varios meses para formarse. Sin embargo, estamos predispuestos y pre-programados para ello (Montero, 2015). Sin estas condiciones, el vínculo tiene un número ínfimo de probabilidades de ser establecido.

b. Pautas de la conducta de apego

La formación del apego humano está basada, en sus primeras manifestaciones, en la búsqueda de un número limitado de vehículos innatos de sociabilidad similares. Bowlby (1958, citado a través de Shaffer, 1986) propuso una lista de cinco pautas de conducta que, según él, constituían las “respuestas instintivas componentes” de las que está hecha la conducta de apego, y que eran la succión, la prensión, el seguimiento, el llanto y la sonrisa. Cada una de ellas es parte de la dotación innata del niño, y sirve para ponerlo en contacto con la madre. Al ser dirigidas a un objeto común, vienen a constituir la totalidad del sistema de apego.

c. Modelos de apego en la infancia

En la infancia, el apego puede manifestarse siguiendo diversos modelos:

Tabla 2. Modelos de apego en la infancia

Modelo de apego	Características	Frecuencia
Seguro (tipo B)	Explora libremente cuando el cuidador está presente, usándolo como una “base segura”. Puede estar angustiado por la separación, siempre se alegra al reencontrar al cuidador. Si se angustia durante la separación, busca el contacto y bienestar durante el reencuentro, luego sigue jugando.	50-65%
Inseguro-evitativo (tipo A)	Explora con libertad, parece desinteresado por la presencia o la ausencia del cuidador. En el reencuentro, ignora o evita en forma activa al cuidador.	10-25%

Inseguro-resistente/ambivalente (tipo C)	Se resiste a la exploración activa. Está preocupado por el cuidador. Se enfada por la separación. En el reencuentro, resiste el contacto, pero también lo busca, mostrando enfado, pasividad o aferrándose al cuidador. No le resulta fácil retomar el juego.	10-25%
Desorganizado (tipo D)	No juega libremente y tampoco responde al cuidador en un modo coherente. Puede llorar y luego golpear; puede quedarse quieto; estar como en trance; puede moverse lentamente o de un modo estereotipado; puede mostrar miedo frente a los padres.	5-20%
Sin clasificar	Algunos niños no se ajustan a ninguna de estas cuatro categorías.	Raro

Nota: Denominación de los diferentes tipos de apego en la infancia, acompañado de sus características, así como de la frecuencia en que aparecen (se muestra un rango ya que las poblaciones infantiles varían). Se organizan según la frecuencia, a pesar de no concordar con el nombre de cada tipo. Extraído de Braugart-Rieker y col., 2001; Goldberg y col., 1995; Vondra y Barnett, 1999, citado a través de Berger y Sigaloff (2004, p.220).

El apego, según Shaffer (1986) puede expresarse a través de gran variedad de medio. Sin embargo, este hecho no implica que se recurra a estas respuestas de forma fortuita. Se distinguen cinco factores determinantes:

1. Los relacionados con la especie del individuo
2. Los relacionados con su edad
3. Los relacionados con las variables del aprendizaje social
4. Los factores de diferencia individual
5. Los determinantes situacionales.

3.3.3. LA IMITACIÓN

Según Nelson (2005, citado a través de Papalia et al, 2009), la imitación es una importante manera de aprendizaje; se vuelve especialmente valiosa hacia el final del primer año cuando los bebés ponen a prueba nuevas habilidades. (p.205)

Para Morales (2009), el aprendizaje por imitación, también llamado aprendizaje vicario o cognitivo social, está basado en una situación social en la que, al menos, participan dos personas. Una de ellas será el modelo, el cual realiza una conducta o pauta determinada, y la otra será el sujeto observador de dicha conducta, la cual determina el aprendizaje.

Albert Bandura (citado a través de Morales, 2009) creó una teoría llamada Teoría Social del Aprendizaje, basada en diversos estudios en los que pudo comprobar cómo, tras la muestra de un modelo en una escuela infantil, los niños y niñas reprodujeron el modelo.

En cuanto a la edad en la que comienza a verse la aparición de la imitación, Piaget citado a través de Papalia et al (2009), resalta que el primer tipo de imitación que puede verse en el bebé es la imitación visible, es decir aquella que se lleva a cabo con las partes que el propio bebé puede ver de su propio cuerpo (manos o pies). Posteriormente, se desarrolla la imitación invisible, la cual utiliza partes del propio cuerpo que el bebé no puede verse, como la boca, a los nueve meses.

Sin embargo, en varias investigaciones llevadas a cabo por Meltzoff y Keith Moore (1983, 1989 citado a través de Papalia et al ,2009) los bebés menores a 72 horas de vida parecen imitar a los adultos al abrir la boca y sacar la lengua, respuesta que desaparece a los dos meses aproximadamente (Bjorklund y Pellegrini, 2000, citado a través de Papalia, 2009). Según Meltzoff y Gopnik (1993, citado a través de Papalia 2009, p. 205)) este comportamiento temprano de imitación refleja un mecanismo evolucionado de “como yo”; el lactante parece imitar rostros que tienen las mismas características que el suyo.

Piaget sostenía también que hasta los 18 meses los niños no pueden participar en la imitación diferida, es decir no son capaces de reproducir un comportamiento observado tiempo atrás, mediante la evocación de un símbolo que se almacenó en ese comportamiento.

Sin embargo, y después de diversos estudios, parece que Piaget subestimó la capacidad representacional de los lactantes e infantes, ya que se ha observado que los bebés, desde las seis semanas, imitan los movimientos del rostro de un adulto después de veinticuatro horas, cuando está en presencia de la misma persona adulta y éste no muestra la misma expresión en ese momento. (Papalia et al ,2009). Esto sugiere que los bebés muy pequeños pueden conservar una representación mental de un evento (Meltzoff y Moore, 1994, 1996, citado a través de Papalia et al, 2009). Además, la imitación diferida de sucesos novedosos o complejos parece comenzar entre los seis y los nueve meses (Meltzoff y Moore, 1998; Bauer, 2002, citado a través de Papalia et al, 2009, p.205)

3.4. AGENTES SOCIALIZADORES

Según Contreras (2012), del cual se hablará a lo largo del apartado, la socialización desde el nacimiento sólo es posible a través de la interacción con distintas personas, grupos y organizaciones, todos ellos agentes de socialización, que desempeñan y simbolizan distintos roles, responsabilidades y metas. Desde la modernidad, los principales agentes de socialización son la familia, la escuela y el grupo de iguales; pero a medida que la sociedad se hace más compleja y global, los medios de comunicación de masas y las tecnologías de la información y comunicación adquieren una mayor importancia en el proceso socializador.

3.4.1. LA FAMILIA

Respecto a la familia, Contreras (2012) destaca:

Como grupo básico de la especie humana, la familia ocupa un papel primero y fundamental en los procesos de socialización (en particular la socialización primaria). La familia es una institución de formas muy variables según las culturas, las épocas y los contextos sociales. Y esta variabilidad, cada día más importante, debe considerarse para aproximarnos al valor de la familia en los procesos de socialización. Son tres sus funciones fundamentales: función biológica (continuidad de la especie-procreación, supervivencia de sus miembros, mejora de la calidad de vida), función social (integración social-socialización, renovación y movilidad social) y función cultural (transmisión y ampliación de la herencia cultural, integración en pautas, roles, normas y valores) (p. 58).

Además, dicho autor destaca que, el comienzo de las funciones socializadoras de la familia se da en el momento del nacimiento, pues los primeros sonidos y rudimentos culturales son familiares, así como lo son las actitudes y valores morales subordinados a las conductas de protección, alimentación u organización del grupo familiar.

Expone, además, que el papel de la familia se ve cada vez más reducido y mediatizado por la influencia de otros medios presentes en el hogar, lo cual limita la función totalizadora que le correspondió a la familia en otras épocas, pues la televisión, la escuela y demás agentes de socialización comparten y modifican muchas de esas funciones.

Resalta además la idea de que en la familia se dan las condiciones propicias para que los procesos de socialización sean efectivos ya que según Sarramona (2008) citado a

través de Contreras (2012) las relaciones familiares se basan en el afecto, lo cual es una condición necesaria. Además, la familia puede ejercer una acción continuada y coherente en las diferentes etapas de desarrollo de sus hijos o hijas, permitiendo así que la reiteración consolide las metas socializadoras.

Asimismo, la convivencia familiar proporciona multitud de ocasiones en que la acción socializadora se puede llevar a cabo, siendo reforzada por la posibilidad de actuación modélica por parte de los padres y otros familiares. Por último, Sarramona destaca la posición de la familia respecto a la sociedad (aval social) para llevar a cabo su labor socializadora, por lo que está legitimada para plantear sus propios principios ideológicos, así como recurrir a los refuerzos o sanciones que crea precisos. Por lo tanto, “la familia es la responsable de la primera mediación de los valores culturales y la que forja actitudes y prejuicios acerca de ellos mismos y de los otros.” (Contreras, 2012, p. 58).

3.4.2. LA ESCUELA

Respecto a la Escuela, Contreras (2012) afirma que es otro de los agentes socializadores que tienen influencia en el niño y la niña. Ésta, a medida que la complejidad de la sociedad aumenta, adquiere un papel más decisivo. Hoy, la sociedad se ha convertido en una sociedad del conocimiento, donde son necesarios hábitos intelectuales y personales mucho más complejos. La Escuela, en la actualidad, ha dejado de ser el principal transmisor de información, ya que ésta puede obtenerse en la red en gran medida para pasar a formar a los individuos y a desarrollar, como parte de su identidad, las capacidades que les permitan saber acceder a ella y usarla para construir una vida con sentido y una convivencia justa y democrática. La transmisión de estos valores y actitudes se ha convertido en la dimensión fundamental de la Escuela actual.

Afirma también que “La escuela enseña un amplio cerco de conocimientos formales y habilidades, pero también otra multitud de lecciones informales a través de lo que los sociólogos llaman, a partir de Bernstein, el «currículum oculto».” (Contreras, 2012, p. 59).

3.4.3. LOS GRUPOS DE IGUALES.

Considera el grupo de iguales como uno de los agentes socializadores clásicos. Además, entiende “por grupo de iguales los grupos de amigos de niños que comparten la misma edad, ciertos intereses y/o una adscripción social similar.” (p.59).

Como resalta Harris (s.f.) citado a través de Contreras (2012), las personas en edades tempranas tienen una gran inclinación hacia los otros de “su clase”, la cual se define principalmente por la edad. Para ellas es más divertido jugar con sus iguales que con personas adultas.

Describe el juego como una actividad y un comportamiento típico de la infancia en todas las culturas, que además es una actividad básica para el desarrollo y la educación ya que permite el acceso, a través de sus distintas etapas y tipos (de imitación, de reglas, de roles) a capacidades de interacción y relación social, así como al descubrimiento e interiorización de muchos significados culturales.

Continúa advirtiendo:

Los grupos de niños aprenden por la regla de la mayoría: lo que hace la mayoría se vuelve la norma común. No cabe la diferencia, la originalidad, aquel que llega a un grupo con una conducta diferente es el que debe cambiarla. (Contreras, 2012, p. 60).

La identificación con un grupo y la adopción de sus actitudes, comportamiento, formas de hablar, estilos de vestirse y modos de adornarse hace que los niños y niñas saquen sus ideas sobre cómo comportarse. La mayoría de ellos lo hace de manera automática y espontánea. En ocasiones, hay alguna persona que tiene unas ideas que difieren de las del grupo, y es entonces cuando el grupo recuerda el peaje que se paga por ser distintos.

En la infancia, el sexo es una categoría importante de identificación. Los grupos son sexualmente homogéneos y, entre las normas grupales de referencia que se aprenden e imponen, se encuentran los roles sexuales. Además, también funcionan las relaciones de oposición y rivalidad con los adultos (“nosotros contra ellos”). Es por ello que, en ocasiones, surgen conflictos en la educación familiar, ya que a veces pueden plantear exigencias que no concuerdan con las fidelidades del grupo, sobre todo en el ámbito del ocio y el consumo.

El grupo de iguales tendrá también que ver con la formación de la identidad. Cuando los niños y niñas aprenden cosas sobre sí mismos es hacia la mitad de la infancia, ya que es el momento en el que descubren sus capacidades y cualidades a través de la comparación propia con sus pares. Esta comparación adquiere el término técnico de “comparación social”.

De todas maneras, el grupo es el ámbito propio para desarrollar la capacidad de relación con los demás, adquirir la autonomía y las habilidades para el trato social, que tanto se valoran en sociedades como las nuestras, de manera que los padres se preocupan de si el niño no sale, está encerrado, no trata lo suficiente con los demás, etc. (Taberner (s.f.), citado a través de Contreras, 2012, p. 61)

3.4.4. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL.

Los menores son cada vez más influidos por otros agentes que ultiman y matizan las influencias particulares de los agentes socializadores vistos anteriormente. En la época actual, la comunicación de masa y las nuevas tecnologías se han convertido en el instrumento de retransmisión de mensajes como las ideas sobre la vida, premisas éticas, etc. que hemos incorporado a nuestra cultura y cuyos significados se hacen presentes y llegan a la totalidad del tejido social, transmitiéndose, además, de generación en generación.

Contreras (2012) explica que la televisión, por ejemplo, dada su presencia en nuestra rutina habitual y las características tan atractivas que nos ofrece, ha hecho aparecer a la Escuela como un ámbito institucional cada vez más desconectado y con una menor capacidad para definir la vida y la realidad de los niños y niñas. Además, se resalta la idea de la permuta que ha tenido lugar entre la televisión y otras instancias socializadoras como la iglesia, la familia o la Escuela. Esto no quiere decir que hayan perdido la capacidad de influenciar nuestras vidas, sino que éstas han disminuido y limitado su influencia debido a la aparición de elementos como las redes sociales, el correo electrónico, etc. Internet se ha convertido en un elemento muy importante en el proceso de socialización, ya que propicia lo que se ha llamado “socialización virtual”.

Según lo expuesto anteriormente, Contreras (2012) advierte que debe tenerse en cuenta esta nueva ventana al mundo por la que los menores se ven inmersos en una cultura «abierta», «líquida», sin límites normativos ni cognitivos. La familia y la Escuela, como

agentes mediadores primarios, deben tener la prioridad de conocer dicha realidad, con el fin de saber orientar a las nuevas generaciones en actitudes críticas de discriminación frente a los contenidos que no son pertinentes a sus intereses y a sus niveles de maduración socioemocional.

3.5. INDICADORES DEL DESARROLLO SOCIAL

Se muestran a continuación los indicadores del desarrollo social, correspondientes a la edad de 0-3 años.

3.5.1. PRIMER AÑO DE VIDA

La **Tabla 3** muestra los indicadores ofrecidos por Papalia et al (2009) y el Equipo de Atención Temprana de la Rioja (2008):

Se pueden extraer diferentes conclusiones de la comparación de ambas fuentes. La primera es el diferente modo de distribuir los meses en cuanto al establecimiento de hitos o indicadores del desarrollo. En segundo lugar, cabe destacar que, en cuanto a la primera mitad del año en ambos autores, coinciden en que en esa etapa el niño o niña comienza a sonreír como respuesta a un estímulo. Además, concuerdan también en el comienzo del reconocimiento de rostros habituales en su entorno cercano, lo que Papalia et al (2009) llaman confianza básica. Sin embargo, no destacan el reconocimiento de la madre por parte del niño o niña, que es un hecho muy significativo en los primeros meses desde el nacimiento, ya que según Shaffer (1986), propicia la continuación del desarrollo social primario del bebé.

En cuanto a la segunda mitad del primer año, ambos coinciden en la aparición de la ansiedad o malestar en presencia de personas desconocidas, y además ausencia de la madre. Sin embargo, Papalia et al (2009) destacan la aparición del apego mientras que el Equipo de Atención Temprana de la Rioja (2008) destaca otros hitos relacionados con la interacción con objetos y personas, la respuesta a su nombre y el comienzo de la imitación.

Tabla 3: Indicadores del desarrollo social del primer año de vida.

Autor	Meses	Indicadores
Papalia et al (2009)	0-1	La llegada del lactante cambia las relaciones familiares
	1-6	<ul style="list-style-type: none"> Comienza a desarrollarse la confianza básica El lactante muestra interés en otros bebés a través de mirarlos, sentir zureos y sonreír.
	6-12	<ul style="list-style-type: none"> Se forma el apego Es posible que aparezcan la ansiedad ante desconocidos y la ansiedad por separación
Equipo de atención temprana de la Rioja (2008)	0-3	<ul style="list-style-type: none"> Sonríe en respuesta a un estímulo. Reconoce visualmente a la madre. Responde positivamente, emite gorgoritos y ríe cuando juegan con él.
	3-6	<ul style="list-style-type: none"> Sonríe o patalea ante personas conocidas. Reconoce a quienes lo cuidan.
	6-9	<ul style="list-style-type: none"> Acaricia objetos suaves y personas. Se altera y llora cuando se va la madre o ante personas extrañas. Imita palmas y movimientos de “adiós”.
	9-12	<ul style="list-style-type: none"> Abraza y besa al adulto y a otro niño. Responde cuando se le llama por su nombre.

Nota: Indicadores del desarrollo social del primer año de vida. Adaptado de “Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia” (11ª ed.), 2009, s.p., México D.F.: McGraw-Hill Interamericana y “El niño de 0-3 años. Guía de atención temprana”, 2008, p.17, Imprenta Vidal, S.A.

3.5.2. SEGUNDO AÑO DE VIDA.

Se exponen en la **Tabla 4** los indicadores presentados por Papalia et al (2009) y el Equipo de Atención Temprana de la Rioja (2008) para el período comprendido entre el primer y el segundo año de vida de la persona.

Como puede observarse, la distribución de los meses es equivalente para ambos autores. Sin embargo, Papalia et al (2009) muestran unos indicadores más reducidos y breves que los ofrecidos por el Equipo de Atención Temprana de la Rioja (2008).

Tabla 4: Indicadores del desarrollo social en el segundo año de vida.

Autor	Meses	Indicadores
Papalia et al (2009)	12-18	La relación de apego afecta la calidad de las otras relaciones
	18-24	<ul style="list-style-type: none"> • Se desarrolla la necesidad de autonomía • Aumentan los conflictos con hermanos mayores
Equipo de atención temprana de la Rioja (2008)	12-18	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce a personas no familiares pero que pertenecen a su entorno cotidiano. • Reconoce los objetos de uso habitual (cuchara, toalla, esponja, juguetes...). • Imita en el juego los movimientos del adulto. • Acepta la ausencia de los padres, aunque puede protestar momentáneamente. • Repite las acciones que provocan risa o atraen la atención. • Explora y muestra curiosidad por los objetos familiares.
	18-24	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce los espacios básicos de su entorno habitual (casa, centro infantil, etc.) • Toma parte en juegos con otro niño durante periodos cortos. • Comparte objetos con otros niños cuando se le pide. • Reconoce algunos elementos propios de la estación del año en la que estamos: ropa y calzado. • Participa habitualmente en las actividades que se le proponen. • Comienza a reproducir acciones reales con juguetes (comidita, coches, etc.).

Nota: Indicadores del desarrollo social del segundo año de vida. Adaptado de “Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia” (11ª ed.), 2009, s.p., México D.F.: McGraw-Hill Interamericana y “El niño de 0-3 años. Guía de atención temprana”, 2008, p.20-21, Imprenta Vidal, S.A.

En la primera mitad del segundo año de vida, el niño o la niña comienza a reconocer personas no habituales, así como objetos de uso habitual. Además, aparece la imitación al adulto y la exploración del entorno. Papalia et al (2009) destacan que la relación de apego va afectar la calidad de las otras relaciones del bebé.

Respecto a la segunda mitad del segundo año, ambos autores difieren en los indicadores ofrecidos: por una parte, Papalia et al (2009) destacan la necesidad de autonomía, así como el aumento de conflictos con los hermanos mayores, mientras que el Equipo de Atención Temprana de la Rioja (2008) destaca diferentes hitos como el comienzo del reconocimiento de los espacios habituales de la casa, así como algunos elementos identificativos de la estación del año. Además, participa en juegos y actividades, y continúa desarrollando la imitación y el juego simbólico.

3.5.3. TERCER AÑO DE VIDA

Los indicadores del desarrollo social en el tercer año de vida son más numerosos que los de los años anteriores.

Tabla 5. Indicadores del desarrollo social del tercer año de vida.

Autor	Meses	Indicadores
Papalia et al (2009)	24-30	El juego con otros es principalmente paralelo
	30-36	El niño muestra más interés hacia otras personas, en especial niños.
	3 años	<ul style="list-style-type: none"> • Se desarrolla la iniciativa • El juego con otros se vuelve más coordinado • El niño elige amigos y compañeros de juego con base en la proximidad.
Equipo de Atención Temprana de la Rioja (2008)	24-30	<ul style="list-style-type: none"> • Se mueve con soltura por los espacios habituales (casa, centro infantil, etc.). • Identifica algunos cambios en la naturaleza correspondientes a las diferentes estaciones del año. • Reconoce en fotografías a las personas más cercanas. • Juega junto a dos o tres niños de su edad. • Diferencia en imágenes algunos de estos términos: persona, animal y planta. • Saluda a niños y mayores conocidos, si se le indica.
	30-36	<ul style="list-style-type: none"> • Comienza a mostrar preferencias personales entre iguales. • Muestra afecto hacia niños más pequeños y animales domésticos. • Va conociendo normas y hábitos de comportamiento social de los grupos de los que forma parte. • Contribuye al orden de sus cosas en casa o centro infantil cuando se le indica. • Comienza a identificar y distinguir diferentes sabores y olores (dulce salado, buen-mal olor, etc.). • Identifica lugares de visita frecuente dentro de su entorno: casa de un familiar, parque, panadería, etc.

Nota: Comparación de los indicadores del desarrollo social del tercer año de vida. Adaptado de “Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia” (11ª ed.), 2009, s.p., México D.F.: McGraw-Hill Interamericana y “El niño de 0-3 años. Guía de atención temprana”, 2008, p.24-25, Imprenta Vidal, S.A.

En la primera fracción del tercer año de vida, cabe resaltar la coincidencia de ambas fuentes en el juego paralelo infantil. El Equipo de Atención Temprana (2008) añade diferentes hitos relativos al comienzo del saludo por parte del/la niño/a, el comienzo de la identificación de elementos naturales de las diferentes estaciones del año, así como diferenciar en una imagen persona, animal o planta. Además, la persona se moverá con soltura por los espacios habituales de su hogar.

En cuanto a la segunda fracción del tercer año, ambos coinciden en la muestra de preferencia hacia sus iguales. Papalia et al destacan que el niño o la niña comienzan a elegir amigos y compañeros con base en la proximidad, así como a desarrollar la iniciativa a la vez que el juego con otros se vuelve más coordinado. A su vez, el Equipo de Atención Temprana de la Rioja destaca el comienzo de la identificación de la información que recibe de su sentido olfativo y gustativo, así como contribuir al orden y comenzar a conocer normas y hábitos de comportamiento social.

3.6. NORMATIVA LEGAL EDUCATIVA VIGENTE SOBRE LA EDUCACIÓN DEL ÁMBITO SOCIAL

Se recoge la normativa legal educativa vigente en la etapa 0-3 años. Se evita aludir a la normativa legal que afecta al ciclo 3-6 ya que esta investigación está enfocada en la edad de 0-3 años.

Las leyes consultadas son las relativas a la edad que corresponde a la investigación de este trabajo, es decir 0-3 años. Por ello, se consulta la Ley Orgánica de Educación (LOE) debido a que la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) no refleja cambios en esta etapa, así como la ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. Por último, se consulta el Decreto 12/2008, de 14 de febrero, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León y se establecen los requisitos que deben reunir los centros que impartan dicho ciclo.

3.6.1. LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE)

Se presentan los aspectos que la Ley Orgánica Educativa dedica a la educación del ámbito social del alumnado. Todas ellas están recogidas en la página 19 de dicho documento.

Tabla 6. Aspectos relativos al ámbito social en la Ley Orgánica de Educación.

Principios generales	La educación infantil tiene carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños.
Objetivos	Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social , así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.

Ordenación y principios pedagógicos	En ambos ciclos de la educación infantil se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social , así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que viven. Además, se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal.
--	---

Nota: Principios generales, objetivos, ordenación y principios pedagógicos relativos al ámbito social. Adaptado de Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106. §7899

3.6.2. ORDEN ECI/3960/2007, DE 19 DE DICIEMBRE, POR LA QUE SE ESTABLECE EL CURRÍCULO Y SE REGULA LA ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL.

Tabla 7. Selección de contenido de la ORDEN ECI/3960/2007

P.1016	El currículo pretende lograr un desarrollo integral y armónico de la persona en los distintos planos: físico, motórico, emocional, afectivo, social y cognitivo, y a procurar...
Principios generales p. 1017	Los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias, en la actividad infantil y en el juego , y se aplicarán en un ambiente de seguridad, afecto y confianza para potenciar la autoestima y la integración social .
Fines p. 1017	1. La finalidad de la Educación infantil es contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas. 2. En ambos ciclos se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, favoreciendo la creación de nuevos vínculos y relaciones , así [...] Se promoverá el desarrollo de la comunicación y de la representación en distintos lenguajes, las pautas elementales de convivencia y relación social, así como el descubrimiento de las características físicas, sociales y culturales del medio .
Objetivos p. 1017	Observar y explorar su entorno familiar, natural y social. Conocer y apreciar algunas de sus características y costumbres y participar activamente, de forma gradual, en actividades sociales y culturales del entorno. Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.

Nota: Selección de contenido del índice, principios generales, fines y objetivos. Adaptado de ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. P. 1016-1017. BOE núm. 5 § 222 (2008).

Tabla 8. Selección de contenido de los anexos de la ORDEN ECI/3960/2007

ANEXO 1. Áreas de la etapa de	En esta etapa el entorno de las niñas y los niños se amplía y se diversifica, pasando del medio familiar al escolar, lo que les da la oportunidad de tener experiencias y relaciones nuevas y de interactuar con elementos hasta entonces desconocidos. Todo ello les permite explorar, incrementar sus posibilidades de aprender y de
--	--

<p>Educación Infantil. p.1019</p>	<p>establecer nuevas relaciones sociales y les despierta la conciencia de que existen otras personas y elementos hacia los que conviene adoptar actitudes positivas. Todo esto favorecerá que aprendan a colaborar, a relacionarse con los demás y a respetar las normas de convivencia, a vivir juntos, contribuyendo así al desarrollo de la competencia social.</p>
<p>Área 1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. p.1020</p>	<p><u>Contenidos Primer ciclo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Adquisición de pautas elementales de interacción social en situaciones y en actividades cotidianas, aceptando algunas normas e incorporándolas a su comportamiento habitual. - Adaptación progresiva de los ritmos biológicos propios a las rutinas socialmente establecidas, anticipándose y colaborando en las actividades de la vida diaria.

Nota: Selección de contenido del Anexo 1, en el que se encuentra el Área 1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. Adaptado de ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. P. 1019-1020. BOE núm. 5 § 222 (2008).

Tabla 9. Selección de contenido de los anexos de la ORDEN ECI/3960/2007

<p>Área 2. Conocimiento del entorno. p. 1023</p>	<p>La incorporación al centro educativo mediante una adecuada adaptación favorecerá las interacciones que niños y niñas establecen con los educadores y, posteriormente, con otros compañeros y adultos, así como la progresiva utilización de los espacios y materiales de la escuela. Con la entrada en la escuela se ofrecen al niño situaciones privilegiadas de interacción que le ayudarán a ampliar sus relaciones sociales, a compartir la atención del adulto, los materiales y los espacios, a ampliar sus conocimientos sobre el mundo, a comunicarse utilizando diversos lenguajes y a desarrollar habilidades, destrezas y nuevas competencias.</p> <p>A lo largo de la etapa, los niños y las niñas van descubriendo su pertenencia a la familia y a la escuela, en definitiva, al medio social en el que crecen. La vida escolar conlleva el establecimiento de experiencias cada vez más amplias que les acercarán al conocimiento de las personas y de las relaciones interpersonales, generando vínculos y desarrollando actitudes como confianza, empatía y apego que constituyen la base de su socialización. [...] El niño aprende con los demás y, en las interacciones, también aprende a relacionarse, a guardar turno, a satisfacer sus deseos, a cooperar y a ponerse en el lugar de los otros, pero también aprende la competición, los celos o la rivalidad. Las relaciones sociales son a veces cooperativas y, a veces, conflictivas, pero, con una intervención adecuada, siempre favorecerán el aprendizaje social y el desarrollo interpersonal. Igualmente, el niño, como miembro de la sociedad, irá participando en las diferentes actividades culturales de su entorno, acercándose así al conocimiento de algunos rasgos culturales propios. La diversidad cultural aconseja aproximar a niños y niñas a los usos y costumbres sociales, así como a los espacios culturales de su entorno, desde una perspectiva abierta e integradora que les permita conocer diversos modos y manifestaciones culturales presentes en la sociedad, y generar así actitudes de respeto y aprecio hacia ellas.</p>
--	---

<p><u>Objetivos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Observar y explorar de forma activa su entorno físico, natural y social, desarrollar el sentido de pertenencia al mismo, mostrando interés por su conocimiento, y desenvolverse en él con cierta seguridad y autonomía. 2. Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas básicas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas. 3. Identificar y acercarse al conocimiento de distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, a algunas características de sus miembros, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio.
<p><u>Contenidos Primer Ciclo:</u></p> <p>Identificación y diferenciación de los primeros grupos sociales de pertenencia (familia y escuela) y establecimiento de vínculos afectivos con adultos y compañeros del centro, disfrutando de las relaciones con ellos.</p>

Nota: Selección de contenido del Anexo 1, en el que se encuentra el Área 2. Conocimiento del entorno. Adaptado de ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. P. 1023-1024. BOE núm. 5 § 222 (2008).

3.6.3. DECRETO 12/2008, 14 DE FEBRERO, POR EL QUE SE DETERMINAN LOS CONTENIDOS EDUCATIVOS DEL PRIMER CICLO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LA COMUNIDAD DE CASTILLA Y LEÓN

Se exponen a continuación los aspectos que el Decreto 12/2008 dedica a la educación del alumnado en el ámbito social. Éste es el decreto dedicado al primer ciclo (0-3 años) de la Educación Infantil.

Tabla 10. Contenidos relativos a la socialización en el Decreto 12/2008

Finalidad	<p>La finalidad de la Educación Infantil es contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas.</p> <p>En el primer ciclo de la Educación Infantil se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales</p> <p>de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que viven. Además, se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran progresivamente autonomía personal.</p>
Objetivos	<p>Observar y explorar su entorno familiar, natural y social</p> <p>Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales</p>

	de convivencia y relación social, con especial atención a la igualdad entre niñas y niños, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
Contenidos	<p>Áreas de primer ciclo de Educación Infantil</p> <p>II.– CONOCIMIENTO DEL ENTORNO</p> <p>3.– <i>Cultura y vida en sociedad.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Descubrimiento y conocimiento progresivo de algunas características de la familia y la escuela como primeros grupos sociales. – Adaptación a las pautas que rigen la convivencia y la igualdad entre mujeres y hombres en el seno familiar y social. – Acercamiento a las primeras nociones sobre las actividades de la vida cotidiana. – Interés por participar en la vida familiar y social.

Nota: Finalidad objetivos y contenidos relativos al ámbito social de la educación. Adaptado de: Decreto 12/2008 del 14 de febrero por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León y se establecen los requisitos que deben reunir los centros que imparten dicho ciclo, P.3022 BOCYL núm. 35 § Consejería de Educación (2008)

3.7. SÍNTESIS DE LA CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

La socialización es entendida por Schaffer (1986) como el proceso por el cual la persona adapta su conducta a los requisitos del grupo social al que pertenece. El proceso de socialización es un proceso complejo, marcado por la consecución de diferentes hitos o indicadores de desarrollo en los primeros años de vida de la persona.

Es posible debido a la interacción de la persona con otras personas y grupos sociales, llamados agentes de socialización, que desempeñan distintas funciones en el desarrollo social del infante. Las principales instituciones socializadoras son la familia, la Escuela, los grupos de iguales y los medios de comunicación.

Desde el momento del nacimiento, el/la lactante no distingue los objetos sociales de los no sociales, lo que hace que tenga que aprender a diferenciarlos con el tiempo, como consecuencia de la experiencia y de la especialización sensorial. Los objetos sociales son el principal foco de atención del bebé, ya que éstos agrupan una combinación de características relevantes y llamativas. Dicha evolución objetal se lleva a cabo a través de tres fases: fase narcisista, fase preobjetal y fase objetal.

En las primeras semanas de vida, la persona no posee la capacidad de expresarse mediante el habla o de controlar su motricidad, por lo que sus sistemas de señalización

están basados en el llanto y la sonrisa. Además, ambos muestran que el niño o la niña es capaz de iniciar interacciones sociales de forma activa.

Según Ainsworth (1973, citado a través de Berger y Sigaloff, 2004) es un vínculo afectivo que las personas o animales establecen entre ellos mismos y otra persona específica. Este vínculo debe unir a ambos en espacio y perdurar en el tiempo. Las pautas de la conducta de apego, todas ellas innatas, son la succión, la prensión, el seguimiento, el llanto y la sonrisa. Además, se pueden distinguir diferentes modelos de apego: seguro, inseguro-avoidante, inseguro-resistente/ambivalente, desorganizado y sin calificar.

Por último, cabe destacar el papel de la imitación en la socialización. Las conductas de imitación comienzan a aparecer en la primera semana de vida. Hacia el final del primer año, los bebés comienzan a descubrir sus capacidades y habilidades.

4. PARTE EMPÍRICA

La parte empírica de esta investigación sigue el siguiente proceso: diseño, desarrollo y resultados obtenidos.

4.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Se presentan los objetivos de la investigación y el tipo de estudio.

4.1.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Las cuestiones de investigación representan “las facetas de un dominio empírico que el investigador desea investigar de forma más profunda” (Miles y Huberman, 1994: 23, citado a través de (Gómez, Flores, & Jiménez, 1996) p.68).

El fin principal de esta investigación será responder a la siguiente pregunta: *¿Qué indicadores¹ se deben tener en cuenta a la hora de valorar el desarrollo social en la edad de 0-3 años?*

A partir de ella se plantean los siguientes objetivos:

4.1.1.1. OBJETIVO GENERAL

Contribuir a la elaboración de una guía de indicadores del desarrollo de 0 a 3 años que considere todas las dimensiones de la persona.

¹ Indicadores actualizados.

4.1.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Ofrecer pautas actualizadas a los/as educadores/as y familias para promover el desarrollo social en los infantiles de 0-3 años.
- Conocer las manifestaciones de la dimensión social en el ámbito educativo del alumnado de 0 a 3 años.

4.1.2. TIPO DE ESTUDIO: METODOLOGÍA CUALITATIVA

Taylor y Bogdan (1986:20, citado a través de Gómez et al, 1999, p. 33) definen la investigación cualitativa como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”.

Para LeCompte (1995, citado a través de Gómez et al, 1999, p. 34) la investigación cualitativa puede entenderse como “una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video casetes, registros escritos de todo tipo, fotografías, películas y artefactos”. Para dicha autora, la investigación cualitativa es importante ya que toman como relevantes los datos extraídos del entorno de los acontecimientos, además de centrar su indagación en los contextos naturales en los que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente. Por lo tanto, lo real, lo global y concreto es aquello que aporta calidad a la investigación, según LeCompte (1995, citado a través de Gómez et al, 1999).

Este tipo de metodología ha sido elegida por sus características: se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o situación de vida, el investigador tiene una perspectiva holística respecto al contexto objeto de estudio, el investigador es el principal objeto de medida y, además, la mayor parte de los análisis se realizan con palabras, las cuales pueden agruparse para permitir al investigador contrastar, comparar, analizar y ofrecer modelos sobre ellas. (Miles y Huberman, 1994: 5-8, citado a través de Gómez et al, 1999).

El grupo de discusión será la técnica elegida para llevar a cabo la recogida de información. Ésta se puede definir, según Krueger (1991, citado a través de Sánchez, 2010) como:

Una conversación cuidadosamente planeada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no-directivo. Se lleva a cabo con varias personas guiadas por un moderador experto; la discusión es relajada, confortable y a menudo, satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a ideas y comentarios que surgen en la discusión. (p. 237)

La calidad que el grupo de discusión nos proporcionará será determinada e influida por la información proporcionada por las personas informantes. Se tratará de un diálogo dirigido, a partir de preguntas abiertas y flexibles, con posibilidad de réplicas y comentarios.

4.2. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se contemplan el trabajo de campo, la población a investigar, el acceso al campo de estudio, y el proceso de recogida de datos.

4.2.1. TRABAJO DE CAMPO

Se contempla la población, acceso al campo y recogida de datos.

4.2.1.1. POBLACIÓN

En esta investigación dedicada a la búsqueda de indicadores del desarrollo social en niños y niñas de 0 a tres años, han participado dos maestras de una Escuela Infantil de 0-3 años de titularidad pública, ubicada en el núcleo urbano de Salamanca. Ambas tienen 10 años de experiencia en el ámbito educativo.

4.2.1.2. ACCESO AL CAMPO

La tutora del TFG se pone en contacto con la directora de la Escuela Infantil donde ejercen las educadoras entrevistadas. La respuesta es afirmativa por parte de la directora, por lo que se procede a concertar la cita con las educadoras que la directora cree oportuno, tomando como referencia los años de experiencia de ambas, así como su disponibilidad.

4.2.1.3. RECOGIDA DE DATOS

La recogida de datos se lleva a cabo el día 11 de noviembre de 2016 a través de la técnica del grupo de discusión en una Escuela Infantil de 0-3 años, donde una compañera y yo estábamos citadas con dos educadoras de la escuela que forman un grupo de discusión.

Se procede a usar una grabadora con el consentimiento previo de ambas maestras para poder analizar exhaustivamente la entrevista en un momento posterior, y folios y bolígrafos para el registro de notas puntuales.

Tiene lugar en un aula dedicada a la edad de uno a dos años, a la hora de la siesta en otra aula, con tranquilidad y silencio.

4.2.2. FASE ANALÍTICA

Se procede a analizar la información recogida en el campo de estudio. Se divide el apartado en: tratamiento de los datos y elaboración del instrumento de análisis o árbol de indización, donde se procederá a tratar, agrupar y analizar los datos de una manera gráfica y visual.

4.2.2.1. TRATAMIENTO DE LOS DATOS, FIABILIDAD, VALIDEZ Y ÉTICA

En primer lugar, cabe destacar que, durante el transcurso de indagación, la investigadora ha mantenido los criterios éticos, que garantizan actitudes de respeto y confidencialidad hacia la privacidad e ideología de las figuras educadoras entrevistadas.

Ante la gran cantidad de datos e información recogidos, se procede a la reducción de datos, para posteriormente poder analizar y tratar la información. La reducción de datos es, según Gómez et al (1999, p. 205), es la simplificación, el resumen, la selección de la información para hacerla abarcable y manejable. La reducción de datos se realiza a través de la codificación y categorización de los datos, lo cual constituye sin duda una importante herramienta de análisis de datos, ya que nos permite clasificar conceptualmente las unidades de análisis que pueden clasificarse en un mismo tópico. Además, la categorización se entiende como la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un identificativo o código propio de la categoría en la que la consideramos incluida. (Gómez et al, 1999). La línea es la unidad textual (u.t.) elegida para el tratamiento y análisis de los datos.

Con el fin de garantizar la fiabilidad, se lleva a cabo un doble análisis del contenido del grupo de discusión por parte de la investigadora y por otra educadora con la misma formación académica, constatando que existe concordancia entre ambos procesos de análisis. La validez interna de la investigación se considera máxima, ya que los resultados y conclusiones obtenidos del proceso de análisis se aplicarán únicamente

para el contexto escolar estudiado. No se pretenden extrapolar los resultados a otras situaciones, por lo que la validez externa sería mínima.

4.2.2.2. ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO DE ANÁLISIS: ÁRBOL DE INDIZACIÓN

Para llevar a cabo el análisis de los datos², se procede a realizar un árbol de indización, (**Figura 3**) en el que se distribuyen las categorías y subcategorías de una forma clara y ordenada. Además, se lleva a cabo un proceso de codificación de los datos, es decir asignando a cada categoría un código propio.

² Anexo 1. Transcripción del grupo de discusión

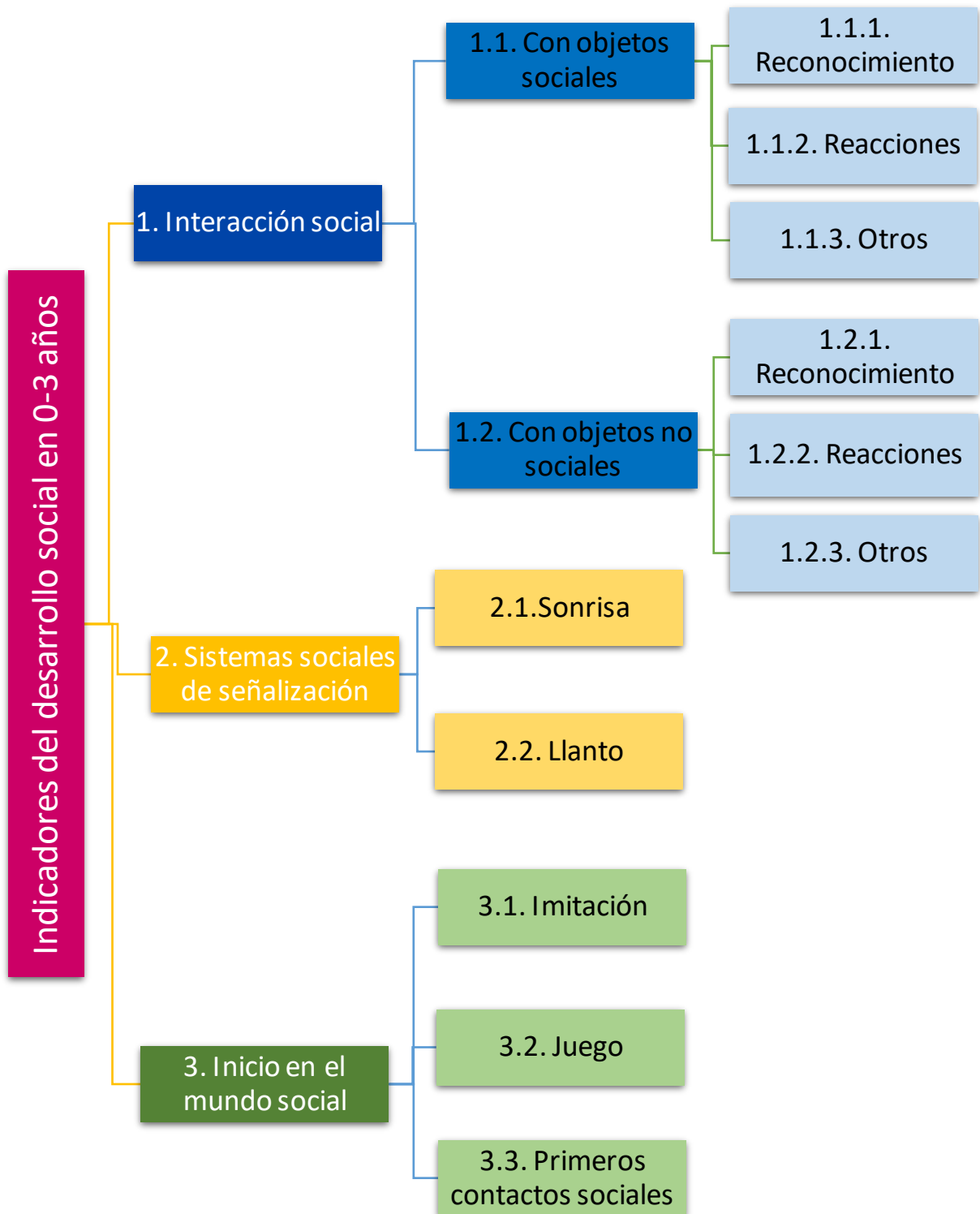


Figura 3. Árbol de indización. Se presentan las categorías y subcategorías en las que se sintetiza la información.

Tabla 11. Definición de categorías y subcategorías.

<p>1. Interacción social</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más personas. Real Academia Española (2017)
<p>1.1. Con objetos sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interacción llevada a cabo con objetos animados, es decir con aquellos objetos con los que se muestra reciprocidad social.
<p>1.1.1. Reconocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Acción y efecto de reconocer o reconocerse” Real Academia Española (2017)
<p>1.1.2. Reacciones</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Forma en que alguien o algo se comporta ante un determinado estímulo” Real Academia Española (2017)
<p>1.1.3. Otros</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indicadores relevantes para la socialización del niño y la niña que no pertenecen a las subcategorías anteriores (formación del apego, aceptación de la ausencia de los padres).
<p>1.2. Con objetos no sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interacción llevada a cabo con objetos inanimados, es decir con aquellos objetos con los que no se muestra reciprocidad social.
<p>1.2.1. Reconocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Acción y efecto de reconocer o reconocerse” Real Academia Española (2017)
<p>1.2.2. Reacciones</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Forma en que alguien o algo se comporta ante un determinado estímulo” Real Academia Española (2017)
<p>1.2.3. Otros</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indicadores relevantes para la socialización del niño y la niña que no pertenecen a los apartados anteriores.
<p>2. Sistemas sociales de señalización</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Medios de señalización cuya función es garantizar la proximidad de las personas que cuidan a los niños y dar lugar a la interacción social” (Schaffer, 1986, p.71.)
<p>2.1. Sonrisa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gesto que representa felicidad, placer o alegría a través de la curvatura de la boca hacia arriba, sin emitir ningún sonido.
<p>2.2. Llanto</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Efusión de lágrimas acompañada frecuentemente de lamentos y sollozos.” Real Academia Española (2017)
<p>3. Inicio en el mundo social</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acciones o hechos que ayudan al individuo a introducirse en la sociedad
<p>3.1. Imitación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comportarse de manera semejante a una conducta o modelo social, de manera que se produzca un aprendizaje.

3.2. Juego

- “Acción y efecto de hacer algo con alegría con el fin de entretenerse, divertirse o desarrollar determinadas capacidades” Real Academia Española (2017)

3.2.1. Primeros contactos sociales

- Primeras experiencias de pertenencia y relación con los grupos sociales de su

Nota: Definición de categorías y subcategorías pertenecientes al instrumento de análisis. Adaptado de “El desarrollo de la sociabilidad”, 1986, p. 160. Madrid: Visor, Real Academia Española, 2017.

4.3. RESULTADOS

Este apartado pretende recoger de forma ordenada la información conseguida en el grupo de discusión. Para ello, se expondrán, a través de figuras y tablas las frecuencias y porcentajes extraídos de las unidades textuales de la transcripción del grupo de discusión, con el fin de que su presentación sea clara, concisa y fácil de comprender.

Tabla 12. Distribución general de las categorías

Indicadores del desarrollo social en 0-3 años	Frecuencia (unidades textuales)	Porcentaje
1. Interacción social	67	28%
2. Sistemas sociales de señalización	2	1%
3. Inicio en el mundo social	170	71%
TOTAL	239	100%

Nota: Muestra la frecuencia y porcentaje de las categorías que conforman el árbol de indización.

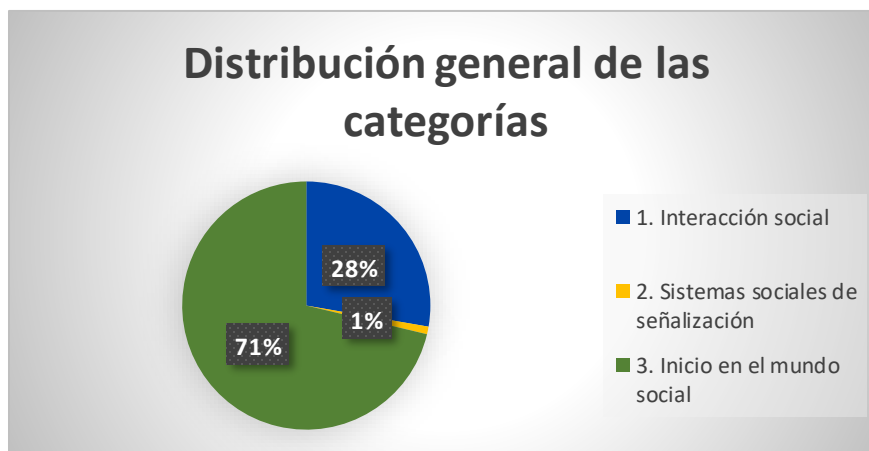


Figura 4. Ciclograma de distribución general de las categorías.

Se observa en la *Tabla 11* y en la *Figura 4*, que la categoría 3, Inicio en el mundo social, ha sido la categoría a la que se ha dado una mayor importancia, contando con 170 unidades textuales y un 71% del total. La categoría 1, interacción social, la sigue con 67 unidades textuales y un 28%. Por último, se observa que a la categoría 2, sistemas sociales de señalización, ha sido escasamente mencionada, alcanzando una frecuencia de 2 unidades textuales y un 1% del total.

A continuación, se muestra el análisis detallado de cada una de las categorías, con sus correspondientes subcategorías.

Categoría 1. Interacción social.

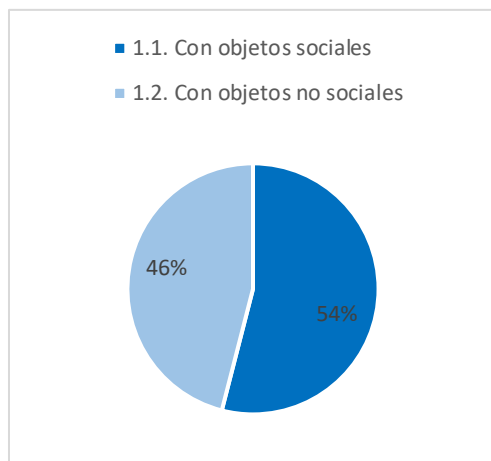


Figura 5. Distribución de frecuencias en la Categoría 1: “Interacción social”

Tabla 13. Distribución de frecuencias de “Interacción social”

Subcategoría	Frecuencia (u.t.)	Porcentaje
1.1. Con objetos sociales	36	54%
1.2. Con objetos no sociales	31	46%
TOTAL	67	100%

Nota: Distribución de frecuencias en la Categoría 1: “Interacción social”

Se puede apreciar, tanto en la *Figura 5* como en la *Tabla 12*, una mayor frecuencia, de 36 unidades textuales, en la interacción social infantil con objetos sociales, mientras que la interacción con objetos no sociales aparece con una menor frecuencia, 31 unidades textuales. Sin embargo, puede observarse como se le ha dado una importancia similar, concediéndole porcentajes de 54% y 46% respectivamente.

A continuación, se procede a analizar individualmente cada subcategoría:

Subcategoría 1.1. Con objetos sociales



Figura 6. Distribución de frecuencias en la Subcategoría 1.1: “Con objetos sociales”

Tabla 14. Distribución de la subcategoría 1.1

Subcategoría	Frecuencia (u.t.)	Porcentaje
1.1.1. Reconocimiento	7	19%
1.1.2. Reacciones	24	67%
1.1.3. Otros	5	14%
TOTAL	36	100%

Nota: Distribución de frecuencias en la Subcategoría 1.1: “Con objetos sociales”

Se puede observar en la Figura 6 y en la Tabla 13, que la subcategoría 1.1.2. ha sido en la que más se ha incidido, contando con 24 unidades textuales y un 67%. Una informante expuso un perfecto ejemplo del modo en que los bebés empiezan a reaccionar en la escuela infantil, cuando aún no saben hablar: “entonces lo que hacen son gestos, se ríen, aplauden, se mueven, señalan, pero los míos no hablan prácticamente ninguno (u.t. 34-35)”. “Yo solo recibo sus gestos” (u.t.235). En relación a esto, también se detalló la manera en que reforzaban positivamente los logros de sus educandos: “nos ponemos todos muy contentos cuando una persona es capaz de decirte algo” (u.t. 83-84).

El comienzo de la interacción y reacciones entre los educandos, por iniciativa propia, es otro hito importante de resaltar: “Los suyos ya han comenzado a hacerlo (1 año), hoy mismo lo he visto en los juegos. Por ejemplo, uno sale al balcón y uno está desde dentro en el balcón grita y el otro grita y se miran, ya tienen contacto con el compañero, de un lado al otro. Se llaman, se esconden, muchas veces van a quitarle el juguete, pero no por el hecho de quitarte el juguete sino

porque quieren que le persiga lo cual invita a jugar.” (u.t. 350 -356). “y la mirada. Muchas veces alguien habla y tú le miras y están pensando ¿qué ocurre? Me acerco. Por ejemplo, a la hora de poner baberos siempre ocurre alguien que le va a poner a otro el babero.” (u.t. 358 -360).

Se hace referencia también a cómo el ambiente que rodea al niño o la niña, y sus cambios, puede producir modos diferentes en que éstos reaccionen: “Viene un niño que ha cambiado su manera de actuar y a lo mejor lo preguntas ¿ha pasado algo en casa? y de repente, te puede contar es que ha venido a vivir la abuela con nosotros porque resulta que se ha puesto enferma...” (u.t. 431 -434).

Además, se expresó la voluntad de algunos/as niños/as de permanecer en el aula cuando comienzan los períodos vacacionales, como consecuencia de su sentimiento de seguridad, y por encontrarse en un lugar en el que sus necesidades están cubiertas: “También hay niños que no se quieren ir y se vuelven a tus brazos y no se quieren ir con los padres, pero porque valoran que están mejor en el aula, porque hay más diversidad de todo.” (u.t. 611 -613).

La subcategoría 1.1.1 ha obtenido una frecuencia de 7 unidades textuales, correspondiente a un 19%. Las informantes explicaron algunas de las actividades que realizan en el aula, con el objetivo de que el alumnado comience a reconocer a sus compañeros/as y a conocer su nombre: “Sí, incluso ya se identifican unos a otros y dicen el nombre del otro niño, que por eso se está trabajando mucho con la actividad de pasarse a Fita, porque tú les dices pásaselo a Saúl, pásaselo a Víctor, pásaselo a... y ellos se lo van pasando y se identifican dentro del área, se identifican y le pasan la mascota (u.t. 37 -41)”.

La subcategoría 1.1.3. ha obtenido un 14%, cuenta con 5 unidades textuales. Las informantes respondieron a la pregunta: ¿Cuánto tiempo tarda (e/la niño/a) en comprender que su madre va a volver a por ellos y no les va a abandonar?, a lo que respondieron: “Probablemente en el periodo de adaptación que es cuando

adquieren las rutinas, pero tampoco en ese periodo porque es un periodo que marcamos nosotras que es en septiembre. Probablemente sea en octubre que es cuando se quedan a dormir y comer.” (u.t. 603-606). “Sí, yo creo que en octubre lo entienden.” (u.t. 607).

Subcategoría 1.2. Con objetos no sociales



Figura 7. Distribución de frecuencias en la Subcategoría 1.2: “Con objetos no sociales”

Tabla 15. Distribución de la subcategoría 1.2.

Subcategoría	Frecuencia (u.t.)	Porcentaje
1.2.1. Reconocimiento	19	61%
1.2.2. Reacciones	5	16%
1.2.3. Otros	7	23%
TOTAL	31	100%

Nota: Distribución de frecuencias en la Subcategoría 1.2: “Con objetos no sociales”

Destaca la subcategoría 1.2.1. con un 61% (19 u.t.). Se entiende que es la subcategoría a la que se le ha otorgado una mayor importancia. Expresan la gran capacidad que tienen los infantes de reconocer objetos: “Cuando vienen las niñas de prácticas si preguntan de quién es este babero, le digo: no te preocupes levántalo y ellos te van a decir de quien es; muchos baberos de Ikea, los rojos y azules, iguales, el niño sabe cuál es el suyo es increíble porque uno tiene un velcro atrás, otro le ha puesto a la madre aquí el nombre, el otro lo tiene en otra parte... entonces no hay problema porque ellos se fijan (u.t. 367-372)”.

Además, explicaron algunas de las actividades que llevan a cabo en aula, cuyo objetivo es iniciar al alumnado en el reconocimiento de los elementos del entorno: “Ahora, estoy poniendo más énfasis en el otoño, lo que nos rodea.” (u.t. 204-

205), "Si teniendo fuera es mucho mejor sacarles fuera. Y hoy hemos tirado un montón de hojas en clase, las hemos tirado..." (u.t. 299 -300). Así como nos exponen su intención de no intervenir en la capacidad simbólica del alumnado, dejando que sean ellos/as quienes creen el concepto simbólico de acuerdo a sus propias experiencias: "Entonces yo ya busqué ayer un árbol, que yo ni siquiera sé si ellos saben que eso es un árbol. Porque es mi imagen del árbol." (u.t. 311-312).

Se observa que se le ha concedido ligeramente mayor importancia a la subcategoría 1.2.3. "Otros", la cual ha alcanzado un 23%, con 7 unidades textuales. Respecto a ella, las educadoras resaltaron la capacidad del alumnado de interaccionar y experimentar con los objetos no sociales: "Y no sabes lo que sacan de una tela, se hacen un coche, se meten dentro de una caja (u.t. 332 -333)". Además, también nos explicaron algunas de las actividades que se realizan en el aula con el objetivo de que el alumnado comience a manipular los materiales escolares como papeles, pinturas, etc.: "Entonces el objetivo, hemos rasgado papel, psicomotricidad fina, de colores, lo hemos pasado bien, lo hemos tirado al suelo..." (u.t. 315.316).

La subcategoría 1.2.2. "Reacciones" alcanza un 16%, contando con 5 u.t. Las educadoras expresan: "todos la querían tener, nadie la quería pasar (u.t. 26-27)" como una de las primeras reacciones con objetos no sociales que observan en el aula.

Categoría 2. Sistemas sociales de señalización

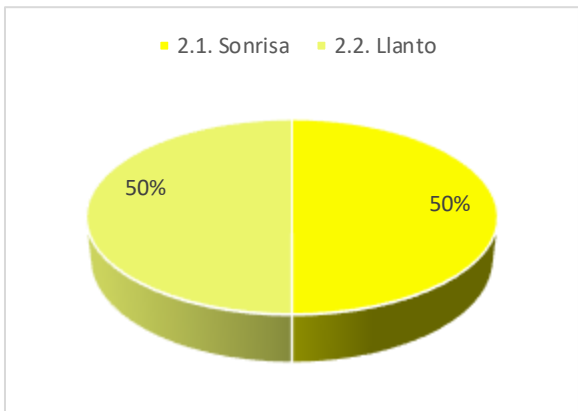


Figura 8. Distribución de frecuencias en la Categoría 2: "Sistemas sociales de señalización"

Tabla 16. Distribución de frecuencias en la categoría 2

Subcategoría	Frecuencia (u.t.)	Porcentaje
2.1. Sonrisa	1	50%
2.2. Llanto	1	50%
TOTAL	2	100%

Nota: Distribución de frecuencias en la Categoría 2: "Sistemas sociales de señalización".

Se puede observar en la *Figura 8* y en la *Tabla 15* que la Categoría 2: “Sistemas sociales de señalización” ha alcanzado 2 unidades textuales, que se han repartido de manera homogénea entre sus dos subcategorías: 2.1. “Sonrisa” y 2.2. “Llanto”, obteniendo cada una 1 unidad textual, y por lo tanto un 50%.

La subcategoría 2.1. “Sonrisa” fue puesta como ejemplo de uno de los hitos de la socialización que los bebés superan en su desarrollo social: “Desde bebés la sonrisa (u.t. 357)”. Por otra parte, la subcategoría 2.2. “Llanto” fue nombrada como ejemplo de reacción hacia un cambio en el ambiente del entorno del niño/a: “Por supuesto, llora más (u.t. 430)”.

Categoría 3. Inicio en el mundo social



Figura 9. Distribución de frecuencias en la Categoría 3: “Inicio en el mundo social”

Tabla 17. Distribución de frecuencias en la categoría 3

Subcategoría	Frecuencia (u.t.)	Porcentaje
3.1. Imitación	30	18%
3.2. Juego	2	1%
3.3. Primeros contactos sociales	138	81%
TOTAL	170	100%

Nota: Distribución de frecuencias en la Categoría 3: “Inicio en el mundo social”.

Se puede observar que la Categoría 3 ha sido la que más importancia ha obtenido, contando con un total de 170 unidades textuales.

La subcategoría a la que se ha otorgado una mayor importancia ha sido la subcategoría 3.3. “Primeros contactos sociales”. Ha obtenido un 81%, contando con 138 unidades textuales. Respecto a las primeras experiencias de pertenencia a un grupo social del niño o la niña en el aula, las educadoras exponen: “Pertenece a un grupo. El grupo lo

es todo en la clase. Es mucho más fácil trabajar con el grupo que con un miembro de la clase, bajo mi experiencia. El grupo mueve mucho, el grupo manda mucho (ut. 87-90)".

Las educadoras expusieron la importancia de que los educandos sientan la pertenencia al grupo, y las consecuencias de éste: "Entonces, se trabaja mucho en grupo, dándole siempre la importancia que tiene pertenecer a ese grupo como un miembro único. Tenemos una identidad, ellos ahora están aprendiendo que existen como personas, entonces también hay que darle muchísima importancia a eso, y dejarles que se manifiesten como personas, y dejarles su espacio, su tiempo, sus gustos... Pero también pertenecemos a un grupo, y el grupo se ve resentido por muchas cosas. En plan afirmativo o en plan bueno, podemos alegrarnos como grupo de lo que está pasando bueno. Y malo también." (u.t. 94-102)

Además, hacen referencia a la necesidad de que los infantes conozcan límites: "Que sepan que hay más seres como ellos. Marcar los límites, que la mayoría no conocen porque no se les dicen: no cariño eso no... (Voz suave). Se les debe decir: no (u.t. 395-397)" Y también normas de relación: "ellos lo hacen de manera espontánea porque, por ejemplo, ayer estaba poniéndole la cazadora y le pillé y dije perdón y el niño me contestó no pasa nada, no te preocupes. Ellos saben que hay una norma de cortesía... (u.t. 478-481).

Las informantes hicieron referencia también a actividades enfocadas a las muestras de cuidado y afecto hacia niños o niñas de menor edad: "El niño que recibía un bebé, eso era increíble, porque cogían al bebé, le abrazaban, le acariciaban. Saben cómo tienen que tratarle, saben que tienen que cuidarle, saben que tienen que tener cuidado de no pisarles, y eso se va transmitiendo día a día, tú les enseñas lo importante que es el bebé, los cuidados que hay que tener con él. Y

respetar al bebé que el espacio es de todos. Pero claro, esto no es un trabajo de un día, es ir poco a poco trabajando todos los días” (u.t.178-190)

Además, las educadoras comienzan la enseñanza de otros idiomas, como el inglés: “En mi caso, yo sí yo les hablo en inglés, les pregunto en inglés sobre el tiempo... muchos saben, porque aparte de aquí van fuera a clases de inglés (u.t. 286-288)”.

En orden de importancia otorgada, la subcategoría que le sigue es la 3.1. “Imitación”, la cual ha alcanzado un 18%, contando con 30 unidades textuales. Las informantes expresaron su metodología de trabajo en el aula, el comienzo de la mañana y saludo inicial, como uno de los momentos en que el alumnado observa, lo cual le lleva a aprender por imitación un gran número de normas sociales: “Pero ahí, bueno, pues das los buenos días, hablas un poco de cómo está el día climatológicamente, la estación del año en la que estás, lo que ocurre, y cantas, cantas canciones que ellos ya se saben, entonces tararean, o la última palabra tú no la dices, la pueden decir ellos, lo vas dejando, vas estimulando, incentivando para que lo hagan. Ya se la saben al final, muchas veces se anticipan a la canción que viene, eso les da seguridad a los niños” (u.t. 70-76).

Las educadoras expusieron que se produce imitación en actividades en las que se unen aulas de diferentes edades, en las que: “bailan juntos, tiran de ellos, les van a buscar” (u.t. 177). Además, las educadoras expresan: “Los niños repiten actitudes de sus compañeros, entonces van aprendiendo por imitación. Los niños que han estado conmigo sabían cuál es el sistema del día entonces, asamblea, ellos saben qué es lo que hay que hacer, entonces los otros lo imitan todo (u.t. 90-94)”.

La subcategoría 3.2. “Juego” ha sido la de menor consideración, contando con 2 unidades textuales, correspondientes a un 1%. Las maestras no aludieron al juego como una de las rutinas diarias en su aula: “Luego les dejo jugar un rato y que se relacionen entre ellos (u.t. 202-203)”.

5. CONCLUSIONES

Se pretende dar respuesta a los objetivos específicos y posteriormente al objetivo general, para finalizar dando respuesta a la pregunta de investigación.

El primer objetivo específico que va ser respondido es: **“Conocer las manifestaciones de la dimensión social en el alumnado de 0 a 3 años en el ámbito educativo”**.

Un dato relevante en la investigación es la categoría a la que se ha otorgado mayor frecuencia *“Inicio en el mundo social”*. Esta categoría ha obtenido el mayor porcentaje (71%). Por lo tanto, se deduce que la Escuela es la institución en que los escolares comienzan a formar parte del mundo social, por lo que se ratifica ésta como agente socializador. En esta categoría, podemos observar que las educadoras expresan diferentes modos en que el alumnado se inicia en el mundo social, los cuales se presentan a continuación.

Se deduce de los datos obtenidos, que *“Primeros contactos sociales”* es la forma en se comienza andadura de los bebés en el mundo social. Respecto a él, las maestras hacen especial hincapié en la necesidad de conocer nuestras posibilidades como persona individual, sin olvidar que formamos parte de un grupo y como tal debemos conocer sus características, sus normas y sus límites. Una educadora destacaba: *“Perteneceemos a un grupo. El grupo lo es todo en la clase. Es mucho más fácil trabajar con el grupo que con un miembro de la clase, bajo mi experiencia. El grupo mueve mucho, el grupo manda mucho (u.t. 87-90)”*; *“Se trabaja mucho en grupo, dándole siempre la importancia que tiene pertenecer a él como un miembro único”* (u.t. 94-96). Otro hecho importante dentro del comienzo en la socialización, es conocer las características y elementos distintivos de nuestra cultura, así como la participación en diferentes actividades culturales. Por ejemplo, destacaba una educadora: *“dicen unos refranes, o frases...”* (u.t. 233); *“Como puede ser el otro día con las castañas. Se realizan un montón de actividades en la escuela son actividades que propone: el AMPA, el Ayuntamiento, la propia escuela... vienen cuentacuentos, orquestas de música, los bomberos, la policía con perros...”* (u.t. 499-502). Se destacó también

el inicio del alumnado en el aprendizaje de otros idiomas, en este caso el inglés: “En mi caso, yo sí yo les hablo en inglés, les pregunto en inglés sobre el tiempo... muchos saben, porque aparte de aquí van fuera a clases de inglés (u.t. 286 -288)”.

Destaca también, en el inicio social, la “*Imitación*” (subcategoría 3.1.). Las educadoras resaltaron la necesidad de establecer modelos adecuados que el/la niño/a pueda imitar. Para ello, las educadoras comienzan las rutinas esperando al alumnado, abrazándolo, e invitándoles a sumarse a las actividades. Este hecho contribuye a que los infantiles interioricen valores de respeto y educación, haciéndoles sentir uno más del grupo, con el fin de prevenir la exclusión.

“*Juego*” (subcategoría 3.2.) recibió una baja frecuencia, por lo que se deduce que las educadoras no perciben en él la interacción e interiorización de las normas como en otros momentos o actividades.

A pesar de que la categoría que obtuvo mayor importancia fue “Inicio en el mundo social” cabe resaltar la necesidad de aunar el resto de ellas, para lograr un adecuado grado de socialización del alumnado. La categoría “*Interacción social*” obtuvo un 28%, estando ésta dividida en “Con objetos sociales” y “Con objetos no sociales”, las cuales obtuvieron un 54% y 46%, respectivamente. Este hecho nos muestra que ambas han obtenido una importancia similar, quedando más citada la primera. Es por ello, que debemos destacar la necesidad de que los niños y niñas, en su desarrollo social, comience a interactuar con objetos sociales y no sociales, ya que ambos le proporcionarán diferentes tipos de aprendizajes. En primer lugar, la inter-relación con objetos sociales les facilitarán la inmersión en el mundo social, ya que de ellos se obtiene cierta reciprocidad, por lo que los infantiles se ven reforzados. Sin embargo, es reseñable el hecho de que, en el caso de la interacción con objetos sociales, la manifestación que cuenta con más frecuencia son las “*Reacciones*”, mientras que, en la interacción con objetos no sociales, la principal pauta interactiva que se lleva a cabo es el “*Reconocimiento*”.

En este aspecto, una educadora resaltaba las reacciones de su alumnado al ser estimulados por ella: “entonces lo que hacen son gestos, se ríen, aplauden, se mueven, señalan, pero los míos no hablan prácticamente ninguno (u.t. 34 -35)”;

“Yo solo recibo sus gestos” (u.t.235). Por otra parte, los objetos no sociales proporcionan a los infantes otro tipo de estimulación. Por ejemplo, la música o los juguetes les ofrecen diferentes oportunidades de interacción y experimentación: “Algunos se pintan la cara” (u.t. 552), resaltaba una educadora cuando comentaba las actividades con témpera que realizan. Además, también le ofrecen oportunidades de desarrollar otro tipo de destrezas, como la diferenciación o identificación de objetos: “Conocen todo de los compañeros. Aunque no sepan leer. Conocen hasta la botella de agua, t  pones las botellas de agua y cada niño sabe cu al es la suya” (u.t. 362 -364).

La categoría 2 “*Sistemas sociales de señalizacion*” obtuvo únicamente un 1%, contando con 2 unidades textuales. Se puede deducir de los datos que no se observan conductas reseñables a cerca de “*Sonrisa*” y “*Llanto*”. Este hecho se debe a que la aparición de dichas conductas se establece en los primeros días de nacimiento del bebé, por lo que es una conducta poco reseñable cuando acude a la Escuela Infantil (6 meses aproximadamente). Por ello, una educadora resaltaba: “Desde bebés la sonrisa” (u.t. 357), como uno de los hitos en el desarrollo social de los infantiles.

El siguiente objetivo específico a responder es: “**Ofrecer pautas actualizadas a los/as educadores/as y familias para promover el desarrollo social en los infantiles de 0-3 años**”.

Según los datos, para promover el desarrollo social y la socialización de los niños y niñas de 0-3 años, es aconsejable seguir ciertas pautas:

Promover las experiencias infantiles directas e indirectas con otras personas, conocidas y no conocidas.

Proporcionar multitud de oportunidades de satisfacer su curiosidad interactuando con objetos no sociales.

Interesarse por las reacciones del bebé, ya sean reacciones sonoras o gorgoritos, movimientos, dirección de la mirada, etc.

Reforzar positivamente las conductas sociales adecuadas, ya que provoca que éstas se perpetúen con el tiempo.

Fomentar la autoestima y el autoconcepto. Ayudarles a construir una imagen positiva de sí mismos, con el fin de que puedan ser autónomos/as socialmente. Para ello, debemos criticar siempre, constructivamente, la acción y no a la persona.

Ser modelos y consejeros de la infancia. La imitación es el método de aprendizaje por excelencia de la socialización, por lo que se debe proporcionar a los infantiles de modelos sociales adecuados.

Promover el juego social y simbólico, así como espacios y tiempo específicamente pensados para ello, en el que puedan expresar su curiosidad y relacionarse con su grupo de iguales.

Respetar el desarrollo individualizado de cada persona, así como sus gustos, preferencias y personalidad.

Transmitir valores de igualdad, respeto, tolerancia, y empatía, ya que éstos son la base de las relaciones sociales sanas.

Promover el diálogo como el medio adecuado para resolver conflictos. Hablar con ellos/as sobre situaciones adecuadas y no adecuadas, dando razones.

Asegurarnos de que el niño tiene una figura de apego de tipo seguro.

Ofrecerles oportunidades para experimentar e interactuar con el entorno

Promover las actividades grupales desde la edad temprana, ya que les enseña a formar parte de un grupo, a respetar unas normas de actuación y comportamiento, así como a resolver situaciones sociales.

Proporcionar cariño, confianza y atención al bebé, ya que el sentimiento de seguridad le ayudará a tener una socialización exitosa con sus iguales.

Fomentar y contribuir a la relación familia-escuela, ya que la interacción entre dos de las principales instituciones socializadoras del/la niño/a hará que ambas partes conozcan los progresos y dificultades del bebé, y así poder actuar en consecuencia.

Figura 10. Pautas para guiar el desarrollo de la dimensión social.

En cuanto al objetivo general: **“Contribuir a la elaboración de una guía de indicadores del desarrollo de 0 a 3 años que considere todas las dimensiones de la persona”**. Con la realización de este trabajo se pretende facilitar las aportaciones de la dimensión social, a una guía en la que se incluirán los indicadores del desarrollo de las dimensiones de la persona: afectivo-emocional, cognitiva, lingüística y psicomotora. Éstos se encuentran en el Anexo 1, 2, 3 y 4.

Por último, se da respuesta a la pregunta de investigación: *¿Qué indicadores³ se deben tener en cuenta a la hora de valorar el desarrollo social en el alumnado de 0-3 años?* Se puede observar a continuación, en las *Figuras 10, 11 y 12*, la distribución temporal de los indicadores actualizados obtenidos en la investigación.

6. PROSPECTIVA

Transcurrido un período de tiempo, se hará se podría hacer una revisión de la guía del desarrollo de las diferentes dimensiones de la persona, con el objetivo de ajustar sus pautas a la práctica y a la realidad.

³ Indicadores actualizados.

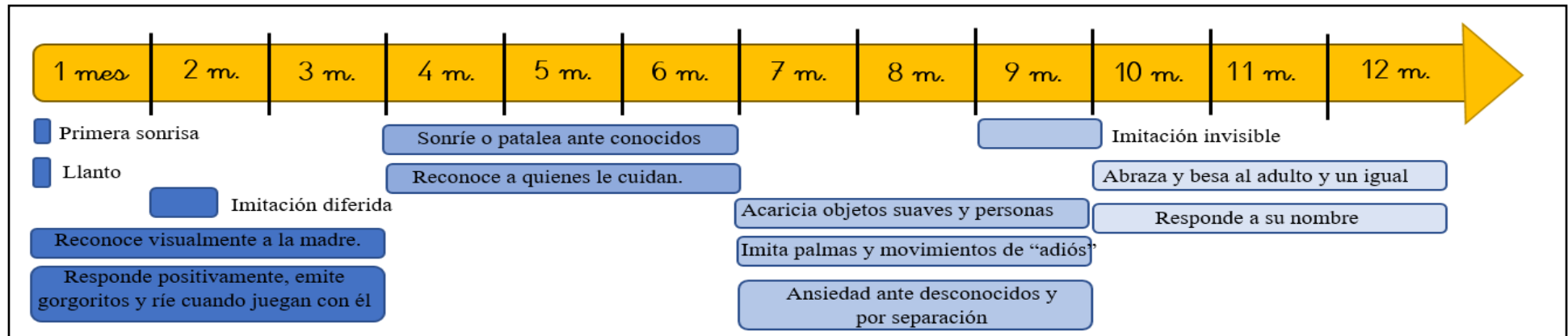


Figura 11. Indicadores actualizados de la dimensión social en 0-1 año

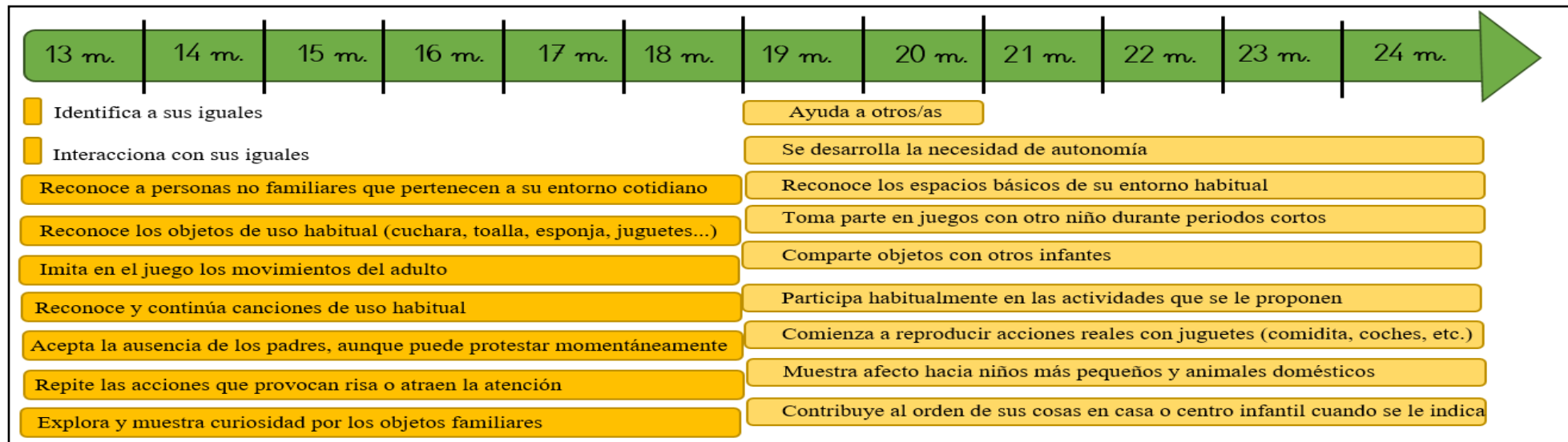


Figura 12. Indicadores actualizados de la dimensión social en 1-2 años

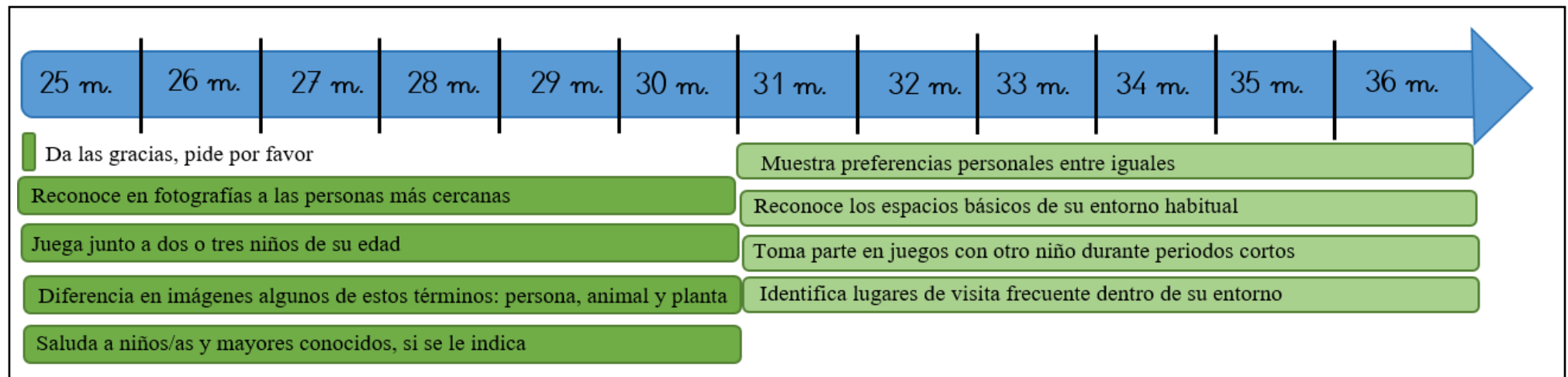


Figura 13. Indicadores actualizados de la dimensión social en 2-3 años

7. BIBLIOGRAFÍA

- Abercrombie, N., Hill, S., & Turner, B. S. (1998). Diccionario de sociología. Madrid: Cátedra
- Ahrens, R. (1954). Beitrag zur entwicklung des physiognomie-und mimikerkenne ns. Z.Exp. Angew.Psychol, 2(412), 599.
- Aranda, R. R. (2005). Estimulación de aprendizajes en la etapa infantil. Madrid: Cisspraxis
- Bear, M. F., Connors, B. W., & Paradiso, M. A. (2008, 3ª ed.). Neurociencia. La exploración del cerebro. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Berger, K. S., y Sigaloff, P. (2004). Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia (6a ed.). Madrid etc.: Editorial Médica Panamericana.
- Bowlby, J. (1969) Attachment and loss: Vol. 1. Attachment. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). Attachment and loss: Vol. 2. Separations anxiety and anger. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988) A secure base: Clinical applications of attachment theory. London: Routledge.
- Contreras Gallego, M. (2012) Material complementario 1. Tema 2. Socialización y escuela, consultado el 11 de abril de 2017, <http://www.vbeda.com/mcontreras/SOFE/12Materialcomplementario1.pdf>
- DECRETO 12/2008, de 14 de febrero, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León y se establecen los requisitos que deben reunir los centros que impartan dicho ciclo, BOCYL núm. 35 § Consejería de Educación (2008)
- Del Campo, A. (2016). Apuntes de la asignatura: Promoción del desarrollo afectivo y social. Manuscrito no publicado. Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca, Castilla y León.

- Equipo de Atención Temprana de la Rioja. (2008). In Gobierno de La Rioja, Consejería de Educación, Cultura y Deporte (Ed.), *El niño de 0-3 años. guía de atención temprana* Imprenta Vidal, S.A.
- Fujimoto, G. (2002). La atención integral en la primera infancia: Los desafíos del siglo XXI. Ponencia presentada en 2º Encuentro de Educación Inicial y Preescolar, México, Monterrey. Recuperado de http://www.cendi.org/interiores/encuentro2002/arch/p_gaby.htm
- García, M.L. (2016). Virtudes de la escolarización temprana. *Revista Pediatría Integral*, XX, (16) p.40-42.
- Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1996). Metodología de la investigación cualitativa.
- Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30(1), 4.
- Indicadores del desarrollo. Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades. Obtenido 04, 2017, de <https://www.cdc.gov/ncbddd/Spanish/actearly/milestones/index.html>
- Kaila, E. (1932). Die reaktionen des säuglings auf das menschliche gesicht Turun Yliopiston Kustantama.
- Kessen, W., & Mandler, G. (1961). Anxiety, pain, and the inhibition of distress. *Psychological Review*, 68(6), 396.
- Kochanska, G., & Aksan, N. (1995). Mother-child mutually positive affect, the quality of child compliance to requests and prohibitions, and maternal control as correlates of early internalization. *Child Development*, 66(1), 236-254.
- Kochanska, G., Tjebkes, J. L., & Fortnan, D. R. (1998). Children's emerging regulation of conduct: Restraint, compliance, and internalization from infancy to the second year. *Child Development*, 69(5), 1378-1389.

- Laporte, D. (2006). Autoimagen, autoestima y socialización: guía práctica con niños de 0 a 6 años. Madrid: Narcea.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm.106 §7899 (2006)
- Martín, J. F. (2012). Técnicas de encuesta: cuestionario y entrevista. En S. Nieto (ed.), Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa, pp. 145-168. Madrid: Dykinson.
- Montero, M. L. (2015). Apuntes de la asignatura Psicología del Desarrollo. Manuscrito no publicado. Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca, Castilla y León.
- Morales, R. (2009, 11). Aprendizaje por Imitación. Psicología del Aprendizaje. Obtenido 04, 2017, de <http://psicologiadelaaprendizajeuta.blogspot.com.es/2009/11/aprendizaje-por-imitacion.html>
- Ochoa, C. (2016). "Escolarización precoz. Necesidad o virtud" *Revista Pediatría Integral*, XX, (16) p.35-39.
- ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil, B.O.E. núm. 312 § 22446 (2007)
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2009). Psicología del Desarrollo: De la infancia a la adolescencia (11a ed.). México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Ploog, D. (1969). In R. J. Robinson (Ed.), Early communication processes in squirrel monkeys. Academic Press.
- Precht, H., Theorell, K., Gramsbergen, A., & Lind, J. (1969). A statistical analysis of cry patterns in normal and abnormal newborn infants. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 11(2), 142-152.
- Real Academia Española. (2017). Diccionario de la lengua española (23.ªed.). Consultado en <http://www.rae.es/>

REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, BOE núm. 4 § 185 (2007)

Revista de Pediatría Integral. Órgano de expresión de la Sociedad Española de Pediatría Extrahospitalaria y Atención Primaria, Volumen XX Número especial 16 octubre 2016

Reymond-Rivier, B. (1986). El desarrollo social del niño y del adolescente (8a ed.). Barcelona: Herder.

Rheingold, H. L. (1961). The effect of environmental stimulation upon social and exploratory behaviour in the human infant.

Sánchez, M. C. (2010). Técnicas grupales para la recogida de información. En S. Nieto (Editor), Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa, pp.221-245. Madrid: Dykinson.

Schaffer, H. R., & Emerson, P. E. (1964). The development of social attachments in infancy. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, , 1-77.

Schaffer, H. R. (1986). El desarrollo de la sociabilidad. Madrid: Visor.

Spitz, R. A. (1963). *La première année de la vie de l'enfant* Presses Universitaires de France.

Spitz, R. A. (1946). The smiling response: A contribution to the ontogenesis of social relations. *Genetic Psychology Monographs*.

Suriá, R. (2010), *Psicología Social (sociología)*. curso 2010/11. Raquel Suriá, Tema 2: Socialización y desarrollo social, consultado el 11 de abril de 2017, <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14285/1/TEMA%20%20SOCIALIZACION%20Y%20DESARROLLO%20SOCIAL.pdf>

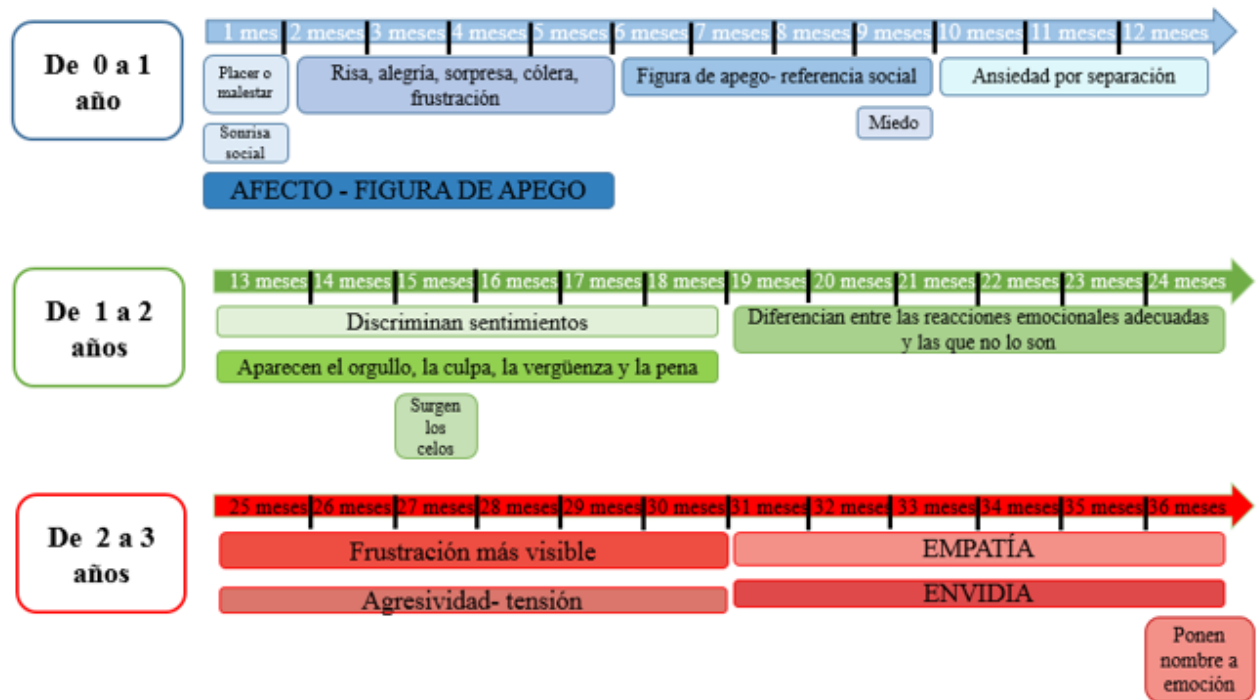
Unidad de Igualdad (2012) *Guía de Igualdad*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, Fausto.

8. ANEXOS

ANEXO 1. INDICADORES DE LA DIMENSIÓN AFECTIVO-EMOCIONAL

Se puede observar que es necesario diferenciar cada año, ya que en cada uno de ellos se llevan a cabo diferentes hitos importantes.



Las edades son orientativas, ya que no hay concordancia entre los diferentes autores

Podemos observar que, desde el nacimiento, el bebé comienza a diferenciar placer o malestar. Aparece la sonrisa social y el afecto, unido al comienzo de la relación con la figura de apego. Del segundo al quinto mes, podemos observar que el bebé comienza a experimentar emociones como la risa, la alegría, la sorpresa, cólera o frustración. A partir de los seis meses, la figura de apego se establece como la principal referencia social del niño o la niña. A los nueve meses aproximadamente aparece el miedo, más en concreto el miedo a los extraños, y por ello la ansiedad de separación de la figura de apego o figura conocida.

Respecto al segundo año, los infantiles comienzan a discriminar sentimientos, además aparece el orgullo, la culpa, la vergüenza y la pena. a los quince meses comienzan a surgir los celos. A partir de los diecinueve meses, y hasta los dos años, el niño o la niña comienzan a diferenciar entre reacciones emocionales adecuadas y las que no lo son.

A partir de los veinticinco meses, podemos observar que la frustración, la agresividad y la tensión comienzan a ser más visibles. Desde los treinta y un meses puede observarse en los infantiles la empatía y la envidia. A los tres años ponen nombre a las emociones.

ANEXO 2. INDICADORES DE LA DIMENSIÓN COGNITIVA

La dimensión cognitiva es realmente relevante en el desarrollo del niño y la niña. Podemos observar en la figura que los diferentes indicadores o hitos están interrelacionados.



CONDUCTAS INNATAS
(Desde el nacimiento)

- **Expresiones faciales:** sonrisa y lloro.
- **Reflejos** →

<u>Primarios</u>		<u>Secundarios</u>
- Arrastre	- De hociqueo.	- De Landau.
- Babinski	- De caminar.	- Del paracaídas.
- De Galant.	- De Moro	- Del gateo
- Prensil.	- Tónico del cuello	

PRIMERAS ADAPTACIONES
(Empiezan aproximadamente al mes)

- Adaptan sus reflejos al contexto, convirtiéndose en **hábitos**.
- **Indicadores del desarrollo:** →

1. Utiliza el chupeteo no solo para comer, sino para explorar otros objetos.
Adaptación del reflejo de succión
2. Coordinación de visión y presión para coger cosas
Adaptación del reflejo de prensión.

CONCIENCIA DE PERSONAS Y COSAS
(Empieza sobre las 4 meses)

- Primero reconoce a las personas y después a los objetos.
- **Indicadores del desarrollo:** →

- Comienza a seguir las cosas con los ojos y reconoce a las personas a la distancia.
- Trata de alcanzar los juguetes con la mano.
- Busca objetos que se han dejado caer.

LAS FECHAS SON ORIENTATIVAS, PUESTO QUE HAY CONTROVERSIA ENTRE UNOS AUTORES Y OTROS.

CONDUCTA INTENCIONAL
(Empieza sobre los 8 meses)

- Surge una acción intencionada de anticiparse a los acontecimientos que van a satisfacer sus necesidades.
- **Indicadores del desarrollo:** →

- Cuando un adulto que estaba sentado a su lado se levanta, llora anticipando su marcha
- Trata de alcanzar los juguetes con la mano.

PERMANENCIA DEL OBJETO
(Empieza entre los 4 y los 8 meses, aunque hasta aproximadamente los 16 meses no se consolida)

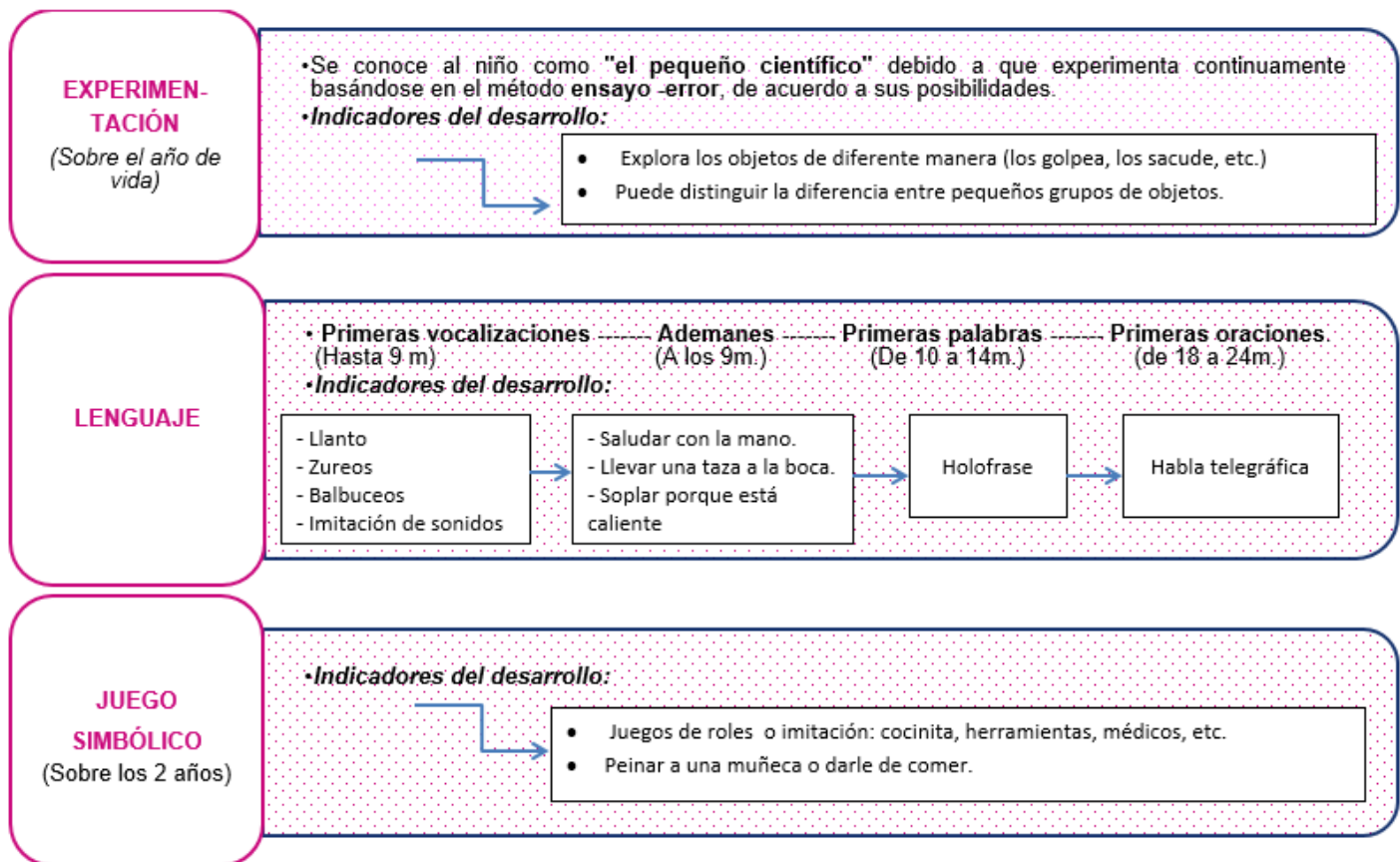
- Conocimiento de que las personas y los objetos siguen existiendo aunque no pueda verlos, oírlos o tocarlos.
- **Indicadores del desarrollo:** →

- 1º El bebé busca el objeto si está parcialmente escondido.
- 2º Va en busca de las cosas que se esconden delante de él.
- 3º Reconoce la existencia de los objetos aunque no estén presentes o no los haya visto esconder

IMITACIÓN
(Existe mucha controversia en las fechas)

- 1º Imitación visible ----- 2º Imitación invisible ----- 3º Imitación diferida.
- **Indicadores del desarrollo:** →

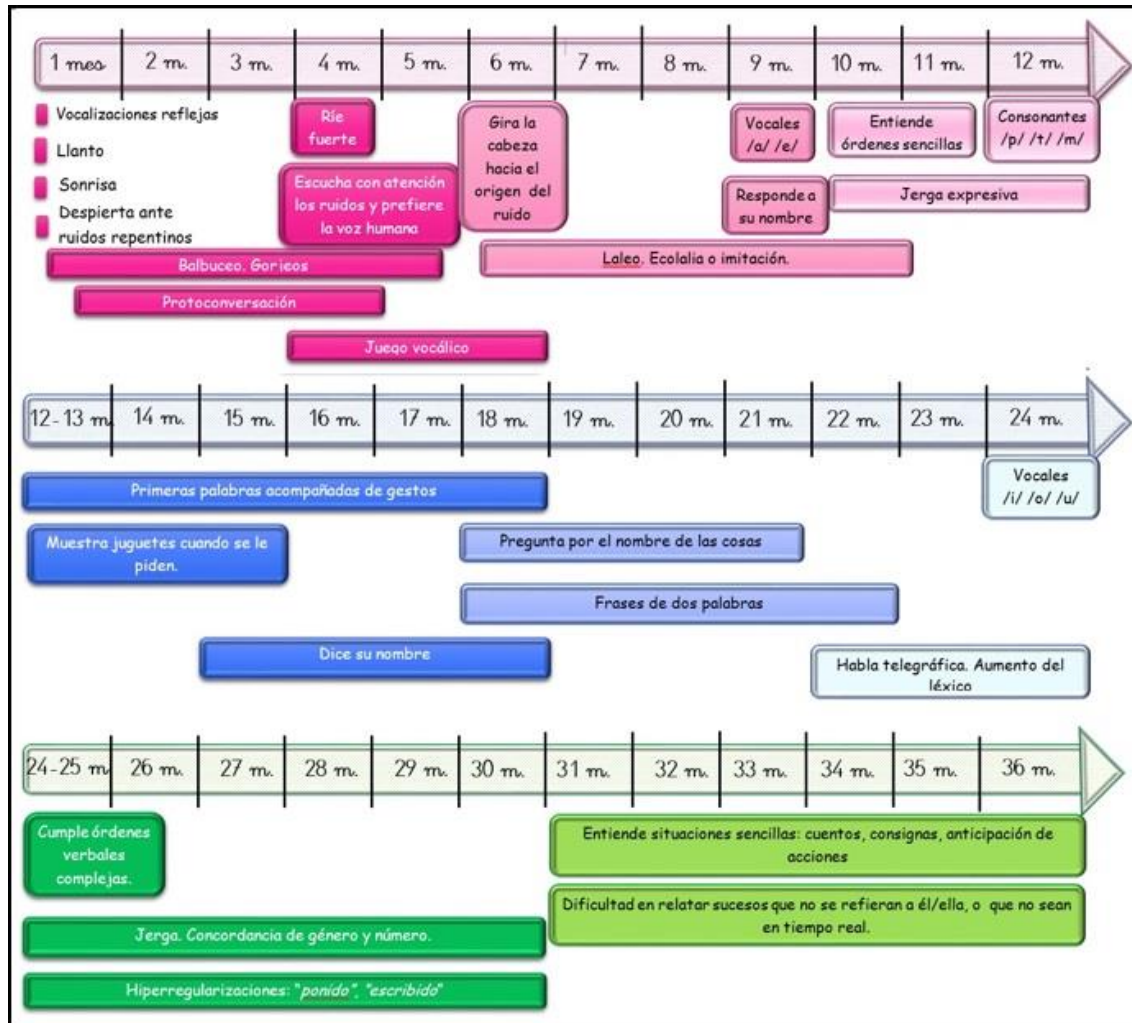
- Imitación invisible de expresiones faciales (desde el nacimiento)
- Participa en juegos repetitivos (2 a 6 meses)
- Repite acciones con los juguetes. Ejemplo: peinar un muñeco.



Se puede observar que el desarrollo cognitivo tiene una gran influencia en el desarrollo de las demás dimensiones, ayudando, con el desarrollo cognitivo, a desarrollar las dimensiones afectivo-emocional, social, comunicativa o lingüística y psicomotora. Podemos observar también, que es una dimensión de gran complejidad, en la que tienen cabida un gran número de estímulos, tanto internos como del ambiente.

ANEXO 3. INDICADORES DE LA DIMENSIÓN COMUNICATIVA

La dimensión comunicativa conforma también la totalidad de la persona. Podemos observar en la figura que se han diferenciado los años para ahondar más en la temporalidad de los hitos o indicadores.



Desde el nacimiento, el bebé lleva a cabo vocalizaciones reflejas, así como tiene lugar el llanto y la sonrisa, además de despertarse ante ruidos repentinos. Comienza en ese momento a balbucear y a establecer una protoconversación. Estos hechos durarán hasta los cuatro meses. En ese momento, el niño o la niña comienzan a reír fuerte además de escuchar con atención los ruidos, de los cuales prefiere la voz humana. Inicia el juego vocálico. Hacia los cinco meses, el bebé comienza a girar la cabeza hacia el origen del ruido. Además, se inicia el laleo y la ecolalia, lo cual se prolongará hasta los nueve meses. A los ocho meses pueden diferenciarse las vocales /a/ y /e/, además de comenzar a

responder a su nombre. A los nueve meses entiende órdenes sencillas y se lleva a cabo la jerga expresiva. Hacia el mes doce comienza a pronunciar fonemas consonánticos como la /p/, /t/ y /m/.

En el segundo año de vida, puede observarse que aparecen las primeras palabras acompañadas de gestos, además comienza a mostrar juguetes cuando se le piden. A partir de los quince meses, el bebé dice su nombre, y sobre el mes dieciocho, pregunta por el nombre de las cosas y dice frases de dos palabras. Aproximadamente en el mes veintidós habla telegráficamente y aumenta su léxico. En el mes veinticuatro comienzan a aparecer las vocales /i/, /o/, /u/.

En el tercer año, comienza a cumplir órdenes verbales complejas, además de utilizar la jerga. Se observa el inicio de la concordancia de género y número, como también de las hiperregularizaciones. A partir del mes treintauno, el niño o la niña entienden situaciones sencillas, como cuentos o consignas, además de aparecer una dificultad en relatar sucesos que no se refieran a él/ella, o que no sean en tiempo real.

ANEXO 4. INDICADORES DE LA DIMENSIÓN PSICOMOTORA

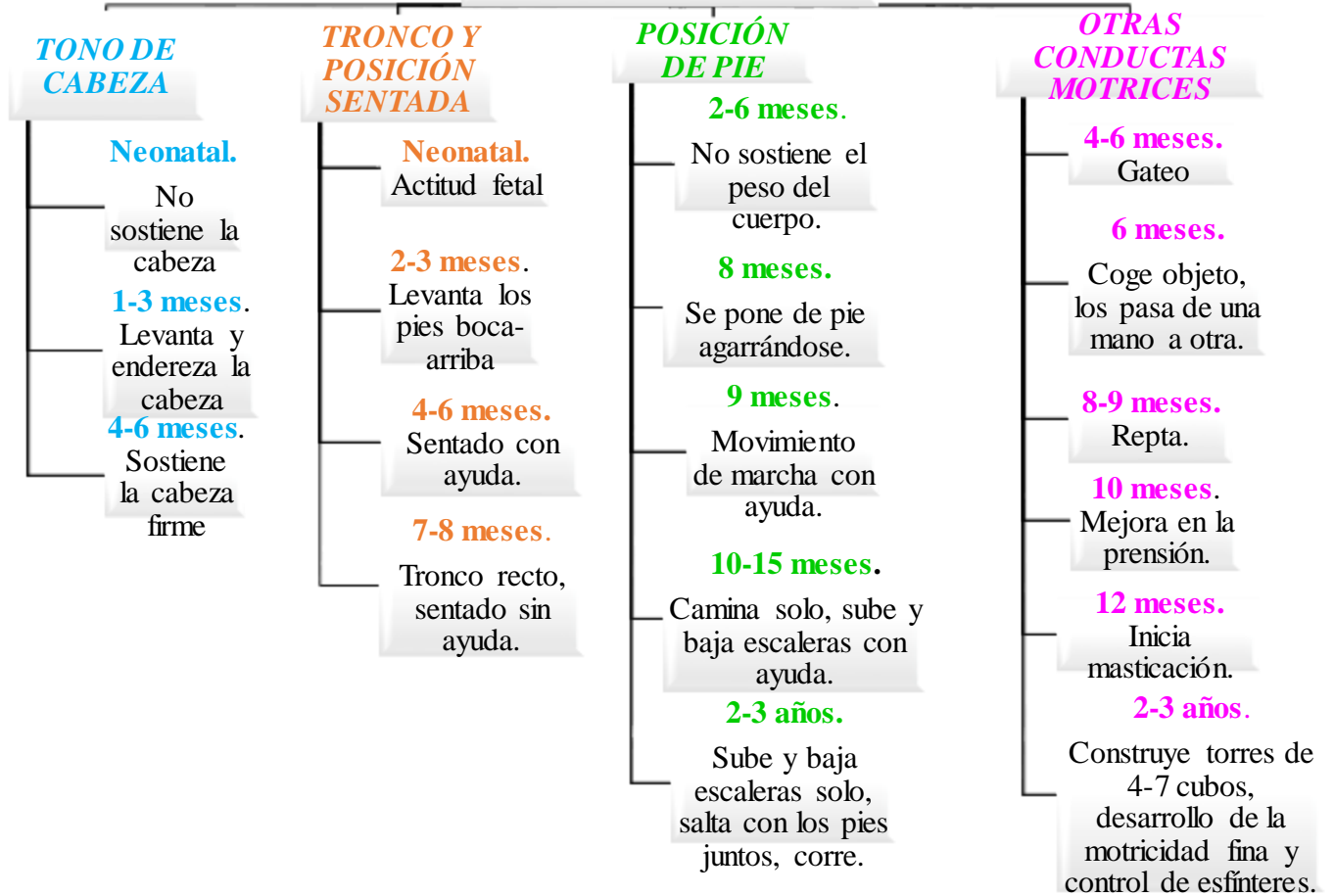
En el desarrollo de la dimensión psicomotriz, podemos diferenciar los hitos según las posturas o conductas motrices. En primer lugar, en cuanto al tono de cabeza, podemos observar que el neonato no sostiene la cabeza, mientras que cuando éste alcanza entre el primer o tercer mes puede levantarla y enderezarla, y serán entre cuatro y los seis meses cuando pueda sostener la cabeza firmemente.

En relación al tronco y posición sentada, el neonato conserva una actitud fetal, mientras que sobre los dos o tres meses comienza a levantar los pies boca-arriba. Entre los cuatro y los seis meses puede sentarse con ayuda, y será entre los siete y los ocho meses cuando pueda estar sentado sin ayuda, con el tronco recto.

La posición de pie es muy relevante también en el desarrollo psicomotor de las personas. Entre los dos y los seis meses el bebé no sostiene el peso del cuerpo. A los ocho meses comienza a ponerse de pie con un agarre mientras que a los nueve meses puede marchar con ayuda. Entre los diez y los quince meses puede caminar solo, subir y bajar escaleras con ayuda. A los dos o tres años, puede subir y bajar escaleras solo, saltar con los pies juntos o correr.

Otras conductas motrices relevantes en el desarrollo es el gateo, el cual se da aproximadamente entre los cuatro y los seis meses. A los seis meses el bebé puede coger un objeto y pasárselo de una mano a otra. Sobre los ocho o nueve meses puede reptar, y a los diez meses mejora la prensión. Al año de vida, el niño o la niña pueden iniciar la masticación. A los dos o tres años de vida pueden construir torres de cuatro a siete cubos, así como desarrollar la motricidad fina y el control de esfínteres.

**INDICADORES DEL
DESARROLLO DE LA
DIMENSIÓN
PSICOMOTRIZ (0-3 AÑOS)**



ANEXO 5. TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

A1: Alumna 1

A2: Alumna 2

I1: Informante 1

I2: Informante

- 1 **A1.** Bueno, nos presentamos, yo soy A1
- 2 **I1.** Yo soy I1
- 3 **I2.** Yo I2
- 4 **A2.** Y yo A2
- 5 **A1.** Bueno pues, yo quería preguntar qué actividades hacéis en clase, y si alguna tiene
6 relación con el desarrollo del lenguaje y si alguna tiene relación con la socialización
- 7 **I1.** Sí, yo, por ejemplo, podemos decir lo que hacemos cada una en
8 nuestra clase, porque son diferentes edades. Entonces, yo te voy a
9 decir un día cualquiera, lo que hacemos, lo que empezamos a hacer y
10 cómo todo va entrelazado, lo que es el lenguaje, la socialización, todo.
11 *Nada más llegar, para trabajar la socialización, esperamos, yo espero*
12 *a que los niños vayan entrando en clase. Entran, y se hace un*
13 *recibimiento individual a cada niño, un abrazo. Los niños ya se van*
14 *sumando a la actividad y también dan abrazos cuando vienen sus*
15 *compañeros.*
- 16 **A1.** ¿Entre ellos?
- 17 **I1.** *Sí entre ellos. Te van viendo, y yo me pongo a su altura, me pongo*
18 *de rodillas o me agacho en el suelo, y nos damos un abrazo. Ellos*

19 según entran en el aula, los demás también se lo dan, otros siguen
20 jugando, y sobre todo los que se conocen de otros años, ya se dan el
21 abrazo. Eso es socialización. Entonces, una vez que están todos,
22 tenemos un Cd en el que viene una música que se pone para la
23 marcha de la clase, ponemos la canción de Fita, que es la mascota que
24 hay en clase, para que ellos bailen. Entonces yo le dejo la mascota a
25 cada uno, y se la van pasando, primero cuando yo le digo pásasela a
26 tal, y se la pasa. Ha costado, porque todos la querían tener, nadie la
27 quería pasar. Entonces se van socializado así, se la van pasando de
28 uno a otro, la canción dura un tiempo determinado, no da tiempo a
29 que se la pasen todos y la volvemos a poner. Y todo tienen un ratito
30 a Fita. Después, a Fita la llevábamos a su sitio, se sientan en la
31 asamblea y, esta asamblea, principalmente, es más de comunicación
32 mía hacia ellos, ellos pueden participar y colaborar y sería genial,
33 pero no tienen adquirido el vocabulario todavía, tienen muy pocas
34 palabras, entonces lo que hacen son gestos, se ríen, aplauden, se
35 mueven, señalan, pero los míos no hablan prácticamente ninguno.

36 **A1.** ¿El nombre tampoco?

37 **II.** Sí, incluso ya se identifican unos a otros y dicen el nombre del otro
38 niño, que por eso se está trabajando mucho con la actividad de
39 pasarse a Fita, porque tú les dices pásaselo a Saúl, pásaselo a Víctor,
40 pásaselo a... y ellos se lo van pasando y se identifican dentro del área,
41 se identifican y le pasan la mascota.

42 **A1.** ¿Cuántos niños son?

43 **II.** 13. 13 niños de los cuales 8 son míos del año pasado bebés, y este
44 año se han incorporado 5.

45 **A1.** Que son de 0 a 1, de 1 a 2...

46 **II.** Éstos son de 1 a 2 años

47 **A1.** Pero organizados, son 3 clases, de 0 a 1, de 1 a 2 y de 2 a 3

48 **II.** Sí, de 2 a 3 hay 3 clases, de 1 a 2 hay dos clases. Los míos serían
49 los mayores de 1 a 2, y luego habría otra clase de los más chiquitines
50 de 1 a 2 años. Entonces, bueno hay muchos que sí, incluso hay alguna
51 niña que destaca porque construye frases. Una niña que *te repite*
52 *mucho, que construye frases, que es muy espontanea, que te saluda:*
53 *Hola, ¿Qué tal?, que van saludando a todas las educadoras que va*
54 *encontrando, saluda a Antonio... Esa niña es muy expresiva, y eso es*
55 un encanto que te encuentres con una niña así. Y luego hay otros
56 niños...

57 **A1.:** ¿De tu clase?

58 **II.** De mi clase sí. Incluso no es de las mayores. Esa niña es una
59 pasada. Hay, un par de niñas, 2 o 3, que hablan gestualmente todo.
60 (Imita sonidos) y esa es la forma de hablar, te señalan, y tú más o
61 menos sabes lo que quieren, tú les estimulas, les incentivas, y tal, pero
62 esas no tienen ninguna adquisición del lenguaje. Y luego, por ejemplo,
63 Saúl también habla bastante bien. Le entiendes muy bien, no

64 solamente repite, si no que el también construye. A esta edad eso es
65 muy enriquecedor, muy divertido y muy enriquecedor, en cuanto al
66 lenguaje eso. En cuanto a la asamblea, ¿habéis hecho asambleas ya
67 vosotras no? Aunque a lo mejor son distintas

68 **A1.** Sí

69 **A2.** Sí

70 **II.** Pero ahí, bueno, pues das los buenos días, hablas un poco de cómo
71 está el día climatológicamente, la estación del año en la que estás, lo
72 que ocurre, y cantas, cantas canciones que ellos ya se saben, entonces
73 tararean, o la última palabra tú no la dices, la pueden decir ellos, lo
74 vas dejando, vas estimulando, incentivando para que lo hagan. Ya
75 se la saben al final, muchas veces se anticipan a la canción que viene,
76 eso les da seguridad a los niños. Está bien que pase eso. Y en cuestión
77 del lenguaje, es todo el tiempo hablándoles. Les hablas, les pides que
78 cuando ellos te están pidiendo algo les dices qué pasa, qué quieres qué
79 ocurre. Entonces, es nada más estimularle, contamos cuentos, leemos
80 cuentos, enseñamos los bits de inteligencia, repites, vuelves a decir, y
81 es hablar, hablar, que escuchen, que hablen, guardar un poquito de
82 silencio para que si alguien tiene algo que decir los demás escuchen.
83 Y eso pues así, agradecer que lo dicen, ponerte contenta, nos ponemos
84 todos muy contentos cuando una persona es capaz de decirte algo.
85 Ellos ven que es algo positivo y ellos están intentando hacerlo, pero
86 es algo que les cuesta y que son muy pequeños. Y la socialización

87 también continuamente, en grupo. Pertenece a un grupo. El grupo
88 lo es todo en la clase. Es mucho más fácil trabajar con el grupo que
89 con un miembro de la clase, bajo mi experiencia. El grupo mueve
90 mucho, el grupo manda mucho. Los niños repiten actitudes de sus
91 compañeros, entonces van aprendiendo por imitación. Los niños que
92 han estado conmigo sabían cuál es el sistema del día entonces,
93 asamblea, ellos saben qué es lo que hay que hacer, entonces los otros
94 lo imitan todo. Entonces, se trabaja mucho en grupo, dándole siempre
95 la importancia que tiene pertenecer a ese grupo como un miembro
96 único. Tenemos una identidad, ellos ahora están aprendiendo que
97 existen como personas, entonces también hay que darle muchísima
98 importancia a eso, y dejarles que se manifiesten como personas, y
99 dejarles su espacio, su tiempo, sus gustos... Pero también pertenecemos
100 a un grupo, y el grupo se ve resentido por muchas cosas. En plan
101 afirmativo o en plan bueno, podemos alegrarnos como grupo de lo que
102 está pasando bueno. Y malo también. El grupo se ve resentido por
103 cosas que están pasando. Todo eso los niños lo ven muy poquito a
104 poco, pero es algo que se trabaja. El grupo ve, y el grupo muchas veces
105 cuida de los demás, y el grupo, si tú sales del aula y alguien se queda
106 atrás el grupo siempre vuelve a buscar, 2 o 3 siempre hay alguien
107 del grupo que se da cuenta de eso. O me dicen «Ahí ta». Y yo ya sé
108 que una niña se ha quedado en clase, Clarita, por ejemplo. Siempre
109 hay alguien que se ocupa del otro, y eso hay que potenciarlo mucho,
110 porque eso es socializar. A la hora del cambio de actividades, por

111 ejemplo, nos vamos a otras aulas, vienen de otras aulas aquí, hay
112 una mezcla de alumnos, de un aula 2-3 años a una de 1-2.

113 **A1. Se conocen entre ellos**

114 **I1. Sí**

115 **I2.** Procuramos que se conozcan todos, hacemos muchas actividades
116 juntas la fiesta del otoño, la fiesta de tal, o cuando no hacemos nada
117 les juntamos a todos. Procuramos, hombre, los bebes no tienen tanta
118 movilidad, y es más difícil moverles, pero a los mayores les juntamos
119 y pasamos un rato. Porque hay hermanos, hay niños que están en
120 aulas mayores, entonces procuramos que se conozcan, que se vean,
121 de una u otra manera. Y nosotras conocemos a todos los niños de
122 la escuela, no nos centramos en los nuestros.

123 **I1.** A los míos por ejemplo ahora les están dando de merendar otras
124 educadoras a los de I2 también. Les puedes cambiar, les puedes
125 entregar, tú conoces a esos niños.

126 **I2.** Los saludas los das los buenos días todas las mañanas, aunque no
127 sean tus niños. Y eso los padres lo valoran, te dicen ¡Ah le conoces! Y
128 tú dices: claro por qué no.

129 **I1.** En un principio los padres, cuando sales a entregar a un niño,
130 ellos esperan a su educadora, que es a la que saludan. Entonces a ti
131 te ignoran un poco. Hacemos turnos

132 **A1.** Y vais rotando, cuando tú, por ejemplo, cambias, tú antes has dicho que estabas con
133 1-2 años...

134 **I1.** Sí vamos rotando con los niños. Yo, por ejemplo, el año que viene
135 yo estaré en 2-3 años, en su aula.

136 **I2.** Sí yo, por ejemplo, este año estoy en 2-3 años con 20 niños, de los
137 cuales 8 empezaron en bebés, el año pasado 13, y este año han venido
138 7 nuevos.

139 **A2.** Y notáis mucho la diferencia de los que ya llevan aquí un tiempo a los que entran
140 nuevos

141 **I2.** Sí, por supuesto, ha habido un año que ella ha estado yo también
142 porque vamos rotando, hay un aula de 2-3 que son todos nuevos,
143 que los traen para ir un año antes todos al cole, para que les quitemos
144 el pañal. El mayor temor de los padres es quitarles el pañal.

145 **A1.** Una idea que debe quedar clara es que los padres no tienen ni idea de lo que es una
146 escuela infantil, ni a qué se dedican... Vienen a que les quitemos el pañal.

147 **I2.** Y nos están súper agradecidos de que les quitemos el pañal. Y se
148 llevan eso de aquí, no todos, pero la mayoría.

149 **I1.** Todo lo que aquí ocurre, es una pasada. Todo lo que ocurre aquí es
150 un desarrollo integral de tu hijo, desde que por la mañana entran y
151 les saludas, todo lo que después viene, es una pasada. Y para ellos lo
152 importante es quitarles el pañal e ir a comer. Es lo que más les
153 importa. Y esto está lleno de contenidos, de vivencias, de emociones,
154 de sensaciones, de locuras, de canciones, de felicidad. Nosotras siempre

155 decimos qué queremos conseguir. Y se lo preguntamos a los padres,
156 qué esperas de nosotras.

157 **A1.** Entonces una vez que el niño se matricula en esta escuela os conoce a todas.

158 **I2.** El niño a todas

159 **A1.** ¿Y los padres?

160 **I1.** Los padres también. Procuramos que así sea. Tardan unos meses,
161 el primer trimestre, unos mees vamos. Porque luego en fiestas todo
162 les sacamos juntos, etc.

163 **I2.** Yo conozco a los niños con su nombre, ellos me conocen a mí. Y
164 cuando salen, tu sabes quienes son sus padres, cuando sales a la calle
165 y les ves en el parque tú saludas a los niños que no son tuyos.

166 **I1.** Esto es una gran familia. Entre nosotras nos llevamos muy bien,
167 y eso se transmite y se nota mucho. Entonces yo la dejo a ella que
168 actué con mis niños porque tengo plena confianza en ella, y ella me
169 deja los suyos porque tiene plena confianza en mí. Porque no tenemos
170 nada que ocultarnos, y si nos tenemos que decir algo lo decimos, pero
171 siempre con el fin de que esto vaya siempre a mejor. Yo tengo un
172 problema, pues ellas me dan consejo, pero siempre para mejorar todo.
173 Si todo fuera así los niños de todos los sitios serian geniales. Aquí se
174 nota, se nota la sociabilidad, la socialización se trabaja mucho así.

175 **A2.** ¿Y cuándo juntáis diferentes clases veis si los pequeños intentan hacer cosas como
176 los mayores o si los mayores intentan enseñar a los pequeños?

- 177 **I2.** Sí, bailan juntos, tiran de ellos, les van a buscar, sí.
- 178 **I1.** El año pasado yo hice una actividad con los pequeños, en bebés,
179 los llevé a otra aula. Les transportamos en una cuna, que llamamos
180 el autobús. Llamamos y dijimos: Mirad quien viene, los bebés, ¿sabéis
181 lo que tenéis entre manos? Fue alucinante, porque se sentaron todos
182 en el suelo y yo les puse a cada uno un bebe sentado en sus rodillas.
183 Sobre todo, a los que son hermanos. Y ellos interactuaban, jugaban,
184 cantaban. El niño que recibía un bebé, eso era increíble, porque cogían
185 al bebé, le abrazaban, le acariciaban. Saben cómo tienen que tratarle,
186 saben que tienen que cuidarle, saben que tienen que tener cuidado de
187 no pisarles, y eso se va transmitiendo día a día, tú les enseñas lo
188 importante que es el bebé, los cuidados que hay que tener con él. Y
189 respetar al bebé que el espacio es de todos. Pero claro, esto no es un
190 trabajo de un día, es ir poco a poco trabajando todos los días.
- 191 **I2.** Bueno yo os cuento mi caso, yo estoy en un aula de 2-3 con 20
192 niños, son mayores, como los de A1. Mi caso es muy especial porque
193 cuando mis niños estaban en 1-2 años hablaban muchísimo, tanto
194 niños como niñas, que llama la atención porque siendo niños tienen
195 un lenguaje que te llama la atención. Tenían unas expresiones... hay
196 un niño muy especial que te suelta cada frase... en general hablan
197 todos muy bien. Y yo pues igual que A1, los recibimos de uno en uno,
198 de manera individualizada. En mi caso vienen muchos niños a
199 madrugadores que yo no recibo, porque están las de madrugadores,

200 entonces cuando yo llego a clase ya hay 7 u 8 niños esperando a que
201 los demás lleguen, que llegan a cuenta gotas. Pero los recibimos igual,
202 con abrazos, saludan, esperan, hasta que llega el último. Luego les
203 dejo jugar un rato y que se relacionen entre ellos, o se esconden.
204 Hacemos la asamblea. En mi caso en la asamblea, ahora, estoy
205 poniendo más énfasis en el otoño, lo que nos rodea. Y desde hace un
206 tiempo estoy trabajando con muchas canciones, rimas y juegos de
207 dedos para trabajar la pronunciación de palabras. Porque además
208 tengo un niño muy nervioso, al que le ayuda a controlar los nervios.
209 Y trabajamos también la pronunciación haciendo el sonido del
210 tambor, diciendo tienes que poner la lengua aquí, soplar, sorber la
211 sopa... mi lenguaje es más elaborado, está más enfocado a la
212 producción porque ya hacen frases. Hoy ha venido un niño y me ha
213 dicho: Puedo contarte un cuento, y me dice erase una vez un lobo que
214 sopló una casa de madera...

215 **A1.** Porque claro el año que viene van a ir al cole

216 **I2.** Sí claro. Por eso en la asamblea yo les puedo dar mucho juego.
217 Porque podemos contar cosas, preguntar cosas, tienen un vocabulario
218 más elaborado.

219 **A2.:** Sí, podríamos decir que es una asamblea más parecida a la de una escuela

220 **I2.** Sí

221 **I1.** Se me olvidaba decir que yo también hago ejercicios bucofaciales,
222 no todos los días, pero sí a menudo. Los trabajamos dentro de
223 canciones que lo llevan implícitos, y si no moviendo los sonidos, los
224 sonidos de la cara, cogemos aire, soplamos, todo eso también se
225 trabaja. Tenemos que tener en cuenta que la asamblea de estos
226 pequeños no puede ser demasiado larga, porque se aburren. Cuando
227 un niño ya encuentra más divertido quitarse el velcro de la zapatilla,
228 pues ya es que debes ir parando

229 **I2.** No, no debe ser larga, la de los mayores tampoco. En mi caso se
230 puede alargar si cuentas un cuento, pero no más de 15 o 20 minutos.

231 **A1.** Sí, pero tú ya les das más juego

232 **I2.** Sí yo les doy muchísimo juego y ellos a mí, porque a veces nos
233 dicen unos refranes, o frases...

234 **I1.** Y los hay buenísimos, los míos no me hablan, claro. Ellos reciben
235 todo lo mío. Yo solo recibo sus gestos

236 **A1.** Y también la evolución de aquí a lo que queda de curso se nota

237 **I2.** Sí claro, el cambio se nota mucho. En enero ella va a notar mucho
238 cambio en muchos niños. Cuando vienen de navidad se nota cambio,
239 porque en enero empiezan a cumplir los 2 años. Por ejemplo, en el
240 tema del pañal, que la mayoría de aquí se van sin pañal, yo ya tengo
241 a 14 de 20 que no tienen pañal.

242 **A1.** Entonces el pañal se quita a los 12 meses

243 **I2.** A los 2 años, 24 meses más o menos. Va junto con el lenguaje, va
244 relacionado todo. Aunque tú intentes adelantarlo, siempre tienes que
245 ir con el ritmo del niño, no puedes adelantarlo ni atrasarlo.

246 **A1.** Claro, yo hice las prácticas en 3 años y había algún niño que no controlaba bien. La
247 maestra decía que no era normal que con 3 años no se hubiera quitado el pañal.

248 **I2.** Eso depende, hay pediatras que no lo aconsejan y que dicen que 2
249 años es muy pronto. Ellos te van dando las pautas, yo creo que al
250 cole deberían ir sin pañal, pero claro siempre hay excepciones, que
251 han tenido algún problema. También hemos tenido casos y tenemos
252 niños con problemas o con retraso madurativo... yo en mi caso tengo
253 un niño que es de enero y que su lenguaje es muy de bebe. Esta dado
254 el aviso al equipo de atención temprana y ellos son los que lo van a
255 valorar, no nosotros aquí.

256 **A1.** Pero habéis hecho la comunicación

257 **I2.** Sí claro está comunicada la familia, el equipo de atención
258 temprana, y el centro base que son los que lo valoran, nosotras aquí
259 no podemos hacer el diagnostico. Comunicas que hay algo...

260 **A1.** Sí que hay algo que te ha llamado la atención...

261 **I2.** Ya en las entrevistas, porque nosotros hacemos entrevistas con
262 los padres al comienzo, y les preguntamos si el parto ha ido bien, el
263 embarazo, las rutinas, porque necesitamos saber si hay algún caso
264 especial. La madre ya dijo que comparando con un sobrino de la
265 misma edad se veía un poco de retraso. En mi caso todos hablan,

266 puedes tener una conversación, tienen un lenguaje espontaneo,
267 controlan los conceptos y palabras. Y hasta en inglés.

268 **I1.** Y hasta en inglés. Cuando están en 2-3 años. Yo por ejemplo hoy
269 he tenido clase de inglés. Lo más básico poner un cd...

270 **A1.** ¿Lo dais vosotras?

271 **I1.** Sí, ella está totalmente preparada. Yo le puedo dar los colores, etc.

272 **A1.** A lo mejor alguien venía a...

273 **I1.** No lo damos nosotras. Yo lo tengo los viernes, destinado a clase de
274 inglés. Yo tengo un cd en el que tengo una canción de los colores, que
275 tiene mucho ritmo, y según va nombrando los colores, hoy ha sido
276 con globos, he sacado globos de ese color. Hemos jugado con ellos... y
277 claro todo esto trae algún conflicto, por la edad que tienen. Y aparte
278 trabajas eso y estás socializando. Y es solamente darle ese contenido,
279 que ellos lo vayan escuchando. Pero en 2-3 años ya te dicen los
280 colores, todos. Ha habido niños que te dicen me he traído el vestido
281 rojo red.

282 **I2.** Rojo red. Es que dan como el nombre y el apellido. Es muy bueno
283 porque la canción es así. Parece que es el nombre y el apellido. No lo
284 separa. Lo dicen natural: verde Green. Luego ya lo acaban separando.

285 **A2.** Al principio, ellos no se dan cuenta de que están diciendo nada en otro idioma.

286 **I2.** En mi caso, yo sí yo les hablo en inglés, les pregunto en inglés
287 sobre el tiempo... muchos saben, porque aparte de aquí van fuera a
288 clases de inglés.

289 **A2.** ¿Y saben contestarte ellos también en inglés?

290 **I2.** Sí, porque trabajo mediante canciones también entonces si digo:
291 "Touch your nose", ellos lo hacen. Porque yo lo trabajo desde 1-2
292 entonces yo les digo y lo hacen, no todos, pero sí lo hacen.

293 **A2.** Es que, en este caso, ambas estamos haciendo la mención de inglés, y es un tema que
294 nos interesa.

295 **I1.** Sí, sobre todo trabajamos con canciones. Lo que no sirve de nada
296 es hacer fichas. Pero ni para el inglés ni para nada.

297 **I2.** Es que es verdad, ¿de qué sirve en otoño, con los árboles y hojas
298 que tenemos fuera, si les pones aquí a pintar una hoja marrón, y
299 porqué marrón. Si teniendo fuera es mucho mejor sacarles fuera. Y
300 hoy hemos tirado un montón de hojas en clase, las hemos tirado, las
301 hemos roto, y luego les he mandado traer el recogedor, las han
302 recogido, que también sirve para otras cosas como la coordinación. Y
303 con un cepillo y un recogedor pequeñito.

304 **I1.** Una salida al patio tiene mucho más sentido, es mucho más
305 enriquecedor, mucho más creativo que una ficha. Yo lo que busco en
306 una ficha es que se sienten un ratito. Esa rutina. Nada más. Yo hoy
307 les he puesto esta, hoy necesitábamos observar dentro de clase porque

308 ha venido una persona del equipo de atención temprana que
309 necesitaba observar a un niño, entonces les he puesto en distintas
310 situaciones. Y con esta ha sido vamos a ver si estamos sentado.
311 Entonces yo ya busqué ayer un árbol, que yo ni siquiera sé si ellos
312 saben que eso es un árbol. Porque es mi imagen del árbol.

313 **A2.** Claro, porque no tienen aún adquirido el concepto simbólico

314 **I1.** A mí no me gusta interferir nada, ni dibujarles el sol ni nada.
315 Entonces el objetivo, hemos rasgado papel, psicomotricidad fina, de
316 colores, lo hemos pasado bien, lo hemos tirado al suelo lo hemos
317 recogido, luego lo hemos tirado a la papelera. Han pegado, ¿Dónde?
318 Pues donde yo he dicho... claro donde yo he puesto pegamento, entonces
319 yo me doy cuenta de que no tiene sentido, y sufres. Entonces yo pienso:
320 no pienses lo que alguien pueda pensar que has buscado, lo que he
321 buscado es que estén sentados y socialicen, porque si se cae y lo
322 recogen, mira trae... y se irán para casa, y los padres encantados con
323 que saquen algo.

324 **I2.** Nosotras se lo explicamos en las reuniones, que tenemos reuniones
325 trimestrales que lo que buscamos en las fichas. Hay que justificarlo,
326 porque ellos pagan un dinero por un proyecto. Mis padres saben que,
327 si alguna se va a casa sin hacer, ellos están de acuerdo conmigo, que
328 prefieren que hagamos las locuras que hacemos, de sacarles a la calle
329 con el frío que hace, usar telas, disfraces bolsos, pelucas, gafas, que
330 disfruten...

- 331 **I1.** Son niños, tienen que disfrutar
- 332 **I2.** Y no sabes lo que sacan de una tela, se hacen un coche, se meten
333 dentro de una caja.
- 334 **I1.** No puedes obligarles a que haga algo que no les sale, porque es
335 ficticio
- 336 **A2.** No se deberían hacer ni en 3-6, como para hacerlas en una Escuela Infantil
- 337 **I2.** ¿Qué pasa en los colegios? En el cole hay en algunos que te dejan
338 libertad, y en otros que tienen que estar sentados toda la mañana. Y
339 eso fisiológicamente es una aberración. Y luego se quejan porque no
340 paran quietos, son niños, tienen que correr. Si durante el día no,
341 porque a las 6 es de noche, han dormido la siesta, ya no les sacan
342 porque hace frío, y al día siguiente a las 9 les tienes en el colegio
343 sentados haciendo fichas.
- 344 **A2.** Cuando les tienes en casa se suben por las paredes, si es que es normal
- 345 **I1.** Aquí sales entran, se recorren el centro, van por las aulas. Hay
346 veces que cuando se van se van rendidos.
- 347 **A2.** ¿Notáis si los niños pasan por diferentes hitos en la socialización, o sea si hay hechos
348 concretos? Pues la sonrisa y comenzar a hablar con el de al lado...sobre qué edades suelen
349 comenzar a hacerlo.
- 350 **I1.** Los suyos ya han comenzado a hacerlo (1 año), hoy mismo lo he
351 visto en los juegos. Por ejemplo, uno sale al balcón y uno está desde

352 dentro en el balcón grita y el otro grita y se miran, ya tienen contacto
353 con el compañero, de un lado al otro.

354 Se llaman, se esconden, muchas veces van a quitarte el juguete, pero
355 no por el hecho de quitarte el juguete sino porque quieren que le
356 persiga lo cual invita a jugar.

357 **I2.** Desde bebés la sonrisa

358 **I1.** y la mirada. Muchas veces alguien habla y tú le miras y están
359 pensando ¿qué ocurre? Me acerco. Por ejemplo, a la hora de poner
360 baberos siempre ocurre alguien que le va a poner a otro el babero.

361 **I2.** Conocen el babero de los compañeros.

362 **I1.** Conocen todo de los compañeros. Aunque no sepan leer. Conocen
363 hasta la botella de agua, tú pones las botellas de agua y cada niño
364 sabe cuál es la suya, pero cuál es la de todos porque tú trabajas esto.
365 ¿le puedes dar el agua a...?

366 **I2.** Se fijan en todo y sin decírselo.

367 **I1.** Cuando vienen las niñas de prácticas si preguntan de quién es
368 este babero, le digo: no te preocupes levántalo y ellos te van a decir
369 de quien es; muchos baberos de Ikea, los rojos y azules, iguales, el niño
370 sabe cuál es el suyo es increíble porque uno tiene un velcro atrás,
371 otro le ha puesto a la madre aquí el nombre, el otro lo tiene en otra
372 parte... entonces no hay problema porque ellos se fijan

373 **A1.** Pero eso lo ves cuando estás en una guardería, porque yo he estado en un colegio y
374 no la identificaban con 3 años

375 **I1.** Pues eso me parece algo increíble

376 **A2.** Yo estaba en 4 años y había cosas que nada, ¡y eso que eran 13!

377 **I1.** Los chupetes todos saben de quien es.

378 **A1.** Muchas cosas que estáis diciendo yo las he visto en un cole con 3 años que no las
379 tenían adquiridas.

380 **A2.** Yo igual, yo con 4 años y hay muchos niños que no sabían que abrigo era de cada
381 uno.

382 **I2.** Esta etapa es preciosa, es más agradecido, lo segundo está más
383 enfocado a lo académico, y habría que cambiarlo, también enfocado a
384 la lectoescritura, pero el último año y no forzar a todos los niños ya
385 que no todos están preparados para ello y lo digo como educadora,
386 como profesora, como pedagoga, y como madre.

387 Porque yo tengo un niño que va a hacer 5 años y ha visto como ha
388 pegado un cambio terrible. No en todos los niños se produce el cambio.

389 **I1.** Aquí te centras mucho con lo que tienes entre manos que es lo
390 más valioso que tiene cualquiera, lo más importante de una familia
391 que es tu hijo y te centras en el desarrollo de las potencialidades de la
392 manera más sana, más sanamente posible, menos viciada posible y
393 lo mejor que tienen dentro su espontaneidad, cómo evolucionan sin
394 dejar de lado la parte de rutinas.

395 **I2.** *Que sepan que hay más seres como ellos. Marcar los límites, que*
396 *la mayoría no conocen porque no se les dicen: no cariño eso no... (Voz*
397 *suave). Se les debe decir: no.*

398 *¿Por qué nos obedecen a nosotras?*

399 **A2.** *Muchos padres me preguntan en la ludoteca que estoy trabajando en verano hay un*
400 *niño que es “prácticamente” hiperactivo, los padres no se hacen con él.*

401 **I2.** *¿por qué no se hace un padre con un niño?*

402 **A2.** *Y ellos me preguntan ¿qué haces con él para que te haga caso? pues darle cariño para*
403 *empezar*

404 **I2.** *Ponerte a su nivel, hablar con él...*

405 **A2.** *Hacerle ver que darle un azote no tiene que ver que a él le duele más que no juegos*
406 *con él un día y que él sepa porque no juegas con él, porque lo ha hecho mal.*

407 **I2.** *Pero los padres no lo entienden*

408 **I1.** *Cuando llegan a clase y los padres dicen ¡ay por favor, quítale el*
409 *teléfono, que no que no soy capaz! Yo solo le ofrezco la mano al niño*
410 *y él me lo da. O viene con una tablet o piedras o cualquier cosa, nos*
411 *lo da. Las familias viven inmersas...*

412 **I2.** *Nosotras muchas veces nos ponemos a analizar el*
413 *comportamiento de muchos niños y dices ¡a ver! Pero también nos*
414 *ponemos en el lugar de madres pasan 8 horas con nosotras, pasan*
415 *más horas que con nuestros hijos y ayer por ejemplo una abuela decía*
416 *es que no entiendo por qué os quien tanto...*

- 417 **A1.** Y a las familias no les decís lo que a lo mejor tienen que hacer
- 418 **I2.** Procuramos trabajar en jornadas trimestrales, muchos piden
419 ayuda y se dejan aconsejar, sobre todo en la etapa de las rabietas, por
420 qué no saben cómo hacerlo, se ven superados... hay que entender las
421 circunstancias de cada uno... mi marido trabaja fuera, yo no puedo,
422 esta mucho tiempo con los abuelos, estoy a turnos... hay que entender
423 todo lo que rodea al niño.
- 424 Hay niños que llevan unos meses con cambios y muchas veces hay
425 padres qué no les puedes comentar.
- 426 **A1.** Por lo tanto, los diferentes ambientes en los que se mueve el niño le afectan en el aula
427 con sus compañeros, con el lenguaje, ...
- 428 **I2.** Por supuesto, cualquier cambio en ellos...
- 429 **A1.** ¿Y en un bebé?
- 430 **I1.** *Por supuesto, llora más.*
- 431 **I2.** *Viene un niño que ha cambiado su manera de actuar y a lo mejor
432 lo preguntas ¿ha pasado algo en casa? y de repente, te puede contar
433 es que ha venido a vivir la abuela con nosotros porque resulta que
434 se ha puesto enferma...*
- 435 **I1.** Yo los primeros días de clase, les pregunto a los padres ¿ha
436 dormido bien? Y los padres se sorprenden y te responden sí, les
437 contesto: Ahh bueno, podía haber tenido una mala noche por el

438 cambio de venir al cole. Expresando sus cambios en sus rutinas
439 diarias.

440 **A2.** Dormir, comer...

441 **I2.** Le decimos a los padres que no siempre tienen que dormir bien
442 que todos podemos pasar una mala noche.

443 **A1.** ¿Tenéis boletín de notas como tal?

444 **I1.** El que viene impuesto por el proyecto.

445 **A1.** Entonces habrá desarrollo del lenguaje

446 **A2.** Y de socialización supongo que también

447 **I2.** Sí y de nuevas tecnologías que aquí no utilizamos como tal porque
448 no tenemos...

449 **A1.** ¿Y rincones?

450 **I2.** Tampoco, porque veis que el espacio que tenemos es muy diáfano
451 en toda la escuela, al principio nos quejábamos porque era muy
452 blanca, pero nos encanta.

453 **A2.** Más cosas podéis poner.

454 **I2.** No trabajamos por rincones, eso de trabajar por grupos... al
455 principio lo pensamos, pero después decidimos que no. *Que vamos*
456 *todos como grupo a realizar todas las actividades.*

457 **I1.** es difícil trabajar por rincones en estas edades porque el espacio
458 no se presta para trabajar con rincones y porque los niños mueven

459 todos los juguetes de un lado a otro entonces no hay de limitaciones
460 de ningún sitio. Mira así sería un boletín de notas.

461 **A1.** Entonces, ¿utilizáis el del proyecto?

462 **I2.** Si lo utilizamos porque lo tenemos que dar, nosotros tenemos unos
463 ítems que quedan registrados de cara a la posterior escolarización
464 sobre todo los mayores por si hay algún problema en algún niño que
465 en cualquier caso se vea que lo cumple de los ítems marcados.

466 **A2.** Realmente no tiene ningún sentido... los padres deben estar informados

467 **I2.** Por ejemplo, en competencia lingüística es muy básico expresión
468 oral, comprende las órdenes y responde a ellas; reproducción
469 onomatopéyas, pues sí. ¿Quién no hace el ruido de la vaca en estas
470 edades?; interpreta imágenes; memoriza canciones sencillas y
471 poemas cortos, sí, aunque no todos... y bueno las matemáticas...

472 **I1.** Es que ellos no saben hablar y saben la palabra, hecho o acción
473 que viene después. Ellos tienen memorizada esa canción.

474 **I2.** En la competencia social: las normas de relación, si respetan los
475 trabajos suyos y de los compañeros, si colabora en las tareas de clase
476 ayudando a recoger todos los juguetes...

477 **A2.** ¿Sobre qué edad empiezan a dar las gracias y pedir por favor más o menos?

478 **I2.** En mi clase ya lo hacen, 2 años, a veces un poquito antes y muchos
479 de ellos lo hacen de manera espontánea porque, por ejemplo, ayer
480 estaba poniéndole la cazadora y le pillé y dije perdón y el niño me

481 *contestó no pasa nada, no te preocupes. Ellos saben que hay una*
482 *norma de cortesía y también se nota quién lo trae de casa y cuentan*
483 *muchas cosas de casa sobre todo los mayores*

484 **A2.** De casa te cuentan muchas cosas.

485 **A1.** ¿Contáis cuentos en el aula?, ¿no?

486 **I1.** Sí a diario

487 **A1.** ¿Y se lo dejáis para que lo toque?

488 **I1.** Sí, hay libros para que los niños los manipulen

489 **I2.** No siempre tenemos cuento, porque no existe como tal, pero si
490 tenemos material en el aula de tapa dura para que manipulen con
491 ellos y se los intercambien.

492 **A1.** ¿A qué edad suelen empezar a inventarse las historias?

493 **I1.** En mi clase ya hay niños que lo hacen con un año. Pero más con
494 2 años. Los niños que lo hacen son los que les motivan en casa

495 **A1.** Y traen hasta mochila

496 **I1.** Si, en la que llevan el babi, el babero y una agenda en la que los
497 padres ven el día las veces que hizo pis, caca, cuanto ha dormido, si
498 ha comido bien... es un método de comunicación y si hay alguna
499 actividad en especial.

500 **I2.** Como puede ser el otro día con las castañas. Se realizan un
501 montón de actividades en la escuela son actividades que propone: el

502 *AMPA, el Ayuntamiento, la propia escuela... vienen cuentacuentos,*

503 *orquestas de música, los bomberos, la policía con perros...*

504 **A1.** *¿No se hacen salidas fuera?*

505 **I2.** *Sí, al tren blanco por el barrio, la Plaza Mayor, a alguna ludoteca.*

506 *También algún año hemos ido al Tormes. Ahora las actividades están*

507 *limitadas para los pequeños. Pero la directora lucha para que se les*

508 *incluya porque son pequeños, pero se les puede llevar.*

509 *Tenéis que ver cómo hacen un tren, cómo se respetan.*

510 **I1.** *Ahí ves la evolución de tu clase, es un antes y un después*

511 **A1.** *Y por ejemplo para el lenguaje, el dibujo también afecta ¿no? Como que ayuda a que*

512 *se desarrolle el lenguaje también marca como un hito en el desarrollo del lenguaje. ¿Lo*

513 *trabajáis en el aula? Aunque no sea con la típica ficha.*

514 **I2.** *Si, si, dibujo libre y lo hacemos con diferentes materiales, yo el año*

515 *pasado y experimenté con los bolígrafos BIC y hay que ver la*

516 *diferencia entre los bolígrafos BIC y unas pinturas de cera o un*

517 *rotulador, se nota mucho.*

518 **I1.** *Tenemos distintos materiales: pinturas, temperas, ceras...*

519 **I2.** *Pintar con los dedos, pintar con pincel...*

520 **A1.** *¿Pero cómo controláis en el aula una témpera?*

521 **I2.** *¿cómo la controlamos? Ahora vais a ver mi clase lo que hice con*

522 *20 niños, bueno 18. Pongo dos bandejas con pintura*

523 **I1.** Nos dice (señalando una pintura en el cristal) que lo han realizado
524 los niños poner folios en la ventana o papel continuo y les das el
525 material que quieres que utilicen y pintar libremente.

526 **I2.** No hay que estar diciéndoles lo que no deben hacer.

527 **I1.** Tú les dices lo que deben hacer y ellos lo hacen es la fuerza del
528 grupo. El que no lo hace bien le explicas cómo lo debe hacer. En casa
529 a lo mejor no lo hace, pero aquí sí porque el resto lo hace.

530 **I2.** Nos dice que lo he dejado mucha libertad no tenemos vecinos abajo
531 por lo tanto pueden experimentar, no molestan a nadie. Ellos mismos
532 saben lo que tú quieres de ellos vamos a pintar donde vamos a
533 pintar, nuestro papel es el soporte qué vas a utilizar no es estás
534 limitando en una ficha.

535 **I1.** Lo que tienes que dirigir realmente de la actividad cómo la quieres.
536 Lo que no puede ser es una libertad absoluta de yo te doy una pintura
537 y yo pinto.

538 **I2.** Tenéis que pintar un caracol porque es así, así y así.

539 **I1.** Cuando hagas la actividad dices pintamos los cristales, solo en los
540 cristales. Es como cuando entras en una casa donde hay dos niños y
541 te puede parecer un caos porque le han dado tanta libertad que ni
542 siquiera le han puesto un límite, aquí tú pones el límite. El límite son
543 los cristales, no se pinta en la mesa, no se pinta en el suelo... NO no.

544 **I2.** No decimos lo que donde no se pinta solo se dice lo positivo. Si
545 alguien se le cae la pintura o mancha se limpia y no le das más
546 importancia. No nos paramos a pensar en donde no hay que pintar.

547 Cuando vamos a su clase vamos a ver el papel continuo amarillo, ya
548 que *están trabajando ese color, y ella colocó dos bandejas de témpera,*
549 *todos con el babi puesto y cada niño realizada la actividad. La*
550 *maestra observaba la actividad teniendo en cuenta que ningún niño*
551 *se empujará y tal, respetar los turnos. Yo he trabajado así mucho y*
552 *no hemos tenido problema.*

553 *Algunos se pintan la cara* y yo les dejaba porque los padres también
554 me dejan hacer este tipo de locuras, porque claro tienes que preguntar
555 si puedes hacer la actividad.

556 **A2.** No todos los padres quieren que su hijo se manche.

557 **A1.** La mayoría de trabajos lo realizáis en grupo la mayoría según habéis dicho, pero
558 ¿realizáis trabajos en parejas o individual?

559 **I2.** sí hombre la ficha la hacen individual

560 **A1.** Pero lo más característico es el trabajo en grupo a lo largo de la mañana ¿no?

561 **I2.** La ficha y el resto es trabajo en grupo, también cuando se acercan
562 las fechas de Navidad o el día de la madre, el día de padre que se
563 realizan regalos individuales en esos momentos el niño lo realiza de
564 *manera individual. Tienes que tener a un niño realizando la*
565 *actividad y los demás miran a su alrededor, no les dices que miren*

566 ni que jueguen, sino que ellos miran lo que hacen los demás y
567 deseando hacerlo ellos. También intentan ayudar al compañero que
568 lo que lo hace. Y cuando le llega el turno ya sabe lo que tiene que hacer.

569 **A2.** ¿Sobre qué edad más o menos comienza ayudar a otra persona? porque por ejemplo
570 cuando son bebés de un año no ayuda....

571 **I1.** 18-20 meses comienzan a ayudar

572 **I2.** Nos dice que porque I1 los coloca por parejas.

573 **I1.** Les digo vamos juntos al comedor, vamos juntos... si alguien vino
574 les digo vamos a buscarle a ayudarlo... si alguien no puede hacer algo,
575 les digo le puedes ayudar... eso depende mucho de quién es este con los
576 niños, que sea menos individualista... a los niños tienes que dar es
577 una responsabilidad de sí mismo y de otro

578 **I2.** También que ninguno le coja manía por que sea malo, siempre
579 intentando promover el grupo.

580 **A2.** Ellos mismos tienen ya la iniciativa de ayudar sin que tú les digas nada.

581 **I1.** Ellos mismos se ayudan con la cazadora, lo hacen por instinto por
582 agradecimiento por agradarte. Tú lo que tienes que hacer como
583 docente es potenciar ese mecanismo

584 **A2.** También hemos visto que hay diversidad cultural sobre todo en el barrio y no sé si la
585 escuela tenéis niños extranjeros y si esto influye para su escolarización

586 **I1.** Encontramos que en este curso escolar hay pocos niños
587 extranjeros en el aula, en la escuela.

- 588 **A2.** ¿Los niños se dan cuenta de que son extranjeros e influye en el aula?
- 589 **I1 y I2.** *No, no hay ningún tipo de discriminación por parte de los*
590 *niños para ellos son otro compañero más.*
- 591 **A1.** ¿En algún momento habéis tenido algún niño con padres ingleses o de otro idioma?
592 ¿Le ha costado integrarse debido al idioma?
- 593 **I1.** *Yo tengo un niño de padres franceses.*
- 594 **A1.** ¿Y en qué idioma le hablan?
- 595 **I1.** *En francés, pero ningún problema, aunque quizás tarde más en*
596 *comenzar a hablar, pero tiene una plasticidad cerebral tremenda y*
597 *el niño entiende a su madre y me entiende a mí español y así a mí*
598 *sabe que se comunica en español*
- 599 **A1.** *Yo en mis prácticas tuve dos gemelas rumanas o rusas, no recuerdo, que no hablaban*
600 *español, pero cuando volví después de navidad noté gran evolución. El paso de navidades*
601 *es muy importante.*
- 602 **A2.** ¿Cuánto tiempo tarda en acostumbrarse en comprender que su madre va a volver a
603 por ellos y que no le van a abandonar?
- 604 **I2.** *Probablemente en el periodo de adaptación qué es cuando*
605 *adquieren las rutinas, pero tampoco en ese periodo porque es un*
606 *periodo que marcamos nosotras que es en septiembre. Probablemente*
607 *sea en octubre que es cuando se quedan a dormir y comer.*
- 608 **I1.** *Sí, yo creo que en octubre lo entienden.*
- 609 **A1.** ¿Y el verano se nota? Les vuelve a costar volver

610 **I2.** Depende del caso, pero porque tienen otras rutinas: duermen
611 diferente y no quieren volver a madrugar...

612 **I1.** También hay niños que no se quieren ir y se vuelven a tus brazos
613 y no se quieren ir con los padres, pero porque valoran que están
614 mejor en el aula, porque hay más diversidad de todo.

615 El docente te cuida, te da de comer, juegas, duermes, te limpian, hay
616 espacios exteriores, cuándo quieres agua te la dan... por así decirlo tus
617 necesidades están cubiertas y tienes amigos. ¿Qué más quieres?

618 **I2.** Si vas a llegar a casa a sentarte en el sofá porque los padres están
619 cansados. Y te ponen la tele.

620 **I1.** En el centro tienen tele para ver vídeos, pero durante las comidas
621 no se ve la tele, eso sería una aberración.

622 **A1.** Lo he visto durante la media mañana con la pizarra digital y dibujos puestos.

623 **I2.** Nos dice que en el cole de su hijo lo utilizan para entretenerlos.

624 **I1.** Vale, yo pensaba que era un niño con la tele puesta mientras comía
625 por eso decía lo de que es una aberración.

626 **I2.** Muchos padres nos dicen que comen con el móvil y les contestamos
627 que aquí los niños comen y van a comer

628 **I1.** Se sientan y comen. Y enseñarles a sentarse y saben cada uno su
629 sitio.

630 Tú los estás educando las 8 horas que se encuentran contigo, estás
631 viéndolos 8 horas encima de los niños, salen muy bien enseñados y
632 en ocasiones cuando vuelven han perdido los conocimientos
633 anteriores, pero salen y muy educados.

634 Hay madres que los recogen con el chupete de la mano, cuándo llevan
635 todo el día sin él y el pediatra aconseja que se lo quiten aconseja. Los
636 niños cuando entran por la puerta te dan sus cosas.

637 **A1. I2** que has dicho que tienes un niño con retraso en el lenguaje ¿le haces algún tipo de
638 adaptación?

639 **I2.** Siempre estoy más pendiente de hablarle, pero claro tengo que
640 hablar muy directo para que él me entienda y explicarle las cosas y
641 demás, pero no me dirijo específicamente hacia él para que los otros
642 niños no estén muy pendientes, pero si tienes que tener más
643 incidencia y estar más pendiente.

644 *Años de experiencia. Las dos venimos de un colegio y llevamos desde que se abrió: 8*
645 *años ambas. A. nos dice que el cole hace que bajes tus expectativas*

646