

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

" LA INFLUENCIA DEL NUCLEO FAMILIAR  
EN EL  
DESARROLLO EMOCIONAL DEL NIÑO DEBIL VISUAL "

TESIS PROFESIONAL  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA  
PRESENTAN

GABRIELA PAULINA RUIZ GONZALEZ  
MODESTO GARRIDO PEÑA

MEXICO, D. F.

1979

220  
PSI



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Z5053,08  
UNAM. 122  
1979

M-23259

Apr. 528

NUESTRO MAS SINCERO AGRADECIMIENTO A LA  
DRA. MA. ENRIQUETA GOMEZ MAC KINNEY.

## INDICE

INTRODUCCION.	1
CAPITULO I. MARCO TEORICO GENERAL.	3
CAPITULO II. CAMPO CONCEPTUAL.	11
CAPITULO III. METODOLOGIA.	28
CAPITULO IV. ANALISIS DE RESULTADOS.	67
CAPITULO V. CONCLUSIONES.	93
CITAS.	100
BIBLIOGRAFIA.	102

## INTRODUCCION.

Múltiples investigaciones parecen olvidar - que el estudio del ser humano no puede realizarse de la misma forma en que se observa un objeto al microscopio. El hombre es - desde nuestro punto de vista - antes que ente aislado, relación, siendo a través de ésta que podrá afirmarse y conocerse como específico.

El interés primordial en el sujeto dentro - de su núcleo familiar, resulta ser, no un artificio para llegar al núcleo social, sino el mejor medio para lo grarlo. El porqué de la posición de nuestro estudio, - aparece así, comprensible: Sólo cuando se conoce y comprende al hombre dentro de su campo de acción, o sea, - como ser en relación, podrá ser entendida la especificidad de su vivencia.

Por otro lado, nuestro contacto e interés - por los niños débiles visuales se originó a través de - nuestro trabajo en el Instituto Nacional de Rehabilita- ción del Niño Ciego y Débil Visual, en el cual realiza- mos nuestro servicio social.

La elección del niño débil visual como ob- jectivo de nuestro estudio, se debe a que, en la observa- ción, su problemática, se manifiesta más clara - pero - no por ello menos compleja - que en los niños ciegos:

esto se debe a que su problema visual es tratado - casi siempre - de manera ambivalente, es decir, ni se le considera y trata como ciego, ni como vidente normal, lo que dificulta de manera especial su ubicación y adaptación a una clase específica de sujetos y la carencia de una tan necesaria identificación con un grupo determinado.

## CAPITULO I

### MARCO TEORICO GENERAL.

Consideramos importante, antes de presentar la estructura de nuestro tema, definir el marco teórico que le da especificidad. Será necesario, así, revisar las diferentes definiciones que sobre la debilidad visual se han dado y, conjuntamente, ofrecer una breve reseña sobre este problema en todo el mundo y particularmente en México.

"Son personas que poseen una visión inferior a 0.3 (20/70 en la escala Snellen) en el mejor de los dos ojos, después de que se ha procedido a la corrección del defecto según diagnóstico competente." (Hathaway 1954)

"Débil visual es aquella persona cuya condición visual es tal que interfiere con su aprendizaje eficaz a menos que se hagan adaptaciones a su programa." (Bishop - 1971)

"Se considera débil visual a la persona que no puede clasificarse como ciego porque no están privadas de la percepción de luz, pero que, tienen una visión sumamente baja y para las que no existen, por ahora, métodos médicos o quirúrgicos de tratamiento; su mejor agudeza visual obtenible con tratamiento médico u optométrico es de 50% menos 0.3 (20/70 en la escala Snellen)." (Bromberg - 1971)

"Son débiles visuales todos los que tienen una

visión muy por debajo de los límites normales debido a cualquier proceso patológico en el globo ocular, nervio óptico, vías visuales y lóbulo occipital. Pueden ser identificados también con los siguientes términos: legalmente ciegos, ciegos parciales, visión subnormal y parcialmente videntes." (Mascott 1972)

"Desde el punto de vista oftalmológico se pueden definir como individuos cuya capacidad visual para lejos varía entre 0.3 a 0.1 (20/70 a 20/200 en la escala Snellen). Para cerca sólo perciben los caracteres de 36 puntos y su campo visual es inferior a 15°." (Mascott 1972)

La agudeza visual se registra como si fuera un quebrado aritmético en el cual el numerador corresponde o expresa la distancia entre el paciente y la escala de ortotipos y el denominador es pues, la distancia a la cual la percibiría un ojo normal. Por ejemplo: 20/70 pies significa que un objeto que normalmente debería verse a 70 pies, es visto sólo cuando se le aproxima a 20.

Es fácil derivar a través de las fechas en las que fueron formuladas las definiciones, que el interés por el problema de la debilidad visual es muy reciente, así como la asignación de un lugar propio aparte del mundo de los ciegos.

A principio del siglo pasado, 1802, en Austria, Franz Von Gahais, reconoció que el débil visual no debía

ser educado junto con los ciegos pues éstos, se hacían dependientes mientras que los débiles visuales desarrollaban una superioridad perjudicial para su ajuste social. Maddox de Gran Bretaña, en 1884, Pedroville de Francia en 1901, Meller en 1906 y Levinsohn en 1907, dieron una especial importancia al grupo de los débiles visuales, asignándoles un tratamiento más especializado. Pero no fue hasta 1908 en Gran Bretaña, cuando al fusionar un grupo de ciegos con los débiles visuales, se dieron cuenta de que éstos últimos necesitaban una educación especial separada de los ciegos. Desgraciadamente esta idea, la cual es producto de Bishop Hartman, fue llevada a cabo solamente con un grupo de miopes. Sin embargo, este ejemplo dió la pauta para que otros países se preocuparan por el problema, entre los cuales se pueden mencionar a Alemania, donde, en 1911, se creó una de las más grandes escuelas de ambliopes(+) en Estrasburgo. La importancia de esta escuela radicó en que fue la primera en tener planes organizados y estructurados especialmente para la enseñanza de los débiles visuales. Esta institución tenía por objetivo darles a este tipo de niños la instrucción necesaria sin perjudicarlos en su órgano visual, adaptando la enseñanza a su visión defectuosa.

Gracias a la experiencia y buenos resultados de dicha escuela, en 1919 Levinsohn logra la <sup>creación</sup> cración de una

(+) Este término para significar debilidad visual fue muy utilizado a principios de siglo aunque no es del todo correcto pues por este concepto se entiende debilidad o disminución de la vista sin lesión orgánica del ojo.

escuela para débiles visuales en Berlín; Hertzog y Nipael estudiaron su funcionamiento pedagógico y en 1922 en el congreso de Dusseldorf, Mengleberg fija especial interés en las posibilidades de desenvolvimiento de estas instituciones educativas para débiles visuales. Hersberg señala también en dicho congreso, que a raíz del adelanto y resultados de las escuelas de Berlín y Estrasburgo, fue creada una escuela en Essen dedicada únicamente a la atención de los niños con el problema de debilidad visual.

En marzo de 1923, el Dr. Lauber de Viena, propone al Congreso Municipal la creación de tales escuelas en su país de acuerdo con el modelo de las que ya existían en otras ciudades vecinas de Alemania. Wanecek, pedagogo viés, trata de obtener por métodos pedagógicos un mejoramiento en la visión de los débiles visuales. En 1930, y gracias a la influencia de Wanecek, Williger abre una escuela primaria especial para débiles visuales en Basilea Suiza.

En un informe presentado con datos precisos sobre las escuelas en Berlín, Portmund, Leipzig, etc., se dijo que existían en aquella época más de 5 escuelas con 24 clases integradas por 350 alumnos, 216 de los cuales habían concluido su instrucción primaria siendo empleados en los oficios más diversos.

En 1931, Hungría, Polonia y Rusia cuentan ya -

con escuelas especiales para niños débiles visuales; Bélgica en 1932, Japón en 1933 así como la mayoría de las principales ciudades europeas.

El movimiento iniciado en Londres para la creación de una escuela especializada para débiles visuales, fue seguido en muchos países pero en ninguno con tanta convicción como en Estados Unidos. Edward E. Allen, director del Perkins Institute y de la escuela para ciegos en Massachussets, se había encontrado ya con casos de niños que no eran totalmente ciegos ni tampoco normales lo cual significaba un serio problema para las instituciones de rehabilitación. En 1909, presenta, una proposición ante el Comité de Boston para la creación de un centro de educación especial y que albergara solamente casos de este tipo. En 1913 fue inaugurada la primera escuela para débiles visuales en Estados Unidos en Thornton Roxbury teniendo un gran éxito desde el punto de vista didáctico. Así, fue diseminandose el ejemplo para la creación de nuevas escuelas en otras ciudades por lo que, más tarde, en Cleveland Ohio, se fundó una más siguiendo el ejemplo y la experiencia de la primera. En los años siguientes, la sociedad para la prevención de la ceguera bajo la dirección de la Sra. Winifred Hathaway, incrementa en gran medida para la educación para los niños débiles visuales con revolucionarias normas pedagógicas que redundaron en benefi

cio de las subsecuentes escuelas que hicieron suyo el nuevo estilo. Así, para 1936, había 518 clases especializadas y para fines de 1958, se calcula aproximadamente 8073 niños débiles visuales que recibieron una educación adecuada en 259 ciudades de Estados Unidos.

En México, el desarrollo del problema fue similar al de otros países. Fue una oculista, como era de esperarse, la primera en tomar conciencia realmente del problema de los débiles visuales. La Dra. Clementina Torres, encargada por varios años de un servicio de oftalmología en una policlínica escolar dependiente de la Dirección de Higiene Escolar de la Secretaría de Educación Pública, se dió cuenta de que muchos niños a quienes se proporcionaba atención oftalmológica, inclusive dotándoseles de lentes correctores, eran rechazados de los centros escolares para niños normales y que al mismo tiempo, era ineficaz educarles como ciegos. Teniendo ante sí un gran problema aparentemente sin solución, e investigando a fondo la labor que en otros países se había llevado a cabo, presentó ante el primer Congreso Nacional de Oftalmología celebrado en la ciudad de México en 1948, el trabajo intitulado "El problema ocular del escolar mexicano" en el cual se refería muy especialmente al caso de los débiles visuales. Asimismo propuso la creación de un centro piloto y de grupos especiales para resolver el problema de aquellos niños.

Sin embargo, por aquel entonces, no fue escuchada y la solución tuvo que esperar hasta agosto de 1956 en que, bajo los auspicios de la dirección de rehabilitación que se acababa de fundar, se estableció la primera escuela para niños débiles visuales en el número 122 de la calle Amado Nervo en la colonia Moderna. La dirección quedó a cargo de la Dra. Clementina Torres que en todos esos años mostró gran interés por el problema y, ya que era indispensable personal especializado para el funcionamiento de la escuela, la normal de maestros creó una especialización y se responsabilizó de la preparación de maestros en esa rama de la enseñanza. Para 1959, se logró una matrícula de 68 alumnos y, actualmente, la escuela ocupa, en Coyoacán, la calle de Viena número 121 y bajo el nombre de Instituto Nacional de Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales contando con enseñanza primaria así como con un completo equipo médico para atender en su totalidad las necesidades de niños con deficiencias visuales.

Según datos de 1973, en un estudio realizado por la Secretaría de Salubridad y Asistencia, calcularon aproximadamente la existencia de 100 mil débiles visuales, pero sin embargo, hay autores como el Dr. Manuel Mascott, que opinan que la cifra es exagerada y calcula alrededor de 25 mil débiles visuales en la República Mexicana. La magnitud de estas cifras muestran el hecho de que sólo una

pequeña minoría ha recibido atención adecuada en un país con más de 60 millones de habitantes y que sólo cuenta - con una escuela especializada para atender la demanda de los niños que sufren este problema visual.

## CAPITULO II

### CAMPO CONCEPTUAL.

Nuestro Servicio Social se desarrolló en el Instituto Nacional de Rehabilitación del Niño Ciego y Débil-Visual. Nuestro trabajo consistió primordialmente en obtener un perfil psicodinámico de los sujetos, el cual, tenía como objetivo brindar una serie de datos a las diferentes áreas de dicho Instituto como el área médico, pedagógico y de rehabilitación. Al iniciar nuestro trabajo con los niños débiles visuales, una de nuestras primeras impresiones fue que los niños se mostraban cooperativos y dóciles en el trabajo con las pruebas. Existían, claro está, ciertas excepciones en las que los sujetos se mostraban tímidos e inhibidos, creando una situación en la cual era difícil establecer un rapport adecuado. Sin embargo la gran mayoría parecía tener una disposición idónea para trabajar con las pruebas, pues dicho trabajo era considerado por ellos como un juego. Más tarde, los niños demostraron en el transcurso de las pruebas que la actitud cooperativa estaba basada en una necesidad de aceptación de la gente adulta, ya fuera el psicólogo, el médico, el maestro, etc. En el desarrollo de la elaboración psicológica la conducta de los niños se transformó en introvertida y refractaria contrastando grandemente con la primera actitud. Esto puede comprenderse si tomamos en cuenta la poca tolerancia a la frustración que presentan los sujetos débiles vi-

suales, ocasionando problemas a medida de que se avanza -  
ba en los reactivos de las pruebas. Podría resaltarse, por  
lo tanto, y de manera un tanto superficial, una primera -  
diferencia con el infante normal, que en la mayoría de los  
casos presenta un mayor rapport conforme se integra el es-  
tudio.

Esta necesidad de aceptación del niño débil vi-  
sual lo lleva a competir constantemente con sus compañe-  
ros, presentando una considerable carga de agresión en las  
relaciones interpersonales, en contradicción con un supues  
to sentimiento de filiación hacia los miembros de la es-  
cuela que esperabamos se manifestase por mecanismos de -  
identificación.

Por el contrario, esta agresión no se presenta  
en forma tan clara en los niños ciegos entre los cuales -  
el sentimiento de solidaridad es más frecuente. Se podrían  
explicar, tentativamente, estos mecanismos de conducta es-  
tableciendo que mientras el niño ciego tiene una percep-  
ción de sí mismo como parte de una categoría determinada  
lo cual lo enfrenta de una manera inmediata a su realidad  
no suele suceder lo mismo con el débil visual, el cual no  
se percibe como partícipe de un grupo determinado sino co-  
mo perteneciente a un estadio intermedio entre los dos po-  
los, videntes y ciegos, que le asignan su relativa especi-  
ficidad. Por un lado, el débil visual se asume como suje-

to de tal manera posibilitado para no pertenecer al mundo de los invidentes, y por otro, como imposibilitado para ser considerado normal. Así, el débil visual, se define por contraposición - aversiva- con el grupo de los invidentes y para definirse en la diferencia, opta por considerarse sano, negando su realidad y fantasea sobre la oportunidad de obtener ciertas semejanzas con el grupo de los videntes (posibilidad de alcanzar ciertos objetivos). (+).

Estableciéndose la mayoría de las veces como factor negativo, el núcleo familiar, el cual fomenta las fantasías del débil visual "alentándolo", ayudándole a "superarse", ofreciéndole "apoyo" en lugar de asumir el principio real en su objetivo significado (cabe pensar en una actitud proyectiva de la frustración del proyecto familiar).

Esta primera expresión de la dinámica familiar nos motivó a considerar al débil visual en el contexto de las relaciones familiares y el desarrollo emocional. Resulta evidente que la estructura familiar juega un importante papel en la madurez o inmadurez del sujeto. Podría

(+) Podemos citar aquí el ejemplo del sujeto que verbalizaba su deseo de ser ingeniero para poder construir puentes.

objetarse que la actitud familiar es una actitud que, "a su manera", se presenta como "buena"; sin embargo, formular juicios de valor no puede ser la pretensión de un estudio que quiera ser considerado dentro del ámbito científico. Así, nuestras interpretaciones no pueden tener como marco de referencia la "buena fé" o "intencionalidad aparente" del núcleo familiar, sino más bien, su dinámica y estructura.

Tal puede ser el caso del ejemplo anterior en el que una aparente disposición de "buena fé" puede resultar nociva para el desarrollo emocional del sujeto (conceptos como alentar podrían traducirse como presionar, apoyar por demandar, superar por ocultar, evadir, etc.). Es necesario precisar que en la estructura social actual, el núcleo familiar se presenta como un puente primario de comunicación del individuo con su medio, lo que significa que este núcleo es en gran medida el responsable del desenvolvimiento ulterior del sujeto en sociedad. Es así como a través de las demandas del núcleo familiar se expresan las de un grupo social; demandas que significan una presión para el débil visual que en muchos casos se ve imposibilitado para llevarlas a cabo. Este principio de realidad al cual se enfrenta el sujeto, no es más que la demanda de cumplimiento de un determinado proyecto familiar y social del cual no puede evadirse. A este nivel, las li

limitaciones subjetivas significan un constante impedimen -  
to para llevar a cabo su vida según el rol que le es asig -  
nado. Percibir las propias limitaciones es vivir entre la  
frustración personal y el riesgo de perder el apoyo del -  
grupo. Y este no es el fin del problema ya que dentro del  
marco familiar mismo se ve imposibilitado para hacer una  
reestructuración de sus objetivos. De esta manera el dé -  
bil visual es extrañado de un contexto necesario para re -  
valorarse al margen de lo que le es demandado y estable -  
cer su proyecto conforme a su realidad.

La argumentación nos lleva irremediablemente a  
decifrar el papel del grupo familiar en el desenvolvimien -  
to del débil visual. Cómo la estructuración del grupo de -  
termina la dinámica psíquica del sujeto, y cómo fundamen -  
ta el ulterior desarrollo emocional de éste.

Se plantea la necesidad de definir dos concep -  
tos fundamentales en nuestro estudio, a saber: lo que sig -  
nifica núcleo familiar (familia) y que se entiende por de -  
sarrollo emocional.

La primera definición que de familia obtenemos  
en términos generales, es la siguiente:

"Gente que vive en una casa bajo la autoridad  
del señor de ella."

Otra definición de la familia en el campo del -  
derecho nos dice:

"Conjunto de personas entre las que median relaciones de parentesco natural (consanguineidad, afinidad) - o legal (civil) a las que la ley atribuye algún efecto jurídico."

Dentro del campo de la sociología encontramos:  
"Institución formada por uno o más hombres que viven con una o más mujeres en una relación sexual socialmente sancionada, junto con su prole. Es una institución fundamental de la sociedad y presenta formas muy distintas. Los cuatro tipos más generales de familia son: la monogámica, poligámica, poliandrica y la derivada del matrimonio por grupos."

La oficina del censo de Estados Unidos define a la familia como:

"Un grupo de dos o más personas emparentadas por la sangre, el matrimonio o la adopción, que viven juntos".  
Se le reconocen en general dos funciones:

1) Biológica.- Porque su objetivo es la propagación de la vida humana.

2) Social.- Porque tiene a su cargo la preparación física, psíquica, moral y cultural de su descendencia."

En esta sociedad la familia cobra importante significación en virtud de su carácter reproductor de la cultura y la moral sobre nuevos sujetos sociales. La familia,

es pues, una entidad encargada de formar é informar a los individuos que posteriormente tendrán que enfrentarse de manera directa al medio. No es posible, entonces, establecer a la familia como una entidad aislada del todo social, en todo momento familia y sociedad interactúan estructurándose como partes de un mismo proyecto.

De manera similar, la oficina del censo de Estados Unidos, reconoce la participación que el grupo social tiene en el grupo familiar:

"En consecuencia su desenvolvimiento, su capacidad económica y su moral son elementos que influyen en su constitución y en sus valores."

De esta manera, encuentran en el núcleo familiar esquemas sociales bien determinados:

"1) Hay una división de el trabajo, cada miembro tiene una obligación determinada.

2) Se fortalece en ella el espíritu de solidaridad.

3) Se robustece la conducta moral de sus integrantes.

4) Es receptora y transmisora de los valores universales políticos y culturales.

5) Participa directamente en el progreso económico y cultural de su comunidad

Hasta ahora hemos abordado a la familia como una

entidad exclusivamente formativa, pero es posible que ese gran poder que detenta este núcleo social, sea utilizado, objetivamente, de una manera negativa. Es importante hacer notar, en consecuencia, que el término formación no implica necesariamente el de formación positiva; términos como positivo y negativo deben ser utilizados según las circunstancias en que se presenten, para evitar peligrosas generalizaciones en el marco teórico.

Melanie Klein nos dice: "Los padres pueden haber carecido de amor y comprensión, lo cual tendería a aumentar todas las dificultades.....los impulsos y fantasías destructivas, los temores y la desconfianza que en cierta medida se hayan siempre activos aún en las condiciones más propicias se incrementan necesariamente, si las condiciones son desfavorables y las experiencias desagradables." Melanie Klein indica que aun cuando la relación con los padres se de en "buenas condiciones" existen toda una gama de problemas. Aunque finalmente su análisis deriva a una crítica superficial al afirmar que: "No debe sin embargo deducirse que la capacidad de amor y de ser feliz responde en proporción directa a la cantidad de amor que se haya recibido."

Vemos entonces que la crítica objetiva de las relaciones familiares que empezaba a formularse, se ha desvanecido, para dar lugar a justificaciones fácticas absurdas.

das que no hacen otra cosa que ocultar la profunda raíz del problema.

Estamos en condiciones de fundamentar (aunque esta no sea la médula de nuestro estudio) que las relaciones interpersonales no responden a esquemas de tipo "estímulo-respuesta", ya que es imposible determinar las interrelaciones psicológicas al interior del grupo dentro de éstas categorías. Las vivencias en el grupo familiar no pueden representarse en términos de proporción o desproporción, ya que las vivencias "son" (en el más estricto sentido que los fenómenos admiten la palabra) y se representan en cada caso como específicos. No es viable, en consecuencia, emitir conceptos como intensidad de amor o felicidad ya que éstos términos son negativos en forma y contenido, son abiertos a la significación que en cada caso particular reciben. "Las dificultades mentales del niño no están frecuentemente en proporción con el trato desfavorable que puedan haber sufrido. Si por razones internas, que desde el principio varían en cada individuo." Es necesario poner en entredicho así mismo el concepto de "razones internas" ya que además de ser términos ambiguos, conllevan el peligro de caer en un enfoque biologista genético, que anularía la posibilidad de dejar presentarse la realidad para predeterminarla esquemáticamente. Resulta claro que un sujeto sensible o, utilizando la jerga psicoanalítica,

un Yo débil tendrá respuestas más "drásticas", en lo que a su estructura interna se refiere, que un sujeto poco sensible - un Yo fuerte - ante relaciones problemáticas con el núcleo familiar, o, mejor dicho, con las figuras paternas para seguir con el esquema de Melanie Klein.

Por el momento dejaremos aquí las disgresiones sobre el núcleo familiar, resumiendo:

1) El núcleo familiar es un conjunto de gentes que cohabitan y tienen relaciones de parentesco natural o legal.

2) El núcleo familiar es la institución básica de nuestra sociedad.

3) El núcleo familiar tiene una función social como preparador físico, psíquico, moral y cultural de sus integrantes (primordialmente los descendientes).

4) Tiene, por tanto, gran poder de influencia, si bien no como único medio determinante, si muy poderoso en el desarrollo de sus descendientes.

5) Existe una interacción en el núcleo familiar y el grupo social al cual pertenece donde existe una fusión más o menos general de intereses.

6) La influencia que el grupo familiar ejerce sobre el infante, no siempre es positiva, o sea, no es siempre adecuada en la formación del niño.

Pasemos ahora a analizar el concepto de desarro

llo emocional para lo cual consideramos apropiado revisar primordialmente algunas de las aportaciones que Arnold Gesell ha hecho a este respecto.

Comenzaremos tratando de aclarar que es la emoción, y aquí, Gesell nos indica: "La emoción no es una entidad, es un proceso. Desde el punto de vista de la educación del niño, debemos considerar la evolución total del proceso." Así, la emoción no podrá ser estudiada ni menos comprendida en sí, puesto que no es un ente estático sino dinámico por excelencia; la emoción supone movimiento, cambio y para tratar de comprenderla será necesario observar ese devenir que la constituye y buscar los "porqués" de dicho devenir. Se nos plantea aquí una nueva interrogante - al intentar comprender el concepto que nos ocupa. ¿Qué debemos entender por desarrollo emocional? Recurriendo ahora a Piaget encontramos: "El desarrollo es, por lo tanto, en cierto modo una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior." Tenemos entonces que desarrollo emocional será el pasar de un estadio determinado a otro de estabilidad mayor. Aparentemente este concepto de desarrollo es compartido por Gesell, el cual nos dice: "Echando una mirada retrospectiva descubrimos que las cualidades emocionales más características de 16 se hallan emparentadas con las de 10; pero claro está que las aptitudes y pa-

trones de respuesta a los 16 años son mucho más evolucionados que a los 10." <sup>7</sup> Todo esto, nos lleva a un primer desacuerdo con Gessell puesto que, al intentar hacer un estudio de dicho desarrollo emocional, cae en proposiciones esquemáticas como la siguiente: "10 es indiferente, 11 es susceptible y trata de imponer su personalidad, 12 es extrovertido y equilibrado, 13 es retraído y con tendencia a la introversión, 14 es expansivo y exhuberante, 15 es inquieto y apático, 16 es cordial y bien adaptado." <sup>8</sup> En general, los análisis que Gessell intenta hacer, son de este tipo; elabora una serie de listas en las que ofrece ciertas categorías que subjetivamente determinadas, suponen corresponden a diferentes emociones (llanto, autoafiliación y cólera, temores y sueños), actividades e intereses (juegos y pasatiempos) en las diferentes edades; dándonos así, una secuencia de desarrollo por lo más grotesca. Basta observar la cita anterior en la que generalmente propone cambios completamente radicales que se suceden año con año. Creemos pues, que Gessell, ha errado; no queremos restar méritos a la gran importancia que tiene su marco teórico en el cual básicamente coincidimos, sin embargo, en su praxis, es básicamente contradictorio.

Cómo es posible que se defina la emoción como "proceso" y que se afirme que la valorización de dicho proceso deberá hacerse de forma que consideremos "la evolu -

ción total del proceso" para que posteriormente se nos -  
ofrezcan esquemas cerrados, muchas veces poco claros si  
no es que francamente contradictorios. "Ocho años llora -  
menos, pero es muy sensible, se siente herido y sus ojos  
se llenan de lágrimas." <sup>9</sup> Resultan incomprensibles y poco  
valiosas afirmaciones de este tipo. ¿Qué deberemos enten-  
der por "llorar menos"?; cómo podremos valorar "menos" so-  
bre todo cuando al final de la frase se nos dice; "sus ojos  
se llenan de lágrimas". Podría pensarse que no existe tal  
contradicción entre la teoría y la praxis de Gessell basa-  
dos en el hecho de que al hablar de desarrollo emocional,  
lo hace ofreciéndonos formas conductuales determinadas es-  
quemáticamente; lo que él llama secuencia de desarrollo.  
Debemos señalar aquí lo ambiguo de este concepto, puesto  
que lo único que nos daría una noción de secuencia en di-  
cho esquema sería el que esté cronológicamente estructu-  
rado (año tras año en forma creciente y en algunos casos  
cada seis meses), pero que no existe claramente una secuen-  
cia en las actitudes emocionales por él descritas que se  
correlacionen con dicha serie cronológica. Consideramos -  
que el concepto de desarrollo no debe comprenderse como  
una secuencia de estados dinámicos y estáticos; este hipo-  
tético estado de inmovilidad, de equilibrio total -así -  
fuera momentaneamente - sólo se daría en la madurez emo-  
cional absoluta.

De esta manera, la rígida tabla de normas conductuales ofrecida por Gesell tiene escaso valor, ya que la estratificación de los estados es meramente empírica e inflexible y no fundamenta a fondo el contexto y las motivaciones de la conducta a las que, sine embargo, en su teoría, hace referencia: "Existen ciertas características emocionales persistentes que podrían atribuirse al carácter innato. Hay otras características individuales que se remontan a experiencias más o menos distantes"<sup>10</sup>

Gesell distingue así, que las formas de expresión emocional están referidas a dos aspectos; por un lado los caracteres inatos y por el otro a una gama enorme y ambigua de vivencias catalogadas bajo el concepto de "experiencias más o menos distantes". Dichas experiencias tienen una muy concreta especificidad de tal manera que si a ellas nos atenemos (y éste pretende ser el material de nuestro estudio) no podemos tomar como referencia conceptos cerrados (estratificación por edades) ni generalizaciones sin sentido.

Por último habría que agregar que Gesell fundamenta su estratificación sobre encuestas formuladas a los sujetos mismos: "Ningún varón de 16 años admitió que llorara"<sup>11</sup> o a los padres "En opinión de los padres, 10 es franco positivo, simple, etc."<sup>12</sup>. Aquí vuelve a derrumbarse su estudio al reducirlo a un empirismo ingenuo, que no tiene más

referencia que las opiniones, sobre hechos aislados de su contexto, historia y subjetividad (confrontar con George Devereux. De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento.).

Tratemos ahora de encontrar alguna forma de valorar el desarrollo emocional. Gesell nos dice: "El crecimiento emocional es un proceso progresivo de formación de patrones que tienen las múltiples situaciones de la vida cotidiana. Este proceso implica, ante todo, una intrincada red de relaciones interpersonales"<sup>13</sup> y más adelante "... la configuración detallada de su personalidad depende de las relaciones interpersonales. Los patrones de personalidad de un adolescente en crecimiento dependen en medida significativa, de las interacciones con las demás personalidades. Las interacciones son tan diversas en forma, contenido e intensidad que no resulta fácil hacerlas objeto de generalizaciones"<sup>14</sup>. Vemos aquí como Gesell mismo reconoce la gran importancia que las relaciones interpersonales tienen en la vida emocional del sujeto. Nosotros intentamos llegar un poco más lejos, afirmando que el campo de las relaciones interpersonales es el campo "ad hoc" para el desarrollo y expresión de la vida emocional; consideramos que el análisis de la vida interindividual será el medio más adecuado de revisar y analizar la vida emocional del sujeto. Así, trataremos de evaluar el desarrollo emocional e

través de los esquemas de relación del sujeto; sin embargo no podremos formular generalizaciones sobre dichas estructuras, partiendo de la especificidad del sujeto a su relación con los otros, puesto que la relación, en cuanto vivencia subjetiva, estará determinada en cierta medida por la forma como el sujeto analiza, estructura e introyecta la relación.

A su vez, no es posible fundar nuestro estudio en una síntesis de individualidades - tomados como reunión de individualidades - ya que de esta forma no se presenta la realidad, esto es que cada individuo es en y a través de los otros, expresándose en un ser contextual inseparable de su persona. Los grupos de sujetos, no son así, reunión de individuos sino entes en relación.

Hemos dicho anteriormente, que los esquemas en relación en cuanto a vivencias se determinan en cierto nivel, por la especificidad del sujeto que las vive. Sin embargo, particularmente en cuanto a formas de comunicación social (vélgase el término) se halla determinada por el contexto en el cual se dará y que por otro lado la fundamenta (lo mismo podemos decir de la emoción en cuanto su valor social).

En nuestro ejemplo anterior, la valoración que se hace de determinada conducta, está determinada de antemano por esquemas culturales. Esta determinación, supone

en cierta forma, una demanda del grupo (socio-cultural) -  
puesto que determina aun antes de que la relación se dé, -  
las pautas que deberá seguir. Consideremos que toda valora  
ción deberá tomar muy en cuenta dicha demanda del grupo y,  
que de hecho, debe formularse o realizarse tomando como -  
marco de referencia dichos esquemas. Así, la valoración se  
hará partiendo de la demanda (esquemas determinados) del -  
grupo hacia la subjetividad de la vivencia.

La necesidad de referirse a los esquemas socio-  
culturales en ninguna forma demeritan o encajonan los es -  
quemas de relación, sólo baste recordar que son ellos el -  
medio en el cual se dan y el cual les brinda su significado.

Deberemos aclarar entonces que cualquier valora  
ción que hagamos tendrá solo una significación adecuada den  
tro del medio en el cual se da y no podrá ser considerada  
como atemporal.

Creemos haber explicado - someramente - lo que -  
comprendemos por desarrollo emocional, la forma más adecua  
da de evaluarlo, la íntima relación y la dinámica que exis  
te entre éste y el grupo familiar.

### CAPITULO III

#### METODOLOGIA.

a) Lugar de la investigación.- El instituto - donde realizamos nuestra investigación está bajo los auspicios de la Secretaría de Salubridad y Asistencia y lleva por nombre Instituto Nacional de Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales. Se encuentra ubicado en la calle de Viena # 121, Coyoacán.

La dirección general está a cargo de la Dra. Antonia García Medina. El instituto está dividido en dos grandes áreas: el área escolar de niños débiles visuales y el área escolar de los niños ciegos; contando en ambos casos con educación pre-escolar y primaria. Cuenta con un equipo médico constituido por los siguientes servicios: Oftalmología, Pediatría, Neurología y electroencefalografía, Psiquiatría, Psicología, y por último, Odontología. Además, el instituto cuenta con tres áreas de terapia, la última de ellas a cargo del Departamento de Psicología y son: Terapia de lenguaje, Terapia física, Terapia ocupacional, psicopedagógica.

Dentro del instituto existen también una serie de talleres en los cuales se les enseña a los niños diferentes oficios después de las horas de clase: Taller de Telares, de Remallado, de Mecanografía, de Actividades -

Manuales y el Taller de Música.

Funciograma.- Al ingresar un sujeto al instituto debe seguir los siguientes pasos:

1) Departamento de Oftalmología.- Se hace una evaluación de la agudeza visual del sujeto para determinar si ésta amerita el ingreso al instituto y en caso de no ser admitido se le canaliza a otras instituciones. A su vez se determina si el niño queda en el área de ciegos o en el área de débiles visuales.

2) Departamento de Psicología.- De primera instancia, se le aplican al niño pruebas de inteligencia para evaluar su capacidad y poder ser admitido dentro del área escolar. Si la capacidad intelectual del niño le imposibilita pertenecer al área escolar, puede ingresar al grupo especial, ya que ningún sujeto ciego o débil visual es rechazado del instituto y goza de todos los servicios médicos y de terapia de rehabilitación.

3) Departamento de Psiquiatría.- En donde se le abre una historia psiquiátrica que abarca al sujeto y a su núcleo familiar.

4) Departamento de Neurología y Electroencefalografía.- Al infante se le hace un electroencefalograma y en base a éste se pasa al neurologo el cual a través de un diagnóstico establece una terapia.

5) Departamento de Pediatría.- Se le hace una

revisión completa al sujeto abriendo su historia clínica.

6) Departamento de Odontología.- Se revisa al sujeto, se le trata si es necesario y se le enseña los fundamentos de la higiene bucal.

Seguidos los pasos anteriores, se pasa al área escolar en donde se determinará a que grado corresponde si es que proviene de otra escuela y si no, dependiendo de la edad, ingresará al jardín de niños o a primaria.

A cada sujeto se le abre un expediente conteniendo toda la información del área médica, del área de terapia de rehabilitación y del área escolar.

El instituto cuenta con un subsidio económico de la propia Secretaría de Salubridad y Asistencia dependencia gubernamental pero, los sujetos tienen que pagar una cuota denominada cuota de recuperación que fluctua entre los \$10 y \$20 la cual la determinará la trabajadora social dependiendo del nivel socio-económico.

La población del área escolar del instituto es de 207 niños correspondiendo 111 al área de ciegos y 96 al área de débiles visuales. Existe una población flotante de consulta externa que son sujetos que, por una u otra causa, no pueden ingresar al área escolar, por ejemplo que vivan fuera de México D.F.

b) Hipótesis: Hemos expuesto en el capítulo -

anterior la íntima relación entre la dinámica familiar y el desarrollo emocional. Existe - como hemos visto - la opinión de que el grupo familiar es un grupo formativo de la personalidad del sujeto; tomando como base dicha creencia, formularemos las hipótesis de nuestro estudio:

H<sub>0</sub>. - El núcleo familiar no cumple sus funciones formativas.

H<sub>1</sub>. - El núcleo familiar es realmente un núcleo formativo.

H<sub>2</sub>. - La interferencia que ejerce dicho núcleo sobre el sujeto, lo imposibilita para poder establecer una adecuada relación con su medio.

H<sub>3</sub>. - Existen factores subjetivos que trascienden la influencia del núcleo familiar en el desarrollo de la personalidad.

c) Técnicas e instrumentos. - Como ya hemos mencionado, la población total del instituto es de 207 niños de los cuales 96 son del área de débiles visuales constituyen de nuestra muestra 50 sujetos, el 52% de la población total de débiles visuales. Dado que la muestra que nosotros obtuvimos fue totalmente azarosa, ésta podrá ser considerada como una muestra aleatoria. Consideramos, tomando en cuenta que la muestra fue de 52% de la población total del área escolar de niños débiles visuales, que ésta es realmente significativa.

A estos sujetos se les aplicaron las siguientes pruebas:

Pruebas de Inteligencia.  
Escala de Inteligencia de Weshler.  
Prueba de Goudenough.  
Prueba de Coordinación Visomotriz.  
Test Gestáltico Vosomotor de L. Bender.  
Pruebas Proyectivas.  
Test de la Familia.  
Frases Incompletas de Sacks.  
Fábulas de Despert.  
Machover.

Todas ellas fueron aplicadas de manera individual y se abrió un expediente de cada sujeto en el cual se vaciaba toda la información que obtuvimos de cada uno y esto se hizo con la finalidad de correlacionar datos y las pruebas entre sí. Nuestros datos fueron principalmente obtenidos de las pruebas, mas se le dió un valor especial a las entrevistas que sostuvimos con los sujetos y con algunas de las madres. Obtuvimos una gran cantidad de información de los expedientes que el instituto abre a los niños del cual sacamos datos generales de los mismos, de su familia, datos del área médica y pedagógica.

Una vez hecha la valoración de cada caso a través de las pruebas, se hacía una tabulación específica para cada prueba obteniendo así nuestros cuadros de distribución

bución. La valoración del sujeto, a través de la batería de pruebas, constaba de: a) Dos pruebas de inteligencia, la de Weshler y Goudenough; b) Una prueba de evaluación del desarrollo visomotor, Bender; c) Cuatro pruebas proyectivas, - El Test de la Familia, Machover, Frases Incompletas y Fábulas de Despert. Siendo tanto el Goudenough como el Machover utilizados como referencia para el Test de la Familia.

Como se observa, tanto en las pruebas visomotoras como en las pruebas proyectivas, se utilizaron pruebas paralelas: Frases Incompletas y Fábulas de Despert. El factor por el cual se tuvo que utilizar dichas pruebas paralelas fue debido principalmente, al rango de edades tan amplio en nuestro estudio.

d) Descripción de los instrumentos.- En las siguientes líneas nos ocuparemos de revisar brevemente las diferentes pruebas que hemos utilizado para nuestro estudio. Las explicaciones que haremos de ellas serán breves - puesto que consideramos, por un lado, que en general son - pruebas bastante conocidas dentro del ambiente psicológico, y por otro, el hacer un análisis profundo de las mismas, significaría una distracción de los intereses reales de nuestra investigación. La exposición de las pruebas - no trata de brindar validez a éstas, sino más bien, lo - que nos interesa, es utilizarlas como un medio que nos permita obtener cierta información de parte de los sujetos -

misma que se fue integrando al estudio en su transcurso.

Consideramos que nuestras síntesis explicatorias de las pruebas dista mucho de agotar el tema sin embargo, - las creemos lo suficientemente amplias para los fines de nuestro estudio. Nuestra actitud hacia las pruebas no debe interpretarse como un rechazo a las mismas, muy por el contrario, las consideramos un medio en muchos aspectos revelador y valioso, para tener acceso a la dinámica de los sujetos. Es necesario, sin embargo, realizar una crítica de los alcances y estructuras de los instrumentos psicológicos con los que contamos. Debemos admitir, que siendo éstas realizadas generalmente por investigadores extranjeros, son en su mayoría utilizadas con cierta holgura en nuestro ambiente psicológico. Baste decir que, aunque no hemos hecho una revisión realmente amplia, encontramos pocos estudios realizados sobre la base de un nivel nacional, y en los existentes se ha intentado adecuar las pruebas a nuestra cultura, debiendo entender adecuar como estandarizar, es decir transformar las normas originales a normas que correspondan a nuestra realidad sociocultural. No encontramos así, de primera instancia, estudios que intenten no, invalidar o dar validez a las pruebas a través de tratamientos estadísticos (confrontación y transformación de normas) sino realizar un análisis crítico de la fundamentación teórica de las mismas.

mas. Creemos que el simple hecho de adecuar los reactivos de las pruebas a nuestro medio no basta para ofrecer validez; no se omite que ésta será una labor necesaria en todas las pruebas, pero igualmente necesario resultará el revisar criticamente los conceptos en los que se fundamentan.

Regresando a nuestro estudio, nuestras exposiciones solo intentarán ofrecer una somera idea del marco teórico en el cual se dan dichas pruebas y nuestro objetivo será comprender en qué forma y con que motivo fueron utilizadas. Comencemos revisando individualmente cada prueba:

Escala de Inteligencia de Wechler.- Está constituida por dos escalas que el mismo Wechler denominó verbal y de ejecución. Dichas escalas se componen de varias pruebas específicas que al ser consideradas como componentes de cualquiera de estas dos escalas, son llamadas subpruebas. Las subpruebas son heterogeneas puesto que para Wechler cada subprueba mide o valora diferentes funciones y sin embargo, tomadas como pruebas interescala, Wechler las estimó como homogéneas.

Lo anterior no resulta contradictorio si tomamos en cuenta las dos corrientes que fundamentan dicha prueba: la teoría bifactorial de Sperman que en resumen, acepta la existencia de factores específicos de inteligencia, y por otro lado, Wechler adopta - en cierta forma -

el concepto de inteligencia "general" de Binet. Sin embargo en Wechler - diferentemente a Binet - este factor "g" de la inteligencia sería un factor secundario que tiene como función el integrar los factores específicos para resolver alguna tarea. Es por eso que Wechler considera a las subpruebas como heterogeneas en el momento en que los remite a factores específicos y homogéneos al participar del factor de inteligencia "general".

La forma en que fueron estructuradas las subpruebas fue: se supone que los reactivos tendrán un grado creciente de dificultad, siendo necesario, conforme se va avanzando en la prueba, una mayor cantidad de información y habilidad para resolver los reactivos. Las subpruebas fueron clasificadas de la siguiente forma:

Dentro de la escala verbal:

- a) Estrictamente verbales.
- b) Atención y concentración.

Y, en la escala de ejecución:

- a) Visuales y visomotrices.

La prueba contiene seis subpruebas verbales y cinco de ejecución que se denominan:

Escala Verbal

- a) Información.
- b) Comprensión.
- c) Aritmética.

Escala de Ejecución

- a) Figuras Incompletas.
- b) Diseño con cubos.
- c) Ordenamiento de dibujos.

- |                          |                           |
|--------------------------|---------------------------|
| d) Semejanzas.           | D) Ensamble de Objetos.   |
| e) Vocabulario.          | e) Símbolos en dígitos.   |
| f) Retención de dígitos. | f) Laberintos (Opcional). |

Las subpruebas son calificadas de acuerdo con las tablas de normas que ofrece el manual de la prueba. Primeramente se obtiene un puntaje en bruto que gracias a las escalas de valoración se transforma en valores promedio y éstos en coeficiente intelectual con ayuda de las tablas de C.I. de Wechler, y se le da un nivel al sujeto dependiendo del diagnóstico obtenido.

En nuestro caso sólo era factible utilizar las subpruebas pertenecientes a la escala verbal debido a la insuficiencia visual de nuestros sujetos y se hizo la corrección adecuada de los puntajes pesados y fue así como se obtuvo el C.I.

Prueba Gestáltica Visomotora de Lauretta Bender.- Esta prueba está definida como gestáltica visomotora y por supuesto está basada en la teoría de la Gestalt cuyos iniciadores fueron Max Wertheimer, Kurt Koffka y Wolfgang Köhler. La prueba consiste en solicitar al sujeto que copie nueve figuras de las tarjetas correspondientes y, posteriormente, hacer un análisis de cómo el sujeto estructuró los estímulos presentados. La prueba de Bender tiene tres objetivos fundamentales:

- 1) Medición del nivel de maduración visomotriz

en niños.

2) Medición de la patología del desarrollo infantil.

3) Medición de la patología en adultos a nivel de funciones de coordinación visomotriz y proyectivas.

Nosotros hemos utilizado la primera exclusivamente como medio para evaluar el nivel de maduración de los niños ya que, debido a la debilidad visual, no sería plenamente confiable la estimación de una patología.

En cada sujeto existe una función gestáltica que opera como una función integradora y que está íntimamente relacionada con las diferentes áreas o funciones del intelecto. Así, al evaluar la función integradora, estuvimos midiendo el nivel de maduración del sujeto el cual se encuentra íntimamente ligado a la inteligencia del mismo. La misma Lauretta Bender afirma: "La función gestáltica puede definirse como aquella función del organismo integrado por la cual éste responde a una constelación de estímulos dados como un todo, siendo la respuesta misma una constelación, un patrón, una gestalt."<sup>15</sup> ... "El escenario total del estímulo y del estado de integración del organismo, determina el patrón de respuesta"<sup>16</sup> Así, será sencillo inferir que el análisis que hagamos de la gestalt, es decir de la respuesta del sujeto, nos remitirá a una valoración del nivel de maduración, tanto visomotriz como in-

telectual.<sup>+</sup>

La prueba que utiliza un esquema evolutivo, no ofrece ningún sistema de puntajes, sin embargo posteriormente, varios autores tratan de ofrecer sistemas de fundamentación como Billingsler (1948), Keller (1953) y Gohetz (1953).

Nosotros hemos utilizado el sistema de valoración propuesto por Elizabeth Münsterber Koppitz. Quizá uno de los postulados más importante de Koppitz sea el afirmar que el desarrollo de la maduración en los niños es demasiado heterogeneo, tanto en el tiempo como en la secuencia de dicha maduración; así por ejemplo, un sujeto podría tener una muy buena integración de su Gestalt pero quizá tenga problemas en el dibujo de detalles. Otro de la misma edad podría obtener una excelente copia en los detalles pero errar en la estructura de la Gestalt. De lo cual se concluye que la mejor forma de analizar la prueba será interpretar el total de las respuestas sin detenernos en ver el desempeño en los dibujos individuales.

Koppitz conformó así, una escala de maduración utilizando puntajes compuestos por cada una de las nueve

+ Las nueve figuras utilizadas por Lauretta Bender fueron obtenidas del "Studies in the Theory of Gestalt. Psychology of Wertheimer." Publicado en 1923.

figuras. Propuso inicialmente una lista de 20 desviaciones o distorsiones sobresalientes en los protocolos infantiles pero solo pudo relacionar a 7 de las 20 categorías con la maduración visomotriz. Las categorías son las siguientes:

- 1) Distorsión de la forma. (Se divide en 2 categorías).
- 2) Rotación.
- 3) Integración. (Se divide en 2 categorías).
- 4) Perseverancia.
- 5) Modificación de la forma.

De las cuales obtuvo un total de 30 reactivos en los 9 dibujos. Todos los reactivos se califican como presentes o ausentes. La suma de los reactivos presentes es el puntaje compuesto; así, un puntaje alto indicaría un pobre desempeño en el dibujo de las figuras y lo contrario indicará un puntaje bajo.

Prueba de Goudenough.- Muy difundida desde su traducción al español hace ya más de 25 años (1951). Es una prueba del tipo de "lápiz y papel"; consiste en pedirle al sujeto que realice el dibujo de la figura de un hombre y la consigna es simplemente: "dibujame un hombre".

Goudenough propone dividir los dibujos en cuanto a la evaluación que de ellos puede hacerse, en 2 clases: Clase A y clase B. La primera de ellas incluye los di

bujos muy rudimentarios y en "un estadio muy inferior" - donde la figura humana resulta irreconocible. En la clase B incluye los dibujos mucho más elaborados donde ofrece - 51 reactivos como método de evaluación. Los reactivos se califican con criterio de presente o ausente en el dibujo realizado, asignando un punto para cada reactivo presente para obtener así un puntaje crudo por medio de la suma de los reactivos, el cual posteriormente se transforma en - edad mental utilizando la tabla de normas que ofrece la - autora en su prueba.

Los reactivos de la prueba fueron obtenidos - empíricamente por la autora y pueden ser situados dentro de las siguientes categorías:

- a) Cantidad de detalles representados.
- b) Proporción (Dedos más largos que anchos, etc.)
- c) Bidimensional (Cuello representado por 2 lí

NEAS.

d) Intransparencia (Existen indicios de pre - sencia de ropa, botones, mangas, etc.).

e) Congruencia (El tronco va unido a los - miembros).

f) Plasticidad (Las manos se diferencian de los brazos y dedos, presencia de codo, etc.)

g) Coordinación motora (Seguridad en el tra - zo, simetría en ciertos rasgos)

h) Pórfil ( Se dibuja el pórfil de la figura.

La forma en que Goudenough fundamenta teóricamente su prueba es simple; considera que el dibujo infantil no es, en general, una forma de expresión estética, - sino que es ante todo un trabajo intelectual, puesto que el infante no dibuja lo que ve, sino básicamente lo que conoce, es decir, la información que sobre el esquema corporal ha integrado; por tanto, este trabajo ofrece un medio en el cual se correlaciona el desarrollo de su marco conceptual con la evolución biológica pudiendo así valorar la capacidad intelectual del sujeto.

Prueba de Machover.- Es una prueba de personalidad basada en la interpretación de los dibujos de la figura humana ya que, la experiencia amplia y concentrada del dibujo de la misma indica una íntima unión entre la figura dibujada y la personalidad del individuo que realiza el dibujo. El sujeto dibuja conscientemente, y sin duda con interferencia de factores inconscientes, sobre su sistema completo de valores psíquicos; el cuerpo o el propio yo es el punto más íntimo de referencia en cualquier actividad emocional. El dibujo de una persona al envolver la proyección de la imagen de un cuerpo, ofrece un vehículo natural de expresión de las necesidades y conflictos del sujeto. La interpretación acertada del dibujo procede de la hipótesis de que la figura dibujada está relacionada -

con el individuo que esté dibujando. Los aspectos estructurales y formales de un dibujo tales como tamaño, línea, y colocación, están menos sujetos a variabilidad de contenido tales como detalles corporales, ropa y accesorios. El hecho de que no podemos escapar a los reparos somáticos de nuestros deseos, conflictos, compensaciones y actitudes sociales, tienen considerable apoyo sobre el fenómeno de la propia proyección a través del dibujo de la figura humana. Puede existir una correlación psicósomática de expresión corporal de la experiencia particular del individuo, influenciadas por valencias emocionales propias. Los objetos tratados con mayor frecuencia con significación simbólica en los dibujos son: el cigarrillo, la pipa, la pistola, el sombrero, el bastón, los botones, los bolsillos, el pelo, la nariz y los pies. Las interpretaciones de los valores del símbolo se encuentran en relación con significados psicoanalíticos.

En la producción de un dibujo, emerge del fondo de la experiencia total del individuo un patrón único de movimiento y de idea. Su significado en relación a la personalidad parte del hecho de que hay involucrados procesos de selección de un infinito cúmulo de experiencias y de potencialidades imaginarias asequibles en combinación con una organización dinámica del movimiento y representación mental de lo percibido.

La técnica de administración corresponde también al tipo de pruebas de "Lápiz y papel"; y simplemente se le pide al sujeto que dibuje una persona. Se le da un papel preferentemente de tamaño carta y un lápiz con goma de borrar. Los datos de identificación, las preguntas preliminares, el tiempo aproximado, la secuencia de las partes dibujadas y los comentarios espontáneos, se anotan en una hoja aparte y se toma nota de que sexo dibujó primero. Cuando ha terminado el primer dibujo, se le pide que haga una figura humana del sexo contrario a la primera figura dibujada. La interpretación de los dibujos se hace tomando en cuenta todos los detalles de la figura, su colocación y tamaño y dependiendo de esto, se hace una integración de dicha interpretación.

Prueba de Frases Incompletas de Sacks.- El método de aplicación de esta prueba es sumamente sencillo y consiste en que el sujeto complete una frase que se le da previamente. En cierto modo está relacionado con la técnica de asociación de palabras y solo difieren entre sí en cuanto a la longitud del estímulo ya que en algunos reactivos la respuesta es muy breve e incluso puede ser una sola palabra.

En esta prueba se manifiestan tendencias de bloqueo o deformación del significado de las palabras del estímulo. En las Frases Incompletas no se ejerce nunca la

menor presión respecto al carácter inmediato de la asociación, ni se intenta medir la velocidad de reacción y la respuesta, suele proporcionar solo la información que el sujeto está dispuesto a dar y hay menos probabilidad de dar información involuntaria que se le escape. Con esta prueba es posible observar que el sujeto refleja sus propios deseos, apetencias, temores y actitudes en las frases que compone.

Una ventaja en cuanto al objetivo de la prueba es que el sujeto no sabe exactamente que respuesta es mala o buena lo que facilita la proyección de la vida psíquica del sujeto.

Se dan normalmente dos tipos de instrucciones; por una parte se hace incapié en que escriba lo primero que se le ocurra, que no piense su respuesta, que la de espontáneamente y por otra parte, se le indica que al completar la frase, debe expresar sus propios sentimientos e ideas.

Los inicios de las frases varían y en ellas se incluyen referencias a una tercera persona como él, ella, etc.; nombres propios, estímulos neutrales en que no se emplean pronombres, otros en que sí se emplean pronombres personales como "yo" combinado con verbos y estímulos poco estructurados o a veces sumamente vagos.

La ventaja de esta prueba es que puede tener

una enorme flexibilidad que permite adaptarlo al estudio de numerosos problemas; los principios de las frases se pueden ajustar a cualquier situación. Además de sus aplicaciones clínicas, se ha empleado también como método experimental en estudios de personalidad, concretamente, para estudiar los procesos de pensamiento en anormales y como medio para el estudio de las actitudes sociales.

La calificación de cada frase se debe puntuar y valorar independientemente de las restantes a menos que exista una referencia clara a lo expuesto en la frase anterior. A las respuestas inusualmente largas se les atribuye un mayor valor de lo que correspondería a una respuesta breve. En general, la calificación se hace frase por frase y finalmente se realiza una interpretación integrada.

Prueba de Fábulas de Despert.- Esta prueba tiene el mismo marco teórico que el de Frases Incompletas, es igualmente una prueba proyectiva que intenta obtener información de los deseos, temores, frustraciones, etc. del sujeto. Como se expuso anteriormente, la prueba de Frases Incompletas tiene una gran flexibilidad y esta prueba, la de Fábulas de Despert, es una variación de ella. Se utiliza con niños pequeños y se cambian las frases por historias generalmente de animales, las cuales se encuentran inconclusas y el niño tiene que ponerle fin al cuento.

Despert creó esta prueba al ver, gracias a su experiencia, que en los pequeños existe un mayor bloqueo en cuanto a las frases ya propuestas y era mucho más fácil lograr la proyección a nivel de cuento, además de tener la ventaja de utilizar un lenguaje mucho más familiar y sencillo para que el niño lo entienda perfectamente.

Los cuentos proponen una serie de situaciones en las que el pequeño da su respuesta espontánea y también es factible observar una deformación del estímulo o simplemente un bloqueo dependiendo de cuán agresivo le resulte éste al niño. Dichas situaciones son siempre conflictivas muy similares a las que vive un pequeño dentro de su medio y gracias a esto es posible obtener información de cómo se siente, qué piensa, cómo percibe la situación el niño, etc. todo esto naturalmente encubriendo el estímulo con el cuento. Las situaciones conflictivas son de dependencia, celos, rivalidad, rechazo de los padres, preferencia por alguno de ellos, conductas orales, conductas anales, frustraciones de tipo afectivo, temores con respecto a la sexualidad, etc.

Es una prueba sumamente útil que arroja una valiosa información de la personalidad del pequeño y que sirve también para detectar patologías ya sea del niño o de su núcleo familiar.

Test del Dibujo de la Familia.- Al igual que

la prueba de Goudenough y Machover, esta es una prueba de tipo de "Lápiz y papel".

Su autor, Luis Corman, considera que el dibujo puede servir como una prueba de personalidad pues: "El di bujo abarca no solo elementos formales, junto a la forma existe contenido y en él, se expresa algo de la personalidad total"<sup>17</sup>. "el dibujo espontáneo de un niño nos revela pues, muchas cosas, además de su nivel intelectual y su mo do de percepción de lo real, en particular su vida afecti va"<sup>18</sup> Con lo que quiere decir, que el dibujo infantil no es para Corman más que una forma de expresión, de representación de forma y contenido mediante la cual el sujeto perci be la realidad y de la manera en que se relaciona (en todos los niveles principalmente en el afectivo) con ella. Así, él mismo acepta y propone el dibujo libre como un me dio magnífico de proyección de la personalidad: "El dibujo libre es una proyección, es decir, que la personalidad to tal procura expresarse en él y, particularmente, sus elementos subconscientes e inconscientes."<sup>19</sup>

Corman ve entonces en el dibujo la forma que en que puede proporcionar una gran libertad para la expresión del sujeto y, sin embargo, él mismo considera necesario el que la prueba sea estructurada, y dice: "Se admite que una prueba proyectiva es buena si permite obtener de un sujeto una proyección de su personalidad global, consciente e in

consciente, con un material que al mismo tiempo sea lo bastante poco estructurado como para no perturbar en nada esa proyección, pero que lo sea suficientemente como para permitir después el análisis de esa personalidad por comparación con los resultados experimentales proporcionados por otros sujetos"<sup>20</sup>. Esta cita reduce, muy llana y claramente, la forma en que Corman conceptúa la prueba y la forma en que éste llega a establecer "normas" que le servirán de referencia para interpretar los dibujos.

La técnica de administración es también sumamente sencilla y consiste en darle al sujeto una hoja blanca y un lápiz con goma de borrar. La indicación es simplemente "dibujame una familia" o bien "haz el dibujo de una familia que tu inventes". Quizá algunos niños se declaren incapaces de realizar el dibujo pero generalmente bastará con animarlos un poco para lograr que el infante se desinhiba y lo realice ( en nuestro estudio no existió ningún sujeto que finalmente se negara o fuera incapaz de hacer el dibujo). Es muy importante el atender a la consigna y no dar ningún tipo de instrucción que sugiera o proponga como hacer el dibujo ya que esto tergiversaría la proyección y la actitud espontánea del sujeto.

Eligimos esta prueba por considerar que era muy importante, antes de interrogar al niño acerca de su familia, tener y captar la percepción del sujeto de la -

misma, de una manera indirecta como es la realización del dibujo. Dicha experiencia, la interpretación de los dibujos fue sumamente ilustrativa y clara además de brindarnos un rico cúmulo de información acerca del núcleo familiar de los niños. Se manifiestan perfectamente los conflictos del medio y cómo el niño los percibe y los vive y, a pesar de cierto bloqueo, es posible detectar los problemas, pues el niño encuentra en el dibujo de la familia, una forma de expresar sus conflictos con sus figuras paternas y con sus hermanos ya sea eliminándolos, menospreciándolos físicamente o manifestando una franca agresión hacia ellos. Dentro de la observación de la construcción del dibujo, es necesario anotar donde inició el dibujo, con qué figura empezó a dibujar a la familia, qué figura le ha tomado más tiempo en realizarla y en cual ha puesto más empeño. Al finalizar el dibujo se hace una encuesta para preguntar la localización de la familia, lo que hace en ese lugar, explicar quién es quién, etc, En general se le dice al niño que haga una historia de esa familia, aunque Corman recomienda formular ciertas preguntas para encauzar las respuestas de los niños y no dejarlos divagar en pequeños delles sin significado real. Las preguntas, son las siguientes:

"¿Cual es el más bueno de la familia?".

"¿ Cual es el menos bueno de la familia"?.

"¿ Cual es el más feliz??".

"¿ Cual es el menos feliz?".

Preguntando ante cada respuesta "porqué" y "¿Tú en esa familia a quien prefieres?"; "¿Cual te gustaría ser?".

En fin, conforme se va avanzando en la aplicación de la prueba y en relación al dibujo realizado, van surgiendo preguntas. Es conveniente tambien, tomar en cuenta, las diferentes reacciones afectivas que el sujeto pueda expresar durante el dibujo o durante la encuesta. Posteriormente, y cuando ya se ha terminado el dibujo, es necesario hacer preguntas sobre la familia real de el sujeto para comprobar si existió alguna transformación en el dibujo.

La interpretación de la prueba se inicia en el momento mismo de la entrevista; Corman presupone que la mejor forma de darle un significado al dibujo, será pidiendo al propio sujeto que él mismo le de significado pues como Corman afirma: "El sujeto se encuentra mejor ubicado para saber lo que quiere decir su dibujo".

Corman propone que el dibujo se constituye por un lado de una forma y por otro de un contenido. Divide los elementos formales en dos ordenes diferentes, ya sí se consideran los trazos aislados ya sí estos están estructurados en un conjunto. Propone así, tres planos de interpretación:

I) Plano gráfico.

II) Plano de estructuras formales.

III) Plano de contenido.

El primero de ellos tiene importancia primordial en cuanto a la información que sobre la psicomotricidad del sujeto nos ofrece la prueba. Así, los reactivos de dicho plano, serán del tipo: fuerza del trazo, amplitud, ritmo del trazo, repetición del mismo, seguridad en el trazo, espacio donde se sitúa el dibujo, etc. Corman previene, acerca de la interpretación que sobre dicho plano pueda hacerse, - considerarse necesario si es posible, corroborarlo por medio de otros elementos. El segundo, el de las estructuras formales, Corman parte del concepto de que el dibujo de "monigote" expresa el propio esquema corporal, el cual es estructurado paulativamente correlacionado con el progreso de la edad. Así pues, el grado de perfección del dibujo, será índice de madurez del que dibuja. En este plano entrará la forma de las diferentes partes del cuerpo, los detalles, proporciones y, apoyado en Machover, acepta que el grado de perfección del dibujo, no solo dependerá de la inteligencia del niño, sino que se verá afectado por factores emocionales, así como el propio equilibrio de la personalidad del ejecutante. Otro campo que Corman considera muy importante y que sitúa dentro de este mismo plano es el de la estructura formal del grupo, en el cual se toman

en cuenta las personas representadas, sus interacciones y el marco animado o inanimado en el cual actúan. Dentro de esta categoría, Corman propone la distinción básica de 2 tipos de respuestas, la sensorial y la racional. La primera se caracteriza por ser vital, espontánea y activa en la que el sujeto se muestra dinámico en sus dibujos y, la segunda, en la cual se ha inhibido la espontaneidad, mostrándose rígido estereotipado y sus dibujos son aislados unos de otros.

El plano del contenido, en el cual están incluidos todos los contenidos del dibujo, comparándolos con la situación real de la familia ya que Corman afirma que, las diferentes distorsiones o apegos a la realidad del sujeto, podrán ser interpretadas dentro de la dinámica familiar.

La teoría en la cual se fundamenta la prueba parte de que la dinámica familiar y sus conflictos, influirán de manera directa en las esferas afectivas e intelectuales del sujeto y que la mejor forma de llegar a conocer la causa de dichos trastornos será a través de una prueba que proporcione al sujeto una gran libertad de expresión. Considerando que el dibujo es el medio más adecuado de expresión libre, la consigna de "dibuja una familia que tu inventes" es lo suficientemente rígida pero también le ofrece al sujeto tanta libertad como él desee

(que tu inventes). Nosotros tenemos un 70% de nuestros su jetos los cuales a la hora de la encuesta afirmaron que - la familia dibujada era su familia; lo que comprueba que la consigna sí da un gran margen de libertad al sujeto pa ra proyectarse.

Basicamente, Corman se basa en la teoría de Juliette Boutoiner, "Los dibujos de los niños", la cual afirma que: "El dibujo del niño expresa algo más que su inteligencia o su nivel de desarrollo mental; es una especie de proyección de su propia existencia y de la ajena o más bien del medio en que se siente existir él mismo y siente a los otros".  
21

e)Sujetos:

La muestra compuesta de 50 sujetos, el 52% de la población total de débiles visuales, fue ana lizada de la siguiente manera:

- 1.- Por edad.
- 2.- Por sexo.
- 3.- Por nivel socio-económico.
- 4.- Por escolaridad.

CUADRO I

Distribución de los casos por EDAD

EDAD	NO. DE CASOS	PORCENTAJE
8 años a 8 años 11 meses	1	2%
9 años a 9 años 11 meses	4	8%
10 años a 10 años 11 meses	3	6%
11 años a 11 años 11 meses	5	10%
12 años a 12 años 11 meses	8	16%
13 años a 13 años 11 meses	11	22%
14 años a 14 años 11 meses	4	8%
15 años a 15 años 11 meses	2	4%
16 años a 16 años 11 meses	8	16%
17 años a 17 años 11 meses	1	2%
18 años a 18 años 11 meses	1	2%
19 años a 19 años 11 meses	<u>2</u>	<u>4%</u>
	50	100%

Podemos ver en el cuadro anterior, que nues -  
tra muestra con respecto a la edad, resulta heterogenea y  
de un rango amplio. Encontrandose la mayor concentración,  
48%, representada por sujetos entre 11 años 11 meses y 13  
años 11meses.El grupo de sujetos de 16 años 11 meses cong

tituyó el 16% del total de nuestra muestra obteniendo - del grupo mayoritario un 64%. Los sujetos menores de 11 años representan un 16% y los mayores de 16 años un 8%. El 12% restante se encuentra distribuido en sujetos de 14 años 11 meses 8% y de 15 años 11 meses 4%. Podíamos haber reducido el grupo para obtener un menor rango de edad preferimos dejarlo de esta manera obteniendo una muestra realmente representativa del ámbito escolar del área de débiles visuales.

#### CUADRO II

Distribución de los casos por SEXO.

SEXO	NO. DE CASOS	PORCENTAJE
Masculino	27	54%
Femenino	<u>23</u>	<u>46%</u>
	50	100%

Como podemos observar, se manifestó una mayor concentración de nuestra muestra en el sexo masculino pero no podemos considerar significativa entre ambos sexos puesto que, para que sea significativa, la diferencia debe ser de por lo menos un 10% (5 casos).

CUADRO III

Distribución de los casos por NIVEL SOCIO-ECONOMICO.

NIVEL SOCIO-ECONOMICO	NO. DE CASOS	PORCENTAJE
Bajo	36	72%
Medio	12	24%
Medio Alto	<u>2</u>	<u>4%</u>
	50	100%

El nivel socio-económico predominante fue el nivel bajo, que, de una u otra forma, se puede considerar representativo de nuestros esquemas socio-culturales y económicos. Queremos hacer notar la gran importancia que tiene este factor dentro de nuestro estudio y no debe perderse de vista pues es determinante dentro del mismo. El nivel socio-económico medio aunque significativo, 24%, representa sólo una tercera parte de nuestra muestra y el nivel socio-económico alto no resultó significativo.

CUADRO IV

Distribución de los casos por ESCOLARIDAD.

ESCOLARIDAD	NO. DE CASOS	PORCENTAJE
1 <sup>er</sup> Grado de Primaria	5	10%
2 <sup>o</sup> Grado de Primaria	5	10%
3 <sup>er</sup> Grado de primaria	5	10%
4 <sup>o</sup> Grado de Primaria	10	20%
5 <sup>o</sup> Grado de Primaria	15	30%
6 <sup>o</sup> Grado de Primaria	<u>10</u>	<u>20%</u>
	50	100%

El hecho de que la mayor concentración se encuentre en los tres últimos grados, el 70%, nos ofrece la oportunidad de observar una vida emocional más ampliamente manifiesta.

f) Sintomatología Médica:

Los cuadros que a continuación expondremos, de diagnóstico oftalmológico y electroencefalográfico, nos ayudarán a comprender más claramente los padecimientos visuales y sus repercusiones neurológicas de los sujetos estudiados en la muestra.

CUADRO V

Distribución de los casos por DIAGNOSTICO OFTALMOLOGICO

DIAGNOSTICO OFTALMOLOGICO	NO. DE CASOS	PORCENTAJE
Cataratas	1	2%
Cataratas Congénitas	13	26%
Cataratas Congénitas Heredadas	5	10%
Atrofia Papilar	7	14%
Degeneración Tapeto-Retiniana	6	12%
Albinismo	1	2%
Desprendimiento de Retina	1	2%
Glaucoma Congénito	2	4%
Retinosis Pigmentaria	4	8%
Distrofia Corneal	1	2%
Atrofia de Vías Ópticas Retro- quiasmáticas	3	6%
Toxoplasmosis	2	4%
Fibroplasia Retro-lenticular	1	2%
Degeneración Tapeto-Macular	2	4%
Secuelas de Querato-uveitis	1	2%

Se muestran 15 diferentes diagnósticos de debilidad visual, siendo el de cataratas de diversos tipos, - las congénitas principalmente, el diagnóstico que reúne el mayor porcentaje de los casos, 38% ; le siguen en frecuen

cia la atrofia papilar y la degeneración tapeto-retiniana y la retinosis pigmentaria con 14%, 12%, y 8% respectivamente.

CUADRO VI

Distribución de los casos por DIAGNOSTICO ELECTROENCEFALO GRAFICO.

DIAGNOSTICO ELECTROENCEFALO GRAFICO	NO. DE CASOS	PORCENTAJE
Anormal por onda lenta de mediano voltaje independiente - en todas las regiones.	18	36%
Anormal por disritmia cerebral con descarga de onda lenta, posible foco epileptógeno aunque no presente sintomatología.	3	6%
Anormal por onda lenta y aguda de alto voltaje.	10	20%
Anormal por bajo voltaje generalizado.	2	4%
Anormal por ritmo lento	4	8%
Disfunción cerebral generalizada, ondas lentas de mediano voltaje asimétricas en todas las áreas.	6	12%
Anormal por foco patológico presentando puntas y ondas lentas.	1	2%
Normal	<u>6</u> 50	<u>12%</u> 100%

Notemos que sólo un 12% de la muestra presenta rasgos electroencefalográficos normales, lo cual se puede entender fácilmente, pues la localización de las vías visuales y su íntima conexión con las demás áreas cerebrales es lógico que unas afecten a otras. Por lo tanto no es extraño observar un gran porcentaje de registros anormales en la muestra representados primeramente con un 36% el registro de onda lenta de mediano voltaje independiente - en todas las regiones, con un 20% el de onda lenta y aguda de alto voltaje y con un 12% también la disfunción cerebral generalizada de ondas lentas de mediano voltaje - asimétricas en todas las áreas.

g) Resultados:

Antes de exponer los resultados obtenidos en las pruebas, mostraremos por medio de un cuadro de distribución, el porcentaje de cada prueba aplicado a los sujetos.

CUADRO NO. VII

Distribución de los casos por PRUEBAS APLICADAS.

PRUEBAS APLICADAS	NO. DE CASOS	PORCIENTAJE
Wechler	50	100%
Bender	50	100%
Goudenough	15	30%
Machover	35	70%
Frases Incompletas	38	76%
Fábulas de Despert	12	24%
Test de la Familia	50	100%

Las pruebas aplicadas al 100% de nuestra muestra fueron: Wechler, Bender y Test de la Familia. La prueba de Machover fue aplicada sólo a un 70% de los casos ya que hubo necesidad por la edad de los sujetos de complementar la con la de Goudenough, 30%. Una situación similar ocurrió con la prueba de Frases Incompletas la cual fue complementada con la prueba de Fábulas de Despert, 76% y 24% respectivamente

### CUADRO VIII

#### Distribución de los casos por COEFICIENTE INTELLECTUAL

COEFICIENTE INTELLECTUAL	NO. DE CASOS	PORCENTAJE
Superior	1	2%
Normal Brillante	4	8%
Normal	16	32%
Subnormal	19	38%
Limítrofe	7	14%
Deficiente Mental Superficial	3	6%
	<hr/> 50	<hr/> 100%

El mayor porcentaje de Coeficiente Intelectual se refiere a diagnósticos de Subnormal y Normal lo que nos permitirá no considerar como determinante el nivel intelec

tual de los sujetos para los objetivos de nuestro estudio.

### CUADRO IX

Distribución de los casos por los resultados obtenidos en la prueba de BENDER.

BENDER	NO. DE CASOS	PORCENTAJE
Sujetos con alteraciones visomotoras e interferencia de factores orgánicos.	45	90%
Sujetos con leves alteraciones visomotoras sin aparente interferencia de factores orgánicos.	5	10%

Estos resultados obtenidos en el Bender son lógicamente esperados por dos factores primordialmente: la incapacidad visual de los sujetos y su diagnóstico electroencefalográfico. Es importante mencionar que, ciertas categorías dentro del dibujo, no pudieron ser calificadas con el mismo criterio que para sujetos normales. Como ejemplos tenemos la seguridad en el trazo y el repaso de líneas.

CUADRO X

Distribución de los casos por problemas de deterioro en el desarrollo emocional a través de las diferentes pruebas aplicadas.

A) MACHOVER	NO. DE CASOS	PORCENTAJE
Problemas en el desarrollo emocional.	28	56%
No presenta problemas.	<u>7</u>	<u>14%</u>
Subtotal.	35	<del>70%</del>

B) GOUDENOUGH	NO. DE CASOS	PORCENTAJE
Problemas en el desarrollo	7	14%
No presenta problemas.	<u>8</u>	<u>16%</u>
Subtotal.	15	<u>30%</u>

La distribución de los casos según las pruebas aplicadas, indica que, al complementar ambas pruebas, el 70% de los sujetos presentan problemas en el desarrollo emocional. La interpretación de los dibujos debió hacerse muy cuidadosamente para no caer en equivocaciones infravalorando así a los sujetos. Ciertos rasgos que podrían ser interpretados como significativos, muchas veces eran sólo manifestaciones de la incapacidad visual y sólo correlacionan-

do todas las pruebas de cada sujeto, se podía obtener una adecuada interpretación.

C) FRASES INCOMPLETAS	NO. DE CASOS	PORCENTAJE
Problemas en el desarrollo emocional.	32	64%
No presenta problemas.	6	<u>12%</u>
Subtotal.	<u>38</u>	<u>76%</u>

D) FABULAS DE DESPERT	NO. DE CASOS	PORCENTAJE
Problemas en el desarrollo emocional.	11	22%
No presenta problemas.	1	<u>2%</u>
Subtotal.	<u>12</u>	<u>24%</u>

Al igual que con las pruebas anteriores, complementamos los resultados y obtuvimos que un 86% de los casos estudiados presentan problemas en el desarrollo emocional. Estas pruebas proyectivas nos sirvieron de antecedente para el Test de la Familia, ya que varios de sus reactivos exploran la dinámica familiar los cuales resultaron sumamente ilustrativos, obteniéndose una adecuada correlación con la prueba siguiente.

E) TEST DE LA FAMILIA	NO. DE CASOS	PORCENTAJE
Problemas en el desarrollo emocional.	47	94%
No presenta problemas	3	6%
	<hr/> 50	<hr/> 100%

El Test de la Familia fue considerado muy importante en nuestro estudio del cual se obtuvieron resultados muy claros y representativos de la problemática familiar. El dibujo pudo ser comparado con Machover o Goudenough en cada caso y gracias a esto se hizo una adecuada interpretación. Sin embargo, lo más valioso, fueron las entrevistas pues se pudo lograr una deshinibición casi total de los sujetos obteniéndose datos muy interesantes que analizaremos posteriormente en el siguiente capítulo.

Comparando los resultados de las 5 pruebas aplicadas con el mismo propósito, se observó que el mayor porcentaje detectado respecto a problemas en el desarrollo emocional, corresponde al Test de la Familia con el 94%; las pruebas paralelas de Frases Incompletas y de Fábulas de Despert obtuvieron un 86% y, Machover y Goudenough un 70%.

#### CAPITULO IV

##### AÑALISIS DE RESULTADOS.

Como podemos observar, nuestros cuadros de distribución arrojan resultados bien claros, - - 83.3% de nuestros sujetos presentan problemas de relación sujeto-núcleo familiar. Ahora bien, dentro del enfoque de nuestro estudio, lo realmente importante será el conocimiento de la forma en que los sujetos vivencian y enfrentan dicha relación. Nombraremos los problemas - esquemas de relación - más comunes dentro de nuestro grupo estudiado. Dichos mecanismos no deben interpretarse como excluyentes, generalmente se presentan en combinación, en la cual, podremos encontrar en interacción varios de los mismos y en ocasiones no se presentan todos. Haremos referencia a los más comunes y característicos de nuestra muestra y su orden de presentación no implica, en ningún momento, prioridad o mayor importancia de alguno sobre los otros. El hecho de hacer referencia a cada mecanismo de manera individual, tiene sólo una función esclarecedora:

1.- Ambivalencia afectiva.- Los sujetos presentan sentimientos ambivalentes principalmente hacia las figuras paternas, sin embargo, esta ambivalencia se manifiesta asimis -

mo en la conducta de los padres hacia los hijos y se observa íntimamente vinculada con la aceptación o rechazo que de los hijos tienen los padres en relación a su problema visual. Ejemplo: - el sujeto refiriéndose al dibujo de la familia - "La niña se enoja y se pone triste cuando le pega la mamá, piensa que es mala pero la quiere mucho. "Se llevan bien pero no mucho".

2.- Rechaza hacia las figuras paternas.- Ciertos sujetos optan por desvincularse afectivamente de los padres debido principalmente a la agresión que éstos representan. - Ejemplo: "El niño piensa que está mal que le peguen (refiriéndose principalmente al padre) piensa que es malo". "Le gustaría ser grande, trabajar y salirse de su casa para que ya no se enojen con él ni le peguen."

3.- Demanda de afecto y de aceptación.- Con respecto a los sentimientos de infravaloración que de ellos tienen los padres, y, el medio, los sujetos presentan una gran necesidad de afecto y de aceptación. Este mecanismo se encuentra más acentuado en los niños sobreprotegidos; se manifiesta como una demanda casi impositiva lo que ocasiona la agresión de los padres y agudiza aun más este sentimiento. Ejemplo: "El quiere pasar de año para que sus padres se pongan contentos con él y le den muchos besos." "La madre debería darle mucho cariño a su hija pues ella se ha portado bien."

4.- Egocentrismo.- Con fundamentos en el mecanismo anterior, el sujeto se vuelve egocentrico; trata de llamar la atención del grupo y resta importancia a los hermanos. Un ejemplo muy claro de esto es el sujeto cuyo núcleo familiar está integrado por seis personas (padre, madre y cuatro hermanos) y al realizar el dibujo, sólo dibuja un niño. Al interrogarlo sobre si está la familia completa manifiesta que " no caben más".

5.- Sentimientos de minusvalía.- Los sujetos que perciben el rechazo del medio, llegan a considerarse realmente inferiores, limitados e incapaces de desarrollar ninguna actividad por sí mismos. Se infravaloran y llegan a creer que los demás hermanos son mejores. Ejemplo: un sujeto expresa que sus padres lo meten a la escuela para que de grande no sea sólo un inútil. Otro expresa: "Como el niño está enfermo los padres se enojan con él por eso."

6.- Depresión, temor e inseguridad.- Mecanismos íntimamente relacionados con el punto anterior donde es posible encontrar una gran gama de matices. Al valorarse el sujeto, y gracias a la agresión del medio, se percibe infravalorado lo que lo hace depresivo y temeroso de desenvolverse lo que acentúa aun más su inseguridad tanto en sus capacidades como en su posibilidad de relacionarse.

7.- Sentimientos de culpa.- La agresión del medio trae como resultado que el sujeto se culpe a sí mismo de los pro

blemas familiares; interviene de manera importante en este mecanismo, el manejo de la agresividad que al ser encuzada hacia las figuras paternas genera depresiones y sentimientos de culpa. Ejemplo: "El niño se molesta con él mismo por estar enfermo". "Como los padres no son cariñosos, el niño cree que es por él y se siente triste."

8.- Agresión.- El sujeto responde agresivamente a la represión del medio y un ejemplo de la agresividad del mismo es el siguiente: "La madre se enoja con el padre, piensa que está bien que tome pero no a enloquecerse. El padre se tira y rompe cosas, se pega y les pega a los niños por cualquier cosa." "Mi mamá es la culpable de que yo no pueda ver pues cuando era pequeño me pegó con un zapato en la cabeza y me dejó enfermo de los ojos." Las agresiones verbales son tan frecuentes que forman parte ya de la vida cotidiana: "Como reciben quejas de la maestra, los padres le dicen que ya no lo quieren." Los padres utilizan muy frecuentemente la invalidez del sujeto para agredirlo: "El padre le dice que no puede hacer nada bien y manda a su otro hijo para que lo haga."

9.- Opresión.- Se manifiesta, además, una gran variedad de actitudes del grupo que denotan francamente un esquema opresivo. "El padre quiere a los niños pero no cuando se portan mal." "Los padres quieren a sus hijos cuando son como ellos y si no son así les pegan".

10.- Sobreprotección.- Este mecanismo no es otra cosa más que una manifestación enmascarada de la agresión del medio.

"La niña no puede salir pues le dicen que hay muchos peligros, ella piensa que su mamá tiene razón pero se pone triste! "La mamá no la deja jugar a la pelota con sus hermanos pues cree que le pueden pegar".

11.- Negación de la "realidad".- Para los sujetos débiles - visuales resulta tan aversiva su realidad que llegan a negarla y fantasean sobre sus posibilidades de desarrollo y de realización. Se puede presentar como agresión hacia el medio agrediendo a ciertos sujetos del núcleo familiar o como compensación de los verdaderos problemas del núcleo.

Ejemplo: La niña no tiene padre y dibuja a un padre al cual le pone todas las cualidades de un buen padre y que además se lleva muy bien con ella y la adora. Otro ejemplo es el de el niño que de grande desea ser ingeniero. Dentro de este mismo punto podemos nombrar también el cambio de sí mismo por otra persona de la familia que él considere más querida.

12.- Negación de sí mismo.- Separamos este punto del anterior debido a la gran importancia que tiene la agresión del medio en este mecanismo y resulta ser tal para el sujeto que se niega dentro del medio familiar. Como ejemplo lógico tenemos cuando el sujeto dibuja a la familia y no se incluye.

13.- Deseos destructivos.- Al ser casi incapaz de controlar su agresividad, ésta se agudiza al ser reforzada por el medio y la única salida que encuentra es la destrucción. "La mamá está muy enferma, los doctores dicen que se va a morir". "La casa se cae y mata a todos".

14.- Sumisión y dependencia.- El sujeto, incapacitado e infravalorado, rehuye enfrentarse individualmente al medio y prefiere aceptar totalmente el rol que le es asignado por el grupo, ya que solo éste le ofrece una cierta seguridad. "Si me pegan es por que ellos me quieren y saben más que yo lo que me conviene".

15.- Mala identificación con su rol sexual.- Se percibe primordialmente en los sujetos del sexo masculino. Creemos que la causa consiste en que la gran importancia que tiene la figura femenina (madre) dentro de la dinámica familiar, y la mínima interacción del padre en este ambiente, hace más fácil la identificación de las niñas que de los niños.

16.- Aislamiento.- El sujeto bloquea su relación dentro del grupo y prefiere inventar amigos imaginarios o relacionarse con objetos o animales.

17.- Relación a nivel comercial dentro del grupo.- Los integrantes de la familia se relacionan a través de transacciones a nivel comercial. El afecto es valorado por medio de lo que determinada persona puede dar u ofrecer. Ejem -

plo: "La hija se molesta con el papá porque no la lleva al cine o no le da dinero". "El padre y la madre se llevan bien, no tienen preferencia por ninguno de sus hijos y les compran lo que ellos quieren".

18.- Problemas de relación con las figuras de autoridad.- Encontramos que algunos sujetos presentaban grandes problemas a relacionarse con las figuras representativas de autoridad, lo cual es fácil de comprender tomando en cuenta el abuso que de el poder se hace. "El padre regañó y le pegó al hijo sólo porque es su papá y estaba enojado pero el niño piensa que está mal porque él no había hecho nada."

19.- Relación sujeto-objeto.- Muchas veces la forma de relación entre los miembros del núcleo familiar es completamente unilateral, los hijos son las pertenencias de los padres y se valoran simplemente como objetos.

20.- Imposibilidad en establecer relaciones interpersonales.- Se puede decir que los mecanismos anteriores son determinantes para la relación de sujeto con su medio, lo cual es una empresa muy difícil y a veces imposible de realizar. Es por eso que encontramos conflictos en las relaciones con sus compañeros, maestros y demás personas que conforman su espacio de acción.

Estas son algunas de las múltiples formas en que se relacionan los sujetos al interior de sus ámbitos

familiares. No son todos los mecanismos utilizados dentro de la dinámica familiar pero, sin duda, son los más característicos e importantes que encontramos en las familias integrantes de nuestro estudio y que nos ayudarán a entender dicho núcleo.

Ahora será necesario ahondar un poco más en el análisis de la información obtenida para comprender más claramente la forma de relación de los núcleos familiares estudiados.

Ejemplos de relatos infantiles: a) "El padre y la madre se conocen y se casan, al poco tiempo nació el niño y después la niña que como es más grande que el niño (se le pregunta porque la niña es más grande que el niño si éste nació primero y contesta: "No, el niño es más grande que la niña") y continua: "El papá quiere más al niño pues es el más chico ( comete nuevamente el mismo error) y la mamá a la niña y como los dos tienen sus preferidos todos vivían muy felices.

El hijo prefiere al padre, si quiere a la madre pero se lleva mejor con el papá y piensa que la madre también lo debería querer igual, piensa que está mal pues los deberían querer a los dos igual.

El padre y la madre se llevan bien pero se ponen a discutir pues como tienen sus preferidos se pelean; el niño cree que está mal. El hijo y la hija se pelean a

veces pues cuando piden cosas siempre quieren más que el otro.

Al hijo le gusta el trabajo del papá que es de mecánico y gana bien; el papá toma, cuando llega a su casa siempre toma la mamá se enoja dice que está bien que to me pero no a enloquecerse; el papá se tira, rompe cosas, se pega y les pega a los niños por cualquier cosa y el ni ño piensa que como es el consentido de él, no debería pe-  
garle.

Le gusta del papá que le da dinero para la escue la y no le gusta que la mamá consienta a la niña y a él lo haga a un lado, que se enoje con él por ser el consentido del papá."

b) "La familia se lleva bien, el hijo estudia, la mamá trabaja en electricistas, van de paseo, el papá - les compra juguetes, les gusta ver la tele el niño ve ca-  
ricaturas en el canal 5; hace la tarea, le gusta la escue la quiere mucho a su papá y a su mamá también, van por él a la escuela y él se porta bien; la mamá va al mercado -  
tambien van al doctor y cura a su hijo. Les gusta oír el radio, los niños oyen las novelas y juegan tambien con -  
sus papás y van de paseo en avión, en barco y en tren a -  
Acapulco. La mamá lleva a su hijo a trabajar comen juntos, desayunan y cenan juntos y duermen juntos. Tienen proble-  
mas en el trabajo; el jefe se enoja con la mamá por que ca

si no hace las cosas bien. Van a visitar a una tía o a una madrina. A veces el hijo no se porta bien en la escuela y dan muchas quejas de él.

El papá y el hijo se llevan un poquito bien, a veces cuando se porta mal reniegan de él. La mamá y el hijo se llevan muy bien pues casi no le pega pues el papá - le pega cuando se porta mal en la escuela. El niño piensa que no está bien y se siente enojado con el papá, la mamá lo regaña pero no le pega. El niño le tiene un poco de - miedo al papá y a la mamá pero más al papá, el niño sien- te que el papá no lo quiere.

La mamá es la que manda, la mamá es religiosa y el niño también. El papá no cree en eso y la mamá dice que a ver si se lo lleva el diablo. El niño duerme con la mamá y el papá, la mamá abraza al niño y el papá se enoja y a veces lo sangra cuando le pega. Como el niño está enfermo los padres se enojan por eso. El niño se molesta con él - mismo por estar enfermo y como los padres casi no son cari- ñosos, el niño se molesta un poco; él quiere más a la ma- má, al papá casi no!"

Como vimos anteriormente, la dinámica familiar tiene gran importancia tomada como esquemas primarios de relación en el desarrollo emocional del sujeto. Hasta aho- ra hemos observado como la relación interna del grupo fa- miliar parece ser más desintegradora que integradora y, \*

por lo tanto, un obstáculo del desarrollo emocional ( ya - anteriormente se hizo la vinculación de los esquemas de - relación con el desarrollo emocional). Sería así, sencillo el concluir a través de los datos expuestos que el núcleo familiar no es un núcleo formativo y que las vivencias de las relaciones internas de dicho grupo problematizará al sujeto, consecuentemente en el establecimiento de una buena comunicación, es decir, una buena relación con su medio en el cual se desarrolla; asimismo, debido a la hostilidad que las figuras paternas canalizan a través de los niños, se genera un conflicto en el sujeto que interferirá de manera definitiva en el ulterior desarrollo emocional.

Podrían proponerse varias soluciones posibles a nuestro problema. Por ejemplo:

- 1) Educación informativa a los padres; estará com puesta por:
  - a) Información a sujetos con incapacidades físicas hereditarias para intentar prevenirlas.
  - b) Cursos pre-matrimoniales.- Para educar a los futuros esposos sobre las diferentes vicisitudes de la vida conyugal y la forma de enfrentarla.
  - c) Cursos pre-natales.- Educación a los futuros padres acerca de la forma más adecuada de criar a sus hijos tanto física como emocionalmente.
  - d) Reglamentación legal para la protección de -

los cónyuges y de los hijos.

2) Escuelas especiales pues las existentes no son funcionales en cuanto a cupo y a técnicas educativas:

a) Revisión de técnicas pedagógicas y creación de nuevas en la forma más adecuada a las necesidades y posibilidades de nuestro medio.

b) Preparación de profesorado especializado - conforme a las técnicas propuestas.

c) Creación de un número de escuelas especiales que puedan satisfacer nuestras necesidades nacionales.

Sin embargo creemos que en realidad el problema no concluye en el grupo familiar ni en el ámbito escolar sino que los trasciende. ¿Cómo podremos demostrarlo?. Revisemos nuevamente la dinámica de los grupos familiares.

Englobaremos las diferentes pautas de relación en tres aspectos primordiales para la comprensión de la dinámica familiar de los sujetos que hemos estudiado:

1) Desintegración del vínculo hombre-mujer (matrimonio)

2) Relación sujeto-objeto.

3) La agresión en el núcleo familiar.

1) Desintegración del vínculo hombre-mujer (matrimonio).- Este lugar - de la relación hombre-mujer aún - antes de la existencia de los hijos - es quizá el mejor -

punto de partida para la comprensión de nuestro problema puesto que sobre esta relación se construye la familia. - Así, la relación hombre-mujer determina de manera fundamental la dinámica familiar. Haremos pues referencia a dicha relación desde la perspectiva de la verbalización de los niños. Consideramos válida esta información aunque algunas veces se le desprecie argumentando que los infantes no pueden ofrecer una visión "real" de la relación conyugal. Asimismo haremos referencia a ciertas pláticas con los padres de nuestros sujetos ( sería más conveniente decir con las madres puesto que no pudimos establecer contacto con ninguno de los padres). Comencemos pues, desde este punto. Dentro de la relación hombre-mujer existen roles, patrones, pautas de comportamiento bien determinadas; el hombre funciona como proveedor de todo aquello que se necesita para subsistir físicamente, es decir, a través de él se determina el estatus económico de la familia. El trabajo se convierte en una obligación, no en una autodeterminación; no es una forma de realización personal, por lo contrario, el trabajo de una u otra forma se presenta como un medio de explotación del sujeto y no un medio de expresión de sí mismo. El niño percibe esta situación: "Discutían pues el papá llegaba enojado de el trabajo y se desquita con la mamá".

La mujer deberá ocuparse de las labores pro -

pías de su hogar y cuidar a sus hijos, es en primera instancia la sierva del hombre; es ella quien sirve de vínculo entre los niños y los adultos: "Papá y mamá se llevan regular, a veces se pelean pues el papá no va por los niños a la escuela y la mamá se enoja pues tiene que hacer la comida pero al papá le da flojera."

Esta designación de roles que aparentemente se encuentra distribuida organizadamente para facilitar el trabajo del grupo, en realidad lo desestructura y dificulta la comunicación entre los diferentes integrantes del núcleo. Esta supuesta organización ofrece la oportunidad de criticar las fallas del otro sin permitir la colaboración; de esta forma, por ejemplo, si los ingresos económicos del grupo son bajos, el culpable será necesariamente el hombre puesto que es él a quien se le asigna el rol de conseguir los medios de sustento. La mujer se ve imposibilitada para enfrentar el problema o, cuando menos, no con las mismas perspectivas y posibilidades que el hombre. Debemos tomar en cuenta de que si para el hombre es difícil obtener un buen empleo, para la mujer solo existen sub-empleos; además que violentar el rol que le es asignado, significa una lógica problematización de sus relaciones interpersonales.

El hombre se encuentra entonces, en la posición de exigir de la mujer toda una serie de actividades al mis

mo tiempo que su autoridad le impide colaborar en las tareas del hogar. Un ejemplo de esto es que en general los padres - como conjunto hombre-mujer - no tienen una relación real con los hijos puesto que es la madre - casi de manera exclusiva - quien deberá ocuparse de ellos. Se establece así, un esquema de dominante-dominada donde la mujer no tiene, ni puede tener, el estatus de poder que tiene el hombre. Una señora al hablarnos de su núcleo familiar, se refería a su esposo como "mi padre" y al ser corregida e interrogada afirmó haberse equivocado y, al continuar su relato volvió a hacer referencia de su esposo como "mi padre". Este esquema de explotación obviamente intenta sustituir el vínculo primario existente entre hombre-mujer, es decir, la relación de afecto. No es posible creer que esta relación primaria pueda expresarse plenamente en donde existe la desigualdad de situaciones. Estos esquemas a través de la introyección serán adoptados por los niños para ser utilizados posteriormente en sus relaciones. No pretendemos ser simplistas y esquemáticos determinando al sujeto conforme estas primeras experiencias; si bien consideramos que los esquemas de relación del sujeto serán o estarán determinados por las vivencias introyectadas, sus propias estructuras emocionales son irreductibles a ese "objeto primario". No negamos la oportunidad de cambio, simplemente afirmamos tal posibilidad

como trascendente al individuo. Resulta así, más problemática la situación si consideramos que no sólo un individuo como tal está sometido a esta estructura, sino todos los sujetos en cuanto existentes en un medio determinado.

Así, la importancia y el poder de estas primeras experiencias no serían mantenidas sin el constante reforzamiento del contexto cultural.

2) Relación sujeto-objeto.- Si aceptamos la desigualdad hombre-mujer será fácil el conceder que dicha relación no puede ser considerada de sujeto a sujeto sino que deberá ser comprendida como una relación sujeto-objeto, evidencia palpable de una ruptura en el afecto; éste es necesariamente bilateral, dual no en forma cuantitativa sino en cuanto a la mutua solidaridad de los entes en una relación. Esto quiere decir que el amor implica una igualdad entre los sujetos en los que se da, no será posible la existencia de una comunicación afectiva plena si se considera al otro inferior o superior. Aun cuando vuelco mi afecto sobre mí mismo, la relación, para ser tal, debe estar marcada con el signo de la bilateralidad. Nuevamente entran en escena los roles sociales; el padre, hombre, jefe de familia, (recordemos nuestra definición de grupo familiar) tiene un estatus que no puede ser compartido por la figura femenina y la mujer tiene a su vez, un estatus superior a su hijo.

Se cierra de esta manera el esquema de la opresión; estas estructuras no son unidireccionales, es decir, no siempre la madre será el objeto del padre y los niños objetos de ambos. Si bien existen niveles de poder, la dinámica se muestra mucho más compleja creando una relación multilateral donde el sujeto puede utilizar al otro como objeto de su propia relación. Esto no debe ser comprendido como la destrucción de los estatus, de la desigualdad sino como la expresión de ésta; y hablamos ahora ya no sólo del vínculo hombre-mujer, sino de su trascendencia a los infantes; hablamos ahora de la familia. El hombre utiliza sexualmente a la mujer, pero también la mujer utiliza al hombre, lo hace para obtener un estatus económico y social que ella no puede obtener por sí misma; los hijos a su vez aprenden a relacionarse con los otros no por medio del afecto al otro, sino a través de los objetos que el otro le proporciona o puede proporcionarle, llegando a establecer en esencia una relación comercial: "La niña quiere mucho a sus papás pues le dan todo lo que quiere y la llevan al cine pero cuando no le compran dulces se molesta mucho"; donde el afecto es relegado a segundo término y es, en última instancia, valorado en cuanto a los objetos que puedan obtener: "A los dos hijos los quieren igual pues a los dos les compran lo que les gusta, les compran las mismas cosas."

Quizá pueda objetarse la simpleza de nuestros ejemplos pero debemos recordar que si bien desde el rol del adulto éstas parecen actitudes pueriles, para los niños no lo son puesto que constituyen de una u otra forma su propio nivel de relación el cual es obviamente diferente al del adulto. Es necesario considerar el hecho de que el niño se percibe a sí mismo como el objeto de los padres: "lo metieron a la escuela para que de grande no sea sólo un inútil". El niño parece ser valorado en cuanto a la potencialidad de hacer algo, de producir; cuestión que aparenta ser una actitud loable por parte de los padres, sin embargo, hemos dicho ya que la labor productiva dentro de nuestro sistema económico de producción es sólo una forma de opresión, donde el trabajo de un individuo no presenta un valor por sí mismo sino que lo adquiere en relación a todo un sistema complejo que se da dentro de una sociedad de consumo. El trabajo es una mercancía más que el sujeto se ve en la necesidad de vender, es decir, de venderse a sí mismo. Así pues, la aparente "actitud loable" de los padres no será el deseo de realización del hijo sino la necesidad de que éste sea "productivo" en el sentido más peyorativo; traer dinero a casa, vender su trabajo y a sí mismo a buen precio. El niño aprende a través de recompensas y castigos que parece ser la forma establecida, en el medio socio-cultural, de educar.

Creemos que es obvia la gran repercusión que tendrá el hecho de que dentro del núcleo familiar las relaciones afectivas pierdan importancia o sean ponderadas por relaciones objetales. Estos esquemas serán más tarde utilizados en las relaciones fuera del núcleo, donde el medio cultural tiene nuevamente una función reforzadora. Así, por ejemplo, un sujeto es valorado en función de lo que tiene y no en función de lo que es, es decir, los valores éticos, intelectuales, estéticos, etc, pierden importancia ante el valor económico del sujeto; (un sujeto que posee automóvil será más apreciado que otro que no lo tiene o por ejemplo si percibe un muy buen sueldo tendrá mayor importancia social que aquel que solo gana el mínimo). Comunmente presenciamos que el valor económico del sujeto está ligado a sus valores personales. Se atribuye el triunfo de una persona a sus capacidades cuando que generalmente este "triunfo" no es más que la obtención de un estatus económico. Esta creencia que equipara el valor económico con los valores humanos no deja de ser una situación creada por el sistema que favorece la competencia entre los sujetos - como la competencia entre los hermanos - lo que sirve para mantener la sociedad de consumo.

Pero si el sujeto es siempre valorado de dicha manera, ¿cómo podrá él en sus relaciones personales realizar otro tipo de valoración?; en consecuencia, cuando es-

tablezca vínculos afectivos aplicará una serie de afectos superfluos para elegir compañero o compañera. En el hombre estos valores serán primordialmente referidos al dinero y posesiones y, para la mujer, en la utilización ("correcta explotación") de su cuerpo y "cualidades femeninas". Siendo claro así, el proceso mediante el cual aprendemos a relacionarnos con el otro como objeto y no como sujeto.

3) Agresión en el núcleo familiar.- La ruptura de vínculos afectivos en el núcleo familiar y la aparición de una relación desigual, represiva, trae consigo tarde o temprano sentimientos de molestia y frustración. El sujeto no llega a percibirse como un integrante "real" del grupo sino como objeto adyacente a él; sobreviene entonces la conciencia de la desintegración. Este sentimiento no es exclusivo de los infantes, los padres también participan de él cuando se vinculan a través de una relación sujeto-objeto. Dentro de nuestro contexto cultural son comunes dos actitudes, a saber: abandonar el núcleo o continuar en él por presiones sociales, dependencia o por una "real" preocupación por los infantes. Nuestros grupos familiares tienen una considerable tasa de abandono del hogar por alguna de las figuras paternas - cerca del 20% - (generalmente es el padre pero se dieron casos en que fue la madre la que abandonó al marido y a los hijos). Es clara la repercusión que tiene esta situación, sin embargo,

la otra salida no tendrá mejor suerte, pues el convivir - con alguien a quien no nos sentimos vinculados sino atados, produce un ambiente de tensiones y de agresión flotante donde será más fácil relacionarse con el otro a través de la agresión que de la comprensión. El niño - causa probable de que no se de la ruptura total del grupo - es sin embargo escindido de la problemática paterna considerándolo ajeno al problema; aparentemente ese pequeño ser es un cero a la izquierda, los padres lo consideran incapaz de darse cuenta que ellos viven en un ambiente de violencia y quizá lo más lamentable sea que el niño no solo conoce esta agresión sino que la vive y calla, la esconde para sí pues le está asignado el rol de "ser ingenuo e inocente". El niño - que vivencia esta circunstancia emocionalmente - no es capaz de comprenderla, no puede entender como esas figuras que él idealiza, pueden agredirse; la única salida que tiene es asumir la responsabilidad de la situación que vive: "Como el niño está enfermo, los padres se enojan por eso". La agresión del niño se vuelca sobre sí mismo: "El niño se molesta con él mismo por estar enfermo, como los padres casi no son cariñosos el niño se molesta un poco". La violencia que se produce tiene como causa y efecto al mismo niño enfermo; posteriormente se canalizará a los hermanos, amigos, extraños y quizá en forma velada hacia los mismos padres. No es posible esperar

que asimile neutralmente este medio; se convierte en un ser agresivo al activarse los mecanismos de defensa necesarios para repeler el ataque de que es objeto. Se cierra así, el círculo vicioso; al canalizar la agresión intentando recobrar una mínima parte de su integridad subjetiva - que como dijimos entraña la crítica a la autoridad - sobreviene la culpa volcándose, nuevamente, la agresión contra él. Al tomar conciencia de sí como destructor de las figuras paternas, contradicción insoportable, se infravalora afirmándose como responsable de toda la situación. El sujeto diluye el problema asumiendo esta supuesta responsabilidad. Sin embargo, rompiendo la apariencia, esta salida se revela como ficticia, la solución no puede estar de manera aislada en el sujeto, ésta solo puede darse en la ruptura con la objetividad opresiva. El sujeto es ori-llado a la autodestrucción; consecuencia directa de la introyección del medio: el ambiente destruye al sujeto y éste se elimina ante la imposibilidad de oponerse a la fuente de la violencia.

Detengámonos ahora un momento y veamos si todo lo anterior puede considerarse realmente válido. Existen aquí tres conceptos básicos de los que depende la coherencia de nuestras afirmaciones. Estos son los siguientes:

- 1.- La ruptura del núcleo.
- 2.- La agresión en el núcleo familiar.

### 3.- El sentimiento de culpa del niño.

Hemos mencionado los esquemas de poder presentes en la relación hombre-mujer y sostenido que en ésta diferencia se fundamenta la ruptura afectiva. Pues bien, al hablar de ruptura lo hacemos en el sentido más amplio que riendo englobar bajo el término toda una gran gama de conflictos que van desde problemas de relación hasta la concreta ruptura de la misma y, que comparten el hecho de que el vínculo afectivo está obstaculizado. Planteamos que este hecho implica primordialmente una quiebra, una escisión. Ahora bien, no se afirma que la relación ideal es aquella en la cual las fricciones no existen; lo creemos utópico. Sabemos que la relación es movimiento y por lo tanto, que existen - y será necesario que existan - diferencias entre los integrantes. A partir de la dinámica que se establece en la relación es que podemos percibir el afecto que se maneja en su interior. Llamamos ruptura al estado en donde la desigualdad es sustentada por esquemas de poder. Se crea, entonces, el espacio óptimo para el desarrollo de la agresión, ésta es la fundamentación del punto no. 2. "El odio está institucionalizado en las relaciones interpersonales, en las cuales está dada una de las condiciones para la hostilidad hacia los niños y los jóvenes, El odio institucionalizado es el campo propicio para el cultivo de la agresión contra los niños". Peter Brück-

ner, 1974. (22).

En lo que se refiere al último punto, creemos necesario para su comprensión, tomar en cuenta la edad de los individuos estudiados. No desarrollaremos este punto ya que hacerlo significaría hacer una amplia referencia a la teoría psicoanalítica lo que ameritaría un desarrollo específico. Solamente señalaremos al respecto la gran importancia que tienen aspectos como la sexualidad, la socialización (introyección del medio) en la formación de la personalidad.

Hablaremos ahora de otras formas comunes y quizá más características de nuestros grupos en lo que se refiere a la agresión en el núcleo familiar. Comencemos por la sobreprotección: ese cuidado excesivo que tienen la mayoría de las familias hacia los niños con alguna incapacidad física. Es interesante observar que generalmente la actitud de la familia hacia los niños impedidos es, de una franca indiferencia o de un cuidado desmedido. En el primer caso se arguye la intención de no formar dependencia en el sujeto: "él debe cuidarse solo", "tiene que hacerlo por sí mismo", etc.; sin comprender que esto limita al niño pues debido a su incapacidad necesita cuidados especiales. La segunda actitud, que se refiere a la sobreprotección, se desea justificar a través de una postura de interés en el niño, que sin embargo, resulta tan limitante

como la primera ya que al "resolver" todos los problemas del niño se le retira la oportunidad de enfrentarse a la realidad. Un ejemplo de esto es aquella actitud que siguen los padres al prohibir el desarrollo de sus actividades; generalmente verbalizan: "tengo miedo de que lo lastimen" "son muy bruscos cuando juegan". Los sujetos vivencian esta actitud no como un cuidado sino como una castración. - Esta iniciativa frustrada de disfrutar los juegos de los "otros" niños lo hace sentir diferente a ellos, de ahí la infravaloración; tenemos el ejemplo del niño que comete el error de hablar de sí mismo como el pequeño de la familia cuando en realidad su hermana es la menor; esta actitud puede comprenderse a través de la conducta de los padres, que lo consideran el más indefenso de los hijos. Expresión finalmente de una franca agresividad ya, que se limita al sujeto negándole la posibilidad de relación con los otros. Otra actitud muy común es la de presionar al niño en el estudio intentando hacerlo "alguien de provecho": "Piensa que lo metieron a la escuela para que de grande no sea un inútil"; el niño llega a ser considerado realmente como un lastre. La agresión reside en que los padres generalmente, no facilitan el que el sujeto haga una elección adecuada en cuanto a la actividad que pueda desarrollar, presionándolo para obtener metas fuera de su alcance.

Para finalizar este capítulo, señalaremos el hecho de que las formas de agresión que hemos expuesto están condicionadas por el medio socio-cultural donde se sitúan nuestras familias. Así, la sobreprotección o el rechazo pueden interpretarse como un deseo de ocultar al sujeto evitando que tenga contacto con el medio y éste a su vez, reconocerlo como integrante de un determinado núcleo familiar en el primer caso, o la desvinculación del sujeto al núcleo por los mismos motivos en el segundo. La frustración de concebir un hijo con alguna invalidez, contiene connotaciones socio-culturales ya que todas las fantasías anteriores al nacimiento son tomadas y asimiladas a través de la comunicación masiva. Tanto en la infravaloración como en la presión familiar tendiente a la obtención de metas, podemos entonces reconocer la presencia del medio socio-cultural; todo lo anterior no es más que un proceso de reforzamiento y educación del sujeto para que éste pueda, más tarde, competir por un estatus económico.

## CAPITULO V

### CONCLUSIONES.

Nuestra primera conclusión - casi obligada - es darle un lugar a la familia dentro del todo social. Al principiar el estudio, éste se proponía - fundamentado en casi todos los estudios existentes sobre la familia - al núcleo familiar como el lugar del aprendizaje y reforzamiento de los esquemas socio-culturales. Desde la perspectiva de nuestro estudio, la familia no puede ser considerada como la estructuradora de su dinámica interna. Se plantea así, la posibilidad de que el núcleo familiar sea entonces reforzador de dicho medio, una entidad que se ocupe, sobre todo, de preparar a los individuos convirtiéndolos en seres capaces de enfrentar el mundo exterior. ES precisamente en la expresión mundo interior y exterior - donde se encuentra la falsedad del argumento; desde nuestro punto de vista - estructurado a lo largo del estudio - no es posible separar familia y sociedad de esta forma. Vista así, la familia está situada en una relación de exterioridad con respecto a la vida del medio; pero no es factible, ni siquiera, establecer que sean categorías íntimamente relacionadas e interactuantes; sociedad y familia son una y la misma cosa; a través de la totalidad y sólo a través de ella es posible la expresión de las partes:

no existe tal atributo de exterioridad, éste no es más - que una sublimación del núcleo familiar. Familia es medio y medio es familia; en ésta se vive lo interior y lo exterior como unidad de la vivencia, éste es nuestro punto de partida. Desde el momento mismo de la existencia de un sujeto podemos afirmar que "es en el mundo" siendo éste último la única frontera que marque sus límites. Así, el medio no puede ser considerado - exclusivamente - como lugar de reforzamiento de los preceptos familiares ya que - en sí es - en cuanto totalidad - el fundamento de toda dinámica existente en su interior. Es decir, al estructurar la personalidad del sujeto en el núcleo familiar (existen numerosos estudios que lo pueden ejemplificar) se están - reproduciendo los valores del medio. Así, cualquier estudio que maneje el concepto familia de forma aislada considerándole exterior al medio socio-cultural, hace de la familia un fetiche cultural.

Revisemos ahora nuestras hipótesis:

1) El núcleo familiar no cumple sus funciones formativas. Hemos fundamentado a través de nuestro estudio la imposibilidad de mantener ésta primera hipótesis: el concepto "formativo" no puede ser homogeneizado sin recurrir a juicios de valor.

2) El núcleo familiar es realmente un núcleo formativo. Como hemos visto, el término formativo resulta ambiguo; -

sin embargo, considerado como introducción de esquemas so  
ciales, nuestra segunda hipótesis quedará confirmada.

3) La interferencia que ejerce dicho núcleo sobre el suje  
to, lo imposibilita para poder establecer una adecuada re  
lación con su medio. Partiendo de la posición obtenida en  
el estudio, afirmamos la existencia de una ruptura en la  
comunicación afectiva; con la imposibilidad de comunica -  
ción con el núcleo sobreviene la ruptura de comunicación  
con los otros.

4) Existen factores subjetivos que trascienden la influenci  
a del núcleo familiar en el desarrollo de la personali-  
dad. Considerando al grupo familiar como recíproco al me-  
dio socio-cultural, es decir como totalidad, se puede sos-  
tener que el individuo se encuentra inmerso en éste y que  
no existen - de tal forma - factores subjetivos que pue -  
dan escapar a la influencia del núcleo familiar. El suje  
to sólo posee, como medios de expresión los parámetros -  
que la misma familia le brinda, formando parte de su lengu  
aje emocional.

Una segunda conclusión será la existencia de -  
una ruptura en la comunicación afectiva tanto al interior  
del grupo como en las relaciones afectivas establecidas -  
fuera de él. La relación se establece sobre esquemas de -  
poder que interferirán esencialmente en los canales de ex  
presión. Deviene entonces la agresión al interior de las

relaciones; resulta evidente el hecho de que al ser obstaculizada la oportunidad de relación, el desarrollo emocional de los infantes será frenado faltándoles el valioso intercambio con el otro. La información que el sujeto recibe acerca del medio proviene en su gran mayoría del procesamiento y perspectivas familiares; se cierra el círculo, la persona queda imposibilitada, inválida para establecerse como individuo en el medio. Sin embargo, formular una crítica a la familia sustentada en lo anterior, no será posible pues como hemos visto, su función formativa se encuentra limitada a la transmisión de los valores del medio, y resultando ser éste un esquema necesario siendo fundamentada paradójicamente por la necesidad que tiene el niño del vínculo afectivo.

Existen algunas otras "paradojas" como la anterior, en los esquemas que hemos estudiado, llegamos así a una tercera conclusión: la dinámica y esquemas familiares - y por lo tanto sociales - contienen contradicciones inherentes a sus fundamentos. Los ejemplos no son difíciles de encontrar, ya hemos mencionado uno; ofreceremos sólo dos de ellos no elegidos por su simpleza sino por ser ilustrativos de la ruptura en el afecto y la crisis de la familia:

a) Al sobrevenir la ruptura en la comunicación afectiva - se produce una gran interferencia en la relación entre los

sujetos.

b) Aunque la agresión al interior del núcleo familiar (o en cualquier relación afectiva) es dirigida en primera instancia, hacia el otro, es decir, aunque es estructurada como la "destrucción del otro" no es sino una forma de auto-destrucción, al prohibirse, castrarse la oportunidad de expresión de sus más íntimos sentimientos.

Con relación a las variables de nuestro estudio, emitiremos las siguientes conclusiones:

1.- Con respecto al gran rango de edades y haciendo referencia al hecho de que el 83.3% de nuestros sujetos presentaron problemas en el desarrollo emocional, concluiremos que dicha problemática, no es - ni puede ser - característica de determinada edad, sino que se puede observar a través del desarrollo emocional de los niños.

2.- La problemática se presenta indistintamente en ambos sexos, sin existir diferencias significativas aunque sí presentándose diferentes matices.

3.- No es posible en nuestro estudio, correlacionar los resultados con algún diagnóstico oftalmológico específico, debido a la gran gama de los mismos en el interior de nuestro estudio.

4.- Parece obvio que los problemas detectados a través del electroencefalograma, influirán en el comportamiento de los sujetos, y por lo tanto, en nuestro estudio.

dio. Sin embargo, gracias a la existencia de un 12% de sujetos normales, tenemos la oportunidad de no reducir nuestras conclusiones a los sujetos con problemas orgánicos.

Como ya se hizo mención anteriormente, consideramos que los problemas orgánicos de nuestros sujetos, no son determinantes en los objetivos de nuestro estudio. La observación directa que de los sujetos realizamos, nos permite afirmarlo.

Llegamos al momento de evaluar nuestro estudio, lo consideramos valioso más que por ofrecer respuestas y soluciones, por plantear interrogantes, abrir caminos a investigaciones adyacentes. Sobre todo nuestros resultados - podrán ser revalidados no sólo en niños con alguna incapacidad física, sino también, - con ciertas expectativas - sobre cualquier grupo familiar que se establezca dentro de nuestro medio socio-cultural; consideramos que el niño con alguna invalidez funciona casi exclusivamente - a nuestro juicio - como catalizador de la crisis familiar, las contradicciones son inherentes al sistema por lo que sería sumamente interesante - aunque seguramente más complejo - estudiar los mecanismos de las "familias Normales".

Terminaremos exponiendo que, aunque parece ser que el afecto ha intentado ser culturalmente inhibido, la relación afectiva subsiste.

El camino no es el cambio de "estructuras internas" al sistema, sino cambios radicales en el mismo; será

necesaria su transformación para crear la posibilidad de un espacio cualitativamente distinto que permita al sujeto introyectar la realidad de manera crítica, y, así, poder autodeterminarse en el nivel - cualquiera que este sea - en que se encuentre.

La condición para que este sujeto exista es, pues, que otra realidad - donde se dejen a un lado los criterios de marginación - sea creada.

En un corto plazo, o, desde una visión inmediata parece que la solución sea la educación de las familias - acerca del problema, pero considerar esto como fin último no es más que un engaño. Los proyectos educativos exigen - una base real para desarrollarse, mientras no la hayamos - creado, éstos seguirán moviéndose en el mismo plano: el - de los proyectos.

C I T A S.

CAPÍTULO II

- 1.- Lexis/22. Diccionario Enciclopédico Vox. Tomo 8 ENRO-FAQ. Círculo de lectores, S.A. Barcelona 1976.  
Enciclopedia Salvat Diccionario. Tomo 5 E-FER. Salvat Editores, S.A. Barcelona 1971.
- 2.- Klein Melanie y J. Rivière.- Amor, odio y reparación. Obras Completas. Tomo 6. Editorial Paidós Hormé. Buenos Aires 1976. P. 167.
- 3.- Op.cit. p. 167.
- 4.- Op.cit. p. 167.
- 5.- Gesell A. Emociones, actividades e intereses del niño de 5 a 16 años. Editorial Paidós. Biblioteca del Educador Contemporáneo. No. 63. Tercera edición. Buenos Aires 1974. p. 8.
- 6.- Piaget J. Seis estudios de psicología. Editorial Seix Barral, S.A. Biblioteca Breve. Barcelona 1973. p.11.
- 7.- Gesell A. Emociones, actividades e intereses del niño de 5 a 16 años. Editorial Paidós. Biblioteca del Educador Contemporáneo. No. 63. Tercera edición. Buenos Aires 1974 74.
- 8.- Op.cit. p.70.
- 9.- Op. cit. p. 28.
- 10.- Op.cit. p. 69.
- 11.- Op.cit. p. 75

12.- Op. cit. p. 77.

13.- Op. cit. p. 77.

14.- Gesell A. y Otros.- Las Relaciones Interpersonales del Niño de 5 a 16 Años. Biblioteca del Educador Contemporáneo. No. 65. Editorial Paidós. 1967. p. 7.

III) 15.- Bender Lauretta. Test Guestáltico visomotor. Usos y - Aplicaciones Clínicas. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina. 1974. p. 12.

16.- Op. cit. p. 12.

17.- Corman Luis. El Test del Dibujo de la Familia. Biblioteca de Psicología Contemporánea. Editorial Kapelusz. Buenos Aires, Argentina. 1976. p. 21.

18.- Op. cit. p. 23.

19.- Op. cit. p. 37.

20.- Op. cit. p. 39.

21.- Op. cit. p. 53.

IV ) 22.- Brückner Peter. Psicología Social del Antiautoritarismo. Siglo XXI Editores. México, 1975. p. 99.

BIBLIOGRAFIA.

- 1.- Adorno W, Teodoro y Dirks Walter.- Freud en la Actualidad.- Breve Biblioteca de Respuestas.- Barral Editores.- Barcelona, España. 1978.
- 2.- Alexander, Franz y otros.- Psiquiatría Dinámica.- Biblioteca de Psiquiatría, Psicopatología y Psicósomática.- Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina. 1961.
- 3.- Anderson y Anderson.- Técnicas Proyectivas del Diagnóstico Psicológico. Editorial RIALP, S.A. 3<sup>era</sup> Edición. Madrid, España. 1976.
- 4.- Basaglia, Franco.- La Institución Negada. Biblioteca de Respuestas.- Barral Editores.- Barcelona, España. 1976.
- 5.- Bender, Lauretta.- Test Gestáltico Visomotor. Usos y Aplicaciones Clínicas.- Editorial Paidós.- Buenos Aires, Argentina. 1974.
- 6.- Cooper, David.- Psiquiatría y Antipsiquiatría.- Biblioteca de Psiquiatría, Psicopatología y Psicósomática, No. 45. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina. 1974.
- 7.- Cooper, David.- La Muerte de la Familia.- Colección Mundo Moderno, No. 61. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina. 1974.
- 8.- Corman, Luis.- El Test del Dibujo de la Familia. Biblioteca de Psicología Contemporánea. Editorial Kapelusz. Buenos Aires, Argentina. 1976.
- 9.- Devereaux, George.- De la Ansiedad al Método en las Ciencias

- cias del Comportamiento.- Editorial Siglo XXI. México, 1977.
- 10.- Doltó, Françoise.- El Caso Dominique.- Editorial Siglo XXI. México. 1973.
- 11.- Doltó, Françoise.- Psicoanálisis y Pediatría.- Editorial Siglo XXI. México. 1977.
- 12.- Freud, Ana.- Psicoanálisis del Desarrollo del Niño. Biblioteca de Psicología Profunda. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina. 1976.
- 13.- Freud, Sigmund.- Psicología de las Masas y Análisis del "Yo".- Obras Completas. Tomo III.- Biblioteca Nueva.- Madrid, España. 1973.
- 14.- Freud, Sigmund.- El Malestar en la Cultura.- Obras Completas. Tomo III. Biblioteca Nueva.- Madrid, España. 1973.
- 15.- Freud, Sigmund.- Lecciones Introductorias al Psicoanálisis.- Obras Completas. Tomo I. Biblioteca Nueva.- Madrid, España. 1973.
- 16.- Fromm, Erich.- Psicoanálisis de la Sociedad Contemporánea.- Editorial Fondo de Cultura Económica.- México. 1971.
- 17.- Gesell, Arnold y Otros.- El niño de 5 y 6 años. Biblioteca del Educador Contemporáneo. No. 56. Editorial Paidós. Buenos Aires Argentina. 1975.
- 18.- Gesell, Arnold.- El Niño de 7 y 8 Años.- Biblioteca del Educador Contemporáneo. No. 57.- Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina. 1972.
- 19.- Gesell Arnold.- El Niño de 9 y 10 Años.- Biblioteca

- del Educador Contemporáneo.-No. 58. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina. 1973.
- 20.- Gesell, Arnold.- El Niño de 11 y 12 Años. Biblioteca del Educador Contemporáneo. No. 59. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina. 1969.
- 21.- Gesell, Arnold.- El Niño de 13 y 14 Años.- Biblioteca del Educador Contemporáneo. No. 60. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina. 1974.
- 22.- Gessel, Arnold.- El Niño de 15 y 16 Años.- Biblioteca del Educador Contemporáneo. No. 61. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina. 1974.
- 23.- Gesell, Arnold.- La Personalidad del Niño de 5 a 16 Años. Biblioteca del Educador Contemporáneo. No. 62. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina. 1972.
- 24.- Gesell, Arnold.- Emociones, Actividades e Intereses del niño de 5 a 16 Años. Biblioteca del Educador Contemporáneo. No. 63. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina. 1974.
- 25.- Gesell, Arnold.- Las Relaciones Interpersonales del Niño de 5 a 16 Años. Biblioteca del Educador Contemporáneo. No. 65. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina. 1957.
- 26.- Guatari, Felix.- Psicoanálisis y Transversalidad. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina. 1976.
- 27.- Klein, Melanie.- Amor, Odio y Reparación.- Biblioteca de Obras Completas. Tomo 6. Editorial Paidós. Buenos Aires Argentina. 1976.

- 28.- Klein, Melanie.- Sobre la Teoría de la Ansiedad y la Culpa. Biblioteca de Obras Completas. Tomo 3. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina. 1976.
- 29.- Klein, Melanie.- Psicoanálisis de Niños. Biblioteca de Obras Completas. Tomo 1. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina. 1976.
- 30.- Koppitz, M. Elizabeth.- El Test Gestáltico Visomotor para Niños.- Biblioteca Pedagógica. 5<sup>a</sup> Edición. Editorial - Guadalupe. Buenos Aires, Argentina. 1974.
- 31.- Lacroix, Jean. Fuerza y Debilidad de la Familia. Colección Pensamiento. No. 2. Editorial Fontanela. Barcelona, España. 1967.
- 32.- Laing, Ronald D.- El Yo y los Otros.- Editorial Fondo de Cultura Económica. México. 1974.
- 33.- Laing, Ronald D. Las Cosas de la Vida. Ediciones Crítica Grijalbo. Barcelona, España. 1974.
- 34.- Laing, Ronald D. El Cuestionamiento de la Familia. Editorial Paidós. Colección Mundo Moderno. No. 64. Buenos Aires Argentina. 1976.
- 35.- Laing, Ronald D. Experiencia y Alienación en la Vida Contemporánea. Colección Mundo Moderno. No. 35. Buenos Aires Argentina. 1973.
- 36.- Laing, Ronald D. El Yo Dividido.- Editorial Fondo de Cultura Económica. México. 1964.
- 37.- Laing, Ronald y Cooper, David.- Razón y Violencia. Una

- Década de Pensamiento Sartreano. Biblioteca de Psicología Social y Sociología. No. 39. Editorial Paidós. Buenos Aires Argentina. 1973.
- 38.- Langer, Marie.- Maternidad y Sexo.- Biblioteca de Psicología Profunda. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina 1978.
- 39.- Machover, Karen.- Proyección de la Personalidad en el Dibujo de la Figura Humana. Test de Machover.
- 40.- Manoni, Maud.- Psicosis Infantil.- Editorial Nueva Visión. Colección Psicología Contemporánea. Buenos Aires Argentina. 1976.
- 41.- Manoni, Maud.- El Niño su Enfermedad y los Otros. Colección de Psicología Contemporánea. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina. 1976.
- 42.- Mascott, Manuel.- Rehabilitación del Ciego y Débil Visual desde el Punto de Vista Oftalmológico.- Jornadas Científicas Presidente Benito Juárez. Ciclo de Conferencias Problemas Visuales del Niño. 1972.
- 43.- Piaget, Jean.- Psicología de la Inteligencia.- Editorial Psique. Buenos Aires, Argentina. 1972.
- 44.- Piaget, Jean.- Seis Estudios de Psicología.- Editorial Seix Barral. Barcelona, España.- 1973.
- 45.- Rapaport, David.- Tests de Diagnóstico Psicológico. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina. 1976.
- 46.- Ricoeur, Paul.- Freud, una Interpretación de la Cultura.

Editorial Siglo XXI. México. 1978.

47.- Sánchez Bulnes, J.- La necesidad de Establecer en México Escuelas para Débiles Visuales. Archivos de Asociación para Evitar la Ceguera. México. 1945.

48.- Sartre, Jean Paul.- Crítica de la Razón Dialéctica. Biblioteca Filosófica. Editorial Losada. Buenos Aires, Argentina. 1970.

49.- Stern, Alfred.- La Filosofía de Sartre y el Psicoanálisis Existencialista. Compañía General. Fabril Editores. Buenos Aires, Argentina. 1972.

50.- Basaglia, Langer, Caruso, Suárez y Otros.- Razón, Locura y Sociedad. Siglo XXI Editores. México. 1978.

51.- Brückner, Peter.- Psicología Social del Antiautoritarismo. Siglo XXI Editores. México. 1975.

**UNAM**

RESOLUCION