



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Escuela Nacional de Estudios Profesionales "IZTACALA"



UNAM, CAMPUS IZTACALA

TERAPIA DE JUEGO NO - DIRECTIVA:
UNA ALTERNATIVA PARA LA REDUCCION DE CONDUCTAS INADAPTADAS EN NIÑOS

001
31921
E4
1985-2

TESIS PROFESIONAL

Que para Obtener el Título de:

Licenciado en Psicología

P r e s e n t a n :

María Cristina González Magaña

Rosa María López Villarreal

TESIS CON FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

A NUESTROS PADRES.

De: María Cristina González Magaña:

José González León

Raquel Magaña de González

De: Rosa María López Villarreal

Dr. Pedro López Díaz

Dra. Nancy Villarreal de López

... y a todas las personas que ayudaron
para la realización de la tesis.

El CASTIGO su peor enemigo

La EXPRESION su mejor herramienta

La LIBERTAD su fiel aliado

La FELICIDAD su máxima meta

R.M.L.V.

INDICE

Pág.

IZT. 1000621

I. Introducción	1
II. Raíces Históricas en el Desarrollo del Niño	6
II.1 Cómo se percibe al niño	6
II.2 Bosquejo de los diferentes enfoques teóricos - en el desarrollo infantil	9
III. El Juego Infantil	25
III.1 ¿Qué es el juego?	26
III.2 Importancia del juego en el desarrollo Bio--- Psico-Social	34
III.3 Diferentes tipos de <u>juegos y juguetes</u>	39
IV. Psicoterapia del Juego Infantil	44
IV.1 Orígenes de la Psicoterapia Infantil	44
IV.2 Terapia de Juego No-directiva	58
V. Planteamiento del Problema	71

	Pág.
VI. Objetivos de la Tesis	73
VII. Metodología	75
VII.1 Población	75
VII.2 Muestra	78
VII.3 Material	87
VII.4 Universo del Trabajo	88
VII.5 Procedimiento	89
VIII. Resultados	94
VIII.1 Prueba "T" para muestras relacionadas	94
VIII.2 Desarrollo Conductual por sujeto en las fa- ses antes, durante y después del tratamien- to	95
VIII.3 Presentación de resultados obtenidos por -- los cuestionarios	121
IX. Conclusiones	134
X. Bibliografía	141
Anexos	147

I. INTRODUCCION.

(Las claras evidencias que señalan las conclusiones hechas sobre estudios de la población mexicana, indican un alto índice no solamente de gente joven, sino hasta de un 25 o un 30% de población infantil. Esta situación vuelve de suyo trascendente el estudio de cualquier tema referido a los niños de México.

De tal razón inferimos la relevancia de nuestra investigación hecha en torno a señaladas desviaciones psicológicas que nos fue dable hallar en los menores, y a las que tratamos de encontrarles soluciones posibles. A éstas nos referimos en las futuras páginas.

De la revisión bibliográfica hecha entre los variados autores consignados al final, y de nuestra propia reflexión, colegimos que los medios más idóneos y efectivos, como soluciones posibles a la población y problemática infantil que se nos ofrecen, está el recurso del juego como terapia; esta influencia determinante de esto, que incide sobre el comportamiento de los niños, se nos muestra como importante en virtud de que el juego, en esta etapa de la vida, es la expresión natural del pequeño, sea en sus impulsos vitales, en sus tendencias o sus recursos emocionales. Así es como, si con un adulto se poseen variados recursos y técnicas para aclarar sus estados de conciencia, conflictos y tendencias, con el niño se tienen, para los mismos efectos, los medios del juego, con el que se aclaran conflictos, denotan tendencias y aun puede hacerse frecuentemente la terapia apropiada. Y si hemos de recurrir a tales procedimientos resolutivos en

los niños, basados, en el juego como fundamento, tenemos que advertir que entre las técnicas están dos: a) individual, y b) grupal.

En este trabajo se aceptará la idea de que el recurso grupal es el más efectivo. Las bases de esta opinión se fincan en las circunstancias de que el tratamiento puede hacerse les simultáneamente a varios niños en conflicto, utilizando el mismo tiempo y el mismo espacio, lo que de paso conduce al sensible ahorro económico, que convierte en más factible la posibilidad de entender un número de menores. Además, la terapia grupal introduce un elemento muy realista, puesto -- que el niño se enfrenta en la terapia, igual que en su mundo real con otros niños; a quienes tiene que tomar en cuenta y aprende a ser considerado con los sentimientos de los demás.)

Por lo anterior vemos que (el procedimiento terapéutico es el no directivo propuesto por Axline, que puede ser -- efectivo en problemas infantiles del lenguaje, de leve retraso mental, de inadaptación social y académica.) Este recurso tiene variadas y muy sensibles ventajas frente a otros, como el poderse tratar los problemas de símbolos que nos ofrezcan los distintos casos individuales; es decir, que nos resulta posible trabajar con varios problemas a la vez y con chicos de edades diferentes. No ocurre lo mismo con otros modelos de terapia, cuyos recursos se nos ofrecen más limitados en -- eso que se refiere a los trastornos padecidos por el niño y las diferentes etapas de su desarrollo.

En la aplicación de la Terapia No-directiva, no precisa el concurso de los padres y familiares del pequeño paciente-

para obtener los buenos resultados apetecidos; es suficiente que ellos esten enterados del trabajo que está haciéndose. - Estas conclusiones se derivaron como efectivas de los trabajos realizados por Axline, que manejó grupos de niños huérfanos con resultados óptimos.

Por otra parte, durante el último año de estudios profesionales, tuvimos la oportunidad de hacer aplicaciones prácticas con niños de la escuela (Sin Nombre) 11-079. Durante este lapso fuimos incorporadas al llamado proyecto de " Salud Comunitaria ", desde el que hicimos investigaciones selectivas con los padres de familia por una parte, y con los escolares por otra. A partir de esta experiencia, en la que, como se ve, se incluyeron padres e hijos, pudimos concluir - en lo personal la importancia suma de aplicar la Terapia de Juego No-directiva en forma grupal sólo con los grupos de infantas.

Fue igualmente uno de los principales objetivos el detectar los problemas psicológicos en los niños mediante la propuesta de ciertos instrumentos de evaluación tendientes a localizar con máxima precisión alteraciones e inadaptaciones infantiles. Como una consecuencia de este logro habrán de escogerse los recursos operativos en la terapia más adecuada al caso, según la índole del problema detectado.

Es digno por su importancia hacer mención al hecho de considerar al niño desde sus distintas perspectivas y puntos de vista al través del tiempo, percibido en ocasiones como un adulto pequeño, a veces sólo como ser irracional, o bien, ya finalmente, como un ente humano en evolución hacia los má

ximos niveles de intelectualidad, o más bien, de humanidad.- Esta última circunstancia ha sido la concluyente de una serie de estudios de gran importancia realizados en torno de cada una de las etapas comprendidas en el desarrollo del niño, en el desenvolvimiento e integración de la personalidad del hombre.

Concretamente en la infancia y su desarrollo, destaca - sobremanera, como ya se consignó en las líneas anteriores, - la importancia del juego, la significación de éste y las derivaciones del mismo, en cuanto a comprensión del problema - que se enfrenta y la búsqueda de la solución que se requiere. Por esta razón, tratándose de niños, el juego es de doble importancia en la aclaración del problema y la solución del mismo. Así será como, en el discurrir de este trabajo, - se mencionarán clases de juguetes y tipos de juegos en cuanto a creativos unos, destructivos otros, y entre ellos, los de un simbolismo conceptual e interpretativo de crecido interés.

En el último apartado, hemos querido considerar como de interés sumo, hacer una revisión desde las perspectivas históricas de los distintos recursos que han sido aplicados en las distintas épocas de investigación psicológica, desde --- Anna Freud hasta Axline, pasando por Dührsen, Anzieu, etc. - Las investigaciones, aunque nos parezcan obsoletas hoy, son los procedimientos más actuales y efectivos.

Ya se verá cómo, en la última parte teórica de esta tesis, quedará consignadas las ideas y conclusiones propias de las sustentantes de este trabajo, consistentes en la efectividad de la Terapia de Juego No-directiva.

Al hacerle entrega al jurado del presente trabajo, expresamos nuestro más vivo deseo de que aunque en mínima parte, se signifique como una aportación más al progreso de esta importantísima ciencia que esta al servicio del hombre.

II. RAICES HISTORICAS EN EL DESARROLLO DEL NIÑO.

Debido a la importancia que tiene el desarrollo del niño, nos permitimos retomar algunos aspectos de su papel en la sociedad en tiempos pasados y al mismo tiempo, comprender en qué forma fue estudiado. Se hará una muy corta reseña --- acerca de la manera en que empezó a tomar importancia a los distintos aspectos del desarrollo del niño, así como los estudios que con tal motivo se produjeron.

Después de ello, se seguirá a grandes rasgos la ruta -- que ha venido descubriendo el estudio del desarrollo infantil, que es muy joven y sus máximos exponentes se limitan a este siglo, en donde los estudios se han vuelto más formales y sistemáticos.

II.1 Cómo se percibe al niño.

"Antes de que se iniciaran intentos científicos para estudiar a los niños, los padres y maestros utilizaban creencias tradicionales para tener una orientación sobre la crianza de los niños" (Hurlock, 1982, p. 2). A pesar de que hay pocas pruebas de que dichas creencias fueran adecuadas, o -- cuando menos parcialmente correctas, aun en la actualidad se emplean de la misma forma que antes. .

La falta de motivación difundida para llevar a cabo estudios relacionados con los niños se debía a que principalmente eran considerados como adultos en miniatura. Sin embargo, esto no quiere decir que los estudios con los niños se -- descuidaran completamente, ya que "los primeros estudios no-

se basaban en el interés por los niños mismos o su desarrollo, sino sobre todo, por los mejores medios de educarlos para que fueran ciudadanos útiles " (Hurlock, 1982, p. 3)

Otro punto de vista proporcionado por Wallon (1972) con respecto a la educación de los niños en épocas pasadas es -- que: frecuentemente el adulto los consideraba como una simple operación de resta, ya sea en cantidad o cualidad de los niños en relación con ellos. Lo consideraban secundario y totalmente incapacitado para realizar acciones o tareas que él ejecutaba.

Durante la época medieval y renacentista un niño era -- comparado a un animal y tenía la misma importancia. Se le tomaba como algo divertido, e incluso si llegaba a morir, no se preocupaban por ello, ya que podían tener más niños. Así se hace evidente cómo no existía ni la más mínima idea de lo que era la infancia. Además se pensaba que un niño no tenía conciencia de nada y que su forma de actuar y de pensar debería ser como la del adulto, incluso cuando el niño llegaba a la adolescencia no se notaba cambio alguno en él y se le trataba como un adulto más.

Por otro lado, parece que las cosas que están próximas a nosotros resultan tan obvias que difícilmente reparamos en ellas de tal manera que es mucho más fácil observar lo exterior a nosotros que los hechos cotidianos de nuestras conductas. Probablemente y de acuerdo con Delval (1982) es por esto que " el hombre ha empezado por estudiar la naturaleza, desarrollando la física, la química, la biología y las ciencias de la tierra, mientras que la conducta del hombre y de

los fenómenos sociales han sido más tardíos " (p. 20). Esta es una de las razones por las cuales los métodos científicos han sido más eficaces en el estudio de la naturaleza que en la conducta humana.

Ambos obstáculos - la inadecuada perspectiva que se tenía del niño y la falta de interés científico para el estudio de la conducta infantil - explican el hecho de que la -- Psicología Infantil sea reciente, y además, que se le considere como una ciencia joven.

Sin embargo, Delval (1982) menciona que las primeras -- observaciones sobre la conducta infantil pueden considerarse en cierto sentido antiguas - antes del siglo XIX - y en ---- cierto sentido modernas - a fines del siglo XIX hasta la fecha -. Este mismo autor menciona que en el siglo XVIII se -- ven cambios notables. Es entonces cuando se empieza a dar -- una gran importancia a los infantes. Para no mencionar sino a uno de los exponentes más sobresalientes, en Francia Ro--- sseau se levanta en lucha por la defensa de la infancia.

A partir de entonces se empieza a vislumbrar la impor-- tancia que se le da a la infancia, a la sazón y por medio de bibliografías que los padres o familiares escribían acerca - de los niños. Entre las primeras biografías estan por ejem-- plo, la biografía que Pestalossi, un famoso precursor de la Pedagogía, realizó con su hijo; otra importante biografía es la de Dietrico Tiedemen, un médico alemán, que observando -- cuidadosamente a su hijo, publicó en 1787 un diario con el - título El desarrollo de las facultades espirituales del niño, libro que con el tiempo se tradujo (1878), y ha sido motivo- de futuras investigaciones. Así, en Estados Unidos, Hurlock-

(1982) menciona que el interés por los estudios científicos de los niños recibió un gran impulso gracias a los trabajos de G. Stanley Hall, de la Clark University. A partir de su estudio sobre los conceptos de los niños, publicado en 1891 en su obra Contents of children's minds on entering school, -- Hall hizo hincapié en que los niños no son adultos en miniatura. Debido al interés que despertó Hall, se le denomina -- con frecuencia " padre del movimiento para el estudio de los niños " (Hurlock, 1982, p. 4), entonces, muchos educadores y psicólogos se interesaron por el estudio de los niños sin tener relación con la educación.

Así mismo, se empezó a utilizar una metodología científica en campos específicos de la conducta infantil, tales como el habla, las emociones, las actividades y los intereses de juegos, y una metodología en los fenómenos psicológicos de los niños en edad preescolar y escolar.

11.2 Bosquejo de los diferentes enfoques teóricos en el desarrollo infantil.

La mayoría de los teóricos importantes que han estudiado el desarrollo infantil han escrito sus constructos en el siglo XX. Así mismo, es en este siglo cuando se han realizado también la mayor parte de los trabajos empíricos acerca del desarrollo infantil de manera sistemática y cuyos constructos teóricos poseen mayor validez.

Con el fin de dar una mayor y mejor secuencia posible a los estudios realizados, se ha dividido el presente apartado

en cinco enfoques diferentes: el genético, el conductual, el cognitivo, el dialéctico y el rogeriano, con sus principales representantes: Darwin, Freud, Gesell, Pavlov, Piaget, Merani y Roger.

.Enfoque Genético.

Uno de los principales exponentes en este campo es Darwin, quien parte del campo de la biología sobre la evolución natural, " basados en la manifiesta sobrevivencia aparente - de algunos organismos mejor adaptados a las condiciones ambientales en que - como mutantes genéticos - nacieron por casualidad " (Lewis, 1981, p. 27).

Darwin considera que el hombre adulto es el más altamente desarrollado en la especie animal. También el estudio que realizó en el campo de la biología del desarrollo, condujo - en poco tiempo a la amplia documentación del progreso físico que el niño realiza desde el nacimiento hasta la adolescencia y la edad adulta, tomando como modelo principal a la escuela antropométrica de investigación o escuela del crecimiento físico, donde se tomaba en cuenta variables como el peso, la estatura, la periferia del brazo, etc., a fin de proporcionar un cuadro normativo del niño en crecimiento. Una de sus obras más conocidas al respecto es La expresión de las emociones en el hombre y los animales.

Otro de los exponentes de este enfoque es Freud, quien se basa tanto en supuestos sobre la naturaleza biológica del niño y su dependencia con respecto a los adultos, como es el supuesto de que los procesos del pensamiento humano son los-

más altamente desarrollados entre todas las especies, tenía un inconfundible sabor darwidiano, que influyó en " las nociones freudianas básicas que son: 1) las experiencias primarias determinan de modo importante la conducta posterior, 2) y la clave para la supervivencia psicológica abarca el ajuste de los impulsos de la persona a los requicitos de la sociedad " (Freud, 1949, en Lewis, 1981, p. 29).

Por otra parte Gesell fue de los recopiladores más productivos de las normas del desarrollo. Proporcionó la documentación más amplia sobre conductas específicas propias de una edad determinada del niño en el desarrollo y supone que las tendencias innatas hacia el desarrollo óptimo fijan -controlan - la tasa de crecimiento y aprendizaje en cada niño, - en la que apenas interviene - para bien o para mal - las circunstancias ambientales: " la aceleración del desarrollo --- (...) es normalmente una característica biológica inherente del individuo, y con mayor probabilidad es de naturaleza hereditaria. No existe prueba convincente de que la aceleración fundamental del desarrollo pueda ser inducida con facilidad mediante métodos permisivos o precisos de estimulación (Gesell, 1928, citado por Lewis, 1981, p. 31). En --- otras palabras, el autor rechaza la eficacia de los factores ambientales, relegándolo a un lugar secundario, para determinar el desarrollo conductual o constitucional de respuestas del infante es la materia primaria en la cual se forman nuevos adelantos en el desarrollo.

. Enfoque Conductista.

Al mismo tiempo que Freud y Darwin ejercieron enorme influencia sobre el campo del desarrollo infantil, Pavlov fisiólogo ruso, trabajaba dentro del laboratorio convencido de que las secreciones glandulares tenían primordial importancia en el conocimiento experimental en cuanto a la determinación de reacciones fisiológicas.

El descubrimiento fundamental de Pavlov consistió en -- que un estímulo o señal - como el sonido de una campana - -- que se presentaba al perro precisamente antes de darle el -- alimento, llegaría finalmente, después de varias experien--- cias asociadas similares, a excitar el flujo de saliva aunque dicho estímulo no fuese seguido del alimento. Tal reacción - hoy es conocida como reflejo condicionado y que explica los rudimentos del aprendizaje, por medio del cual el organismo asocia un estímulo efectivo y crea de este modo, una asociación entre los dos de manera que el estímulo neutro mismo se convierte en un estímulo efectivo para provocar la respuesta o reflejo biológico sin necesidad de que esté presente el estímulo biológico (Hilgard y Bower, 1980).

Watson retoma algunos fundamentos propuestos por Pavlov, y por el año de 1929 propone la corriente conductista, la -- cual revoluciona el aspecto de la Psicología, rechazando todos los conceptos mentalísticos, incluyendo la conciencia, - la alusión, la voluntad y la imagen. También rechaza el método de introspección que era utilizado para analizar la estructura de la conciencia. En vez del mentalismo, Watson propuso sustituir la Psicología de estímulo-respuesta. A menudo se llama al conductismo una Psicología " objetiva ", ya que-

trata exclusivamente con eventos observables (Nordby y Calvin, 1979).

Es necesario mencionar que uno de los objetivos de la " Psicología Conductual " es predecir la respuesta. Controlarla conducta consiste en determinar cómo obtener un estímulo para producir la respuesta deseada. Esto suele requerir establecer nuevas conexiones entre estímulos y respuestas ". (-- ibid, p. 166).

En relación con el desarrollo del niño, Bijou y Bear -- (1982) hacen mención acerca de la Teoría del Reforzamiento o Teoría de la Conducta, la cual incluye dos tipos de reforzamiento, el positivo y el negativo. " El reforzamiento se refiere a una función de estímulos, y podemos hablar de estímulos positivamente reforzantes "reforzadores" positivos como aquellos que, presentados a un organismo, fortalece la respuesta que siguen. Los reforzadores negativos debilitan la respuesta que siguen " (p. 16). Los reforzadores positivos pueden ser la comida, el agua, el dinero, etc. Los reforzadores negativos podrían ser las bofetadas, golpes, quemaduras, etc. La conducta del niño va a estar dada por los reforzadores positivos o negativos, que proporcionen la madre y las personas que tengan contacto con el niño. Ambos tipos de reforzamientos - positivos y negativos - pueden operar para -- fortalecer o debilitar la conducta del niño. Evidentemente - no se trasciende a las influencias de la herencia, o bien, - biológicas, influencias que pueden establecer límites para - un cambio conductual, pero que no son determinantes para --- realizar dicho cambio.

. Enfoque Cognitivo.

Piaget estuvo influenciado por la escuela Gestaltista, - que a puesto en evidencia la importancia de las estructuras - de conjunto. Piaget se alinea en esta idea pero desarrolla de forma original la noción de estructura de conjunto, considerando que es el punto de las acciones y operaciones posibles del sujeto lo que constituye un sistema coordinado, y se propone la tarea de caracterizar de esta forma los diferentes es tad fos por los que atravieza el niño.

El principal interés de Piaget se apoya en el área de la conducta intelectual o cognoscitiva, vista durante la niñez y adolescencia del hombre.

Entre los abundantes conceptos con que Piaget ha contribuido a la Psicología del desarrollo intelectual destacan los de invariantes funcionales y estructuras.

Los invariantes funcionales son aquellos procesos cognosci ti vi os innatos, universales e independientes de la edad. Las principales invariantes que Piaget estudia son la adaptación, la asimilación y la organización. La adaptación es "el proces o invariante de adaptarse uno mismo a los requerimientos o - demandas que los objetos, por su naturaleza, imponen al individuo " (Nordby y Calvin, 1979, p. 130). La asimilación es " el proceso mediante el cual los objetos o sus atributos se incorporan a las estructuras intelectuales existentes del individuo " (ibid, p. 131). Muchas veces este proceso es comparado como la digestión de los alimentos, ya que el niño va adquiriendo la habilidad de reconocer diferencias entre los - objetos, para realizar una unificación de dos o más estructu-

ras cognoscitivas para formar una totalidad mayor; por ejemplo, el conocimiento de un objeto obtenido al mirarlo se combina con el conocimiento del objeto obtenido al sentirlo. La visión y el tacto unifican un solo todo organizado. En lo -- que se refiere a la organización, contempla el concepto de esquema, éste último incluye " un plan cognoscitivo que de-- termina la secuencia de actos que conducirán a resolver un problema " (Nordby y Calvin, 1979. p. 131).

Con lo que respecta a la "estructura", Piaget menciona que es necesario compararla en dos conceptos: el de función y el de contenido. La función se refiere a los procesos invariantes de asimilación, adaptación y organización, que se explicaron anteriormente. El contenido se refiere a la conducta presente de la persona y no necesita más elaboración.

Piaget, identificó un número de estructuras para cada periodo de desarrollo, como el periodo de inteligencia sensomotora, periodo del pensamiento preoperacional, periodo de operaciones concretas y por último de operaciones formales.-- Cada uno de dichos periodos tienen sus características específicas, partiendo desde la conducta de un bebé con un carácter reflejo, hasta la realización de poder formular hipótesis y predicciones para probarlas.

En resumen, Piaget enfocó sus estudios en el desarrollo cognitivo o de inteligencia del niño, partiendo desde su nacimiento hasta la edad aproximada de doce años, nos dice que el niño a esta edad ya es capaz de realizar hipótesis y predicciones sin que el evento esté presente.

Por otra parte Piaget no discute el carácter social de-

la inteligencia, en particular del lenguaje, o de las normas y hábitos sociales que se imponen al pensamiento. Es evidente, sin embargo que el interés no está dirigido a estos aspectos y que rechaza la idea de que el pensamiento sea el producto exclusivo de la sociedad.

Además de estudiar el desarrollo intelectual del niño, Piaget realizó estudios sobre la utilidad de los nuevos métodos psicológicos y en qué medida contribuye a la renovación de la Pedagogía. Sus trabajos constituyen hoy la base de nuevas orientaciones pedagógicas (Vergraund, 1979).

. Enfoque Dialéctico.

Merani (1978), hace resaltar que el estudio del hombre debe abarcar niveles tanto biológicos como psicológicos y sociales " esta tarea, compete a una teoría materialista y dialéctica de la personalidad, únicamente puede tener éxito si se determina sin equívocos la estructura de la personalidad como estructura dinámica y funcional del individuo que al transformarse en persona actúa más allá de las determinaciones biológicas - que están en la base de la individualidad - , que por medio de la praxis hace efectiva su integración en las relaciones sociales generadoras de su actividad y, a la vez, - transformandose por la incerción al grupo con el trabajo - ". (p. 165).

Este autor hace una crítica a aquellas personas que dedican el estudio del hombre a un nivel específico, como los biologists que atribuyen la conducta del individuo a con-

diciones intrínsecas, como cambios meramente biológicos relegando el papel psico-social.

Considera que los alcances epistemológicos y psicológicos son comprendidos sin dificultad ya que las raíces biológicas y sociales de la personalidad representan al aspecto más objetivo de su estructura, por que es precisamente sobre estos dos centros de gravitación que los hombres hacen su historia individual. Son éstos mismos los productores de la existencia material de la personalidad que se adquiere por la acción de las relaciones sociales sobre el individuo. Ambos aspectos, el social y el biológico, son inseparables y generadores de conductas, de reacciones incluso afectivas y pueden ser afectadas indirectamente. Así mismo señala que la estructura de la personalidad no se acaba y es simplemente producto de una interactividad por medio de la cual se determina una conducta que es simple reflejo de las circunstancias.

En suma, en sus estudios, Merrell (1969 y 1978) hace un llamado exhaustivo para poder dar respuestas posibles en relación al desarrollo del niño, acentuando que es necesario el retomar factores tanto biológicos, psicológicos, como sociales.

. Enfoque Fenomenológico o Rogeriano.

La teoría de la personalidad de Rogers se ha ido formando a partir de una técnica terapéutica que recibe diversos nombres, tales como no-directiva o centrada en el paciente.

Estos términos suponen que la persona - paciente o cliente - tiene dentro de sí la capacidad y la motivación para curarse a sí mismo y que el papel de los terapeutas es principalmente el de facilitar esta curación.

La teoría fenomenológica de Rogers sobre la personalidad pone en relieve la personalidad del sujeto percibida en forma singular. Rogers considera a la experiencia como resultado de fenómenos perceptivos inmediatos, tal como en su vida lo experimenta el sujeto. Por más que nos esforcemos, no podemos asumir completamente " el marco de referencia " de otro; por eso el sujeto es el que mejor sabe lo que significa para él la realidad (Rogers, 1951, citado por Walterm, 1976, p. 86). En otras palabras, a cada individuo o paciente que se presenta en una clínica, tiene un campo de experiencia único; este campo de experiencia o " campo fenomenológico " contiene todo lo que ocurra en la envoltura -- del organismo en un momento, el cual está potencialmente -- disponible para el conocimiento. Este campo incluye los sucesos, las percepciones y los impactos que la persona no conoce, pero que podría conocer si se concentrara en ellos.

Tal vez en la teoría de Rogers el constructo más importante es el del yo real " estos términos se refieren a la - Gestalt conceptual coherente y organizada compuesta de percepciones de las características del yo con los otros y con los diversos aspectos de la vida, así como los valores asignados a estas percepciones (...) se usa más el término yo o concepto de yo cuando hablamos de la imagen que la persona tiene de sí misma; y el término estructura del yo, cuando - observamos esta Gestalt desde un marco de referencia exter-

no " (Rogers, 1978, p. 30).

Otro de los constructos que Rogers elabora para la explicación de su teoría es la propuesta de dos sistemas, el yo (concepto de sí mismo) y el organismo que pueden encontrarse en oposición a su armonía. Si entre ellos se da una oposición o incongruencia entonces pierde contacto con la experiencia - recibir en el organismo la repercusión de los hechos sensoriales o fisiológicos que están produciéndose en un momento determinado y llenándose de tensiones - (Rogers, 1978, p. 26). La percepción es selectiva y su criterio esencial es la congruencia entre una experiencia y el concepto de sí mismo. Este último actúa, pues, como marco de referencia para evaluar y dirigir las experiencias reales del organismo. Según Rogers, la negación inconsciente de la experiencia que contradice al concepto del yo es lo que los freudianos han tratado de explicar con el mecanismo de represión. Las experiencias incompatibles con el yo se perciben como amenaza - cuando el individuo se da cuenta o prevé que una experiencia es incongruente con su estructura del yo; cuanto mayor es la amenaza más rígida y defensiva se torna la estructura del yo para conservarse (Rogers, 1978, p. 36). Por otra parte, el concepto de sí mismo será congruente con las experiencias concretas del organismo (Rogers citado por Sarason, 1972, y Di Caprio, 1976).

Hamacheck (1981) cita a Rogers " supone que todos los hombres tienen una necesidad de sentirse apreciados y que la necesidad se adquiere a medida que emerge la consecuencia -- del yo " (p. 67). Esta necesidad es llamada empatía y hace que el individuo desee ser aceptado y amado por las personas

que son importantes en su vida. A veces le aceptan en forma condicionada en su vida cotidiana, o sea sigue su conducta - específica, otras le aceptan por sí mismo y le demuestran -- una estimación incondicionada o valoración incondicional. El sujeto requiere valoración positiva - ser aceptado por otras personas, englobando sentimientos y actitudes de afecto, simpatía y aceptación -, no sólo de los demás sino también de - sí mismo. La necesidad de autoestimación procede de las experiencias propias ligadas a la satisfacción o frustración de la exigencia de ser estimado. Si un sujeto en su experiencia de ser estimado recibe aprecio positivo incondicional, también será condicional su autoestimación. En ese caso las necesidades de aprecio positivo y autoestimación nunca discreparán del yo y el organismo, lo que implica para Rogers una adaptación psíquica y un funcionamiento pleno.

Sin embargo la mayoría de los hombres no alcanza la --- aceptación ideal, presentando un estado de defensa, el cual "se logra mediante la distorsión perceptual de la experiencia, a fin de percibir el estado de incongruencia entre la - experiencia y la estructura del yo; o tiende impedir el acceso de una experiencia a la consciencia, negando así toda amenaza al yo" (Rogers, 1978, p. 36). Por ejemplo, si un joven siempre se ve a sí mismo terriblemente insatisfecho y "desafortunado en sus tareas escolares pero piensa que debe tener éxito en la universidad" para adquirir suficiencia, es posible que sufra una gran tensión en sus esfuerzos defensivos.

Con lo que respecta al valor que Rogers le da a las relaciones sociales y siguiendo el mismo ejemplo, el joven, al presentar incongruencia entre la percepción de su yo y la ex

perencia, repercute ésto en sus relaciones interpersonales-
dándose un deterioro en ellas. De esta manera Rogers (1978)-
"considera desde el punto de vista social que la incongruen-
cia se convierte en inadaptación psicológica" (p. 36).

De tal forma Rogers propone para dicha inadaptación ---
psicológica tratar al cliente a partir de la experiencia clí-
nica mediante una técnica terapéutica que recibe el nombre -
de no-directiva o centrada en el cliente. Esta terapia va en
caminada a " crear un cierto tipo de relación entre el tera-
peuta y el paciente, en donde este último descubrirá en sí -
mismo su capacidad de utilizarla para su propia maduración y
de esa manera se producirán el cambio y el desarrollo indivi-
dual " (Rogers, 1974, p. 42). En otras palabras, trata de
conseguir una congruencia del paciente entre su yo y su expe-
riencia. Esta congruencia debe estar constituida por a) aper-
tura a la experiencia, esto significa que " cualquier estímulo,
sea originado dentro del organismo o en el exterior, es-
trasmitido libremente a través del sistema nervioso sin que-
el mecanismo de defensa lo distorsione o interrumpa sin que-
deba intervenir el mecanismo de subcepción " - pasar por de-
sapercibido todas aquellas percepciones, sucesos, etc. -; b)
adaptación psicológica, " cuando la estructura del yo es tal
que permite la integración simbólica de la totalidad de la -
experiencia ". Esto equivale al concepto de congruencia per-
fecta entre el yo y la experiencia; c) percepción discrimina-
tiva - " si la persona reacciona o percibe de forma discrimi-
nativa y diferenciados, a tomar consciencia de la dimensión-
espacio-temporal de los hechos, a dejarse guiar por sus ob--

servaciones, no por las teorías, a valorar los objetos de su percepción con sus criterios múltiples - "; y d) madurar "-- cuando el sujeto recibe una percepción de manera realista y discriminativa, no está a la defensiva, acepta la responsabilidad de ser diferente de los otros y, por lo mismo, la de su propia conducta evaluando la experiencia en función de -- los elementos de prueba que percibe por medio de sus propios sentidos, al mismo tiempo modifica su evaluación de una experiencia solamente en presencia de nuevos elementos de prueba, acepta a los otros como seres individuales y diferentes de él mismo, cuando se valora a sí mismo y valora a los demás (Rogers, 1978, p. 38, 39 y 40).

Algunos comentarios que Rogers hace en cuanto a su teoría, son los siguientes: "... he tratado de definir con el mayor rigor posible esos constructos y términos, de modo que las definiciones ayudarán a comprender más la teoría " (Rogers, 1978, p. 22). " El ha tratado de definir sus constructos lo más operacionalmente ya que considera que algunos términos freudianos como el inconsciente eran ambiguos y científicamente poco significativos y creía convincentemente eliminar del vocabulario dichos términos " (Rogers, citado por Geiwitz, 1977, p. 128).

En su libro de Terapia, Personalidad y Relaciones Interpersonales, Rogers (1978) menciona que " esta teoría no es producto ya terminado, sino un proceso en vías de elaboración. Su fundamentación es de orden empírico no ha alcanzado la etapa experimental " (p. 22).

Otro comentario es encontrado en Walter (1976), "...-

mi experiencia en la terapéutica y en los grupos me impide negar la realidad y el valor de la libertad humana. Para mí no es una ilusión decir que el hombre es en cierto modo --- creador de sí mismo ... para mí el enfoque humanístico es - el único posible. No obstante cada cual debe elegir el camino, sea el behaviorista, que le parezca más idóneo " (p.-- 89).

Rogers procura ir más allá de la introspección y fundamenta su teoría en métodos objetivos y científicos por ejemplo, menciona que el terapeuta penetra en el mundo interno de las percepciones de su paciente y no por introspección - sino por observación e inferencia. La preocupación de la objetividad se refleja en los extensos intentos por estudiar a las personas con técnicas empíricas. Precisamente tales - intentos sitúan su obra en el dominio de la Psicología y no en la Fisiología.

Aunque Rogers trabajó únicamente con adultos, sus constructos teóricos son válidos para realizar un trabajo terapéutico con niños. Vemos Axline (1974) en su Terapia de - Juego No-directiva afirma lo antes dicho, y de acuerdo con Rogers menciona que el papel que debe jugar el psicólogo en una situación terapéutica es la de facilitar o "catalizar"- la curación. Además, Axline (1983) sustenta su propuesta de Terapia diciendo que el niño es capaz de auto-dirigirse." Es una experiencia en que participan dos personas - en terapia individual - y que da unidad a la finalidad de aquella que busca ayuda; el realizar tan plenamente como sea posible su autoconcepto y el convertirse en un individuo que-

logra satisfacerse a sí mismo, que fusiona en un todo cualquier conflicto entre las fuerzas internas de su yo o entre el concepto interno y la conducta externa " (p. 34). En otras palabras, se trata de conseguir como los términos que maneja Rogers, el fin es conseguir la congruencia del paciente entre su yo y su experiencia. Otros de los conceptos que también maneja Axline son los pasos a seguir durante la sesión de terapia - retomados por Rogers - y son: escuchar claramente, reflexión, aclaración y aprecio positivo, éstos se desarrollarán a lo largo del apartado correspondiente a la - Terapia de Juego No-directiva.

Es por esta razón que nos permitimos describir un poco más este enfoque fenomenológico o rogeriano, que es el que se retoma para el presente trabajo de tesis.

III. EL JUEGO INFANTIL

Actualmente se ha visto que al juego se le ha dado un papel importante dentro del estudio del desarrollo infantil puesto que se ha encontrado que ayuda y posibilita la integración del niño a su medio, observándose a partir de las investigaciones realizadas por algunos autores como son: Wallon, Vygotsky, Makarenko, Piaget, Neill, Garvey, etc.

Es por ello que varias disciplinas científicas hayan en caminado sus trabajos a la profundización de este tema, como serían la Psicología, Sociología, Pedagogía, Antropología, etc. En la antropología, las investigaciones realizadas han puesto de manifiesto que en diferentes culturas mesopotámicas, mesoamericanas, asiáticas entre otras, destinaban parte de sus trabajos a la elaboración de objetos sin otra aparente utilidad que la de ser empleados como instrumentos para el juego, fuera o no organizado (silbatos, pelotas de caucho, figurillas, etc.), además de esto se han encontrado pinturas rupestres, en donde se encuentran pasajes de individuos realizando actividades que podríamos llamar recreativas (Elkonin, 1980 y Heller, 1969). De esta forma, se puede ver que las actividades llamadas "juego", son un elemento importante para el desarrollo físico, biológico y psicológico de los individuos, así como para su integración social.

Ahora bien, a partir de las investigaciones realizadas por psicólogos y pedagogos principalmente, se ha encontrado que el juego incluye actividades relacionadas con el aprendizaje, tales como la atención, imitación, discriminación, construcción, memoria, formación de conceptos, etc.; las

cuáles se hallan íntimamente ligadas a la educación del individuo. Además el juego posibilita el desarrollo psicomotor, que es un elemento importante para que el niño pueda manipular y conocer su medio ambiente (Remplein, 1977; Hetzer, -- 1978; Piaget, 1981; Valentine, 1966 y Murphy, 1973).

Es así que en los últimos años se ha dado tanta importancia al juego. En los sistemas educativos de diferentes países incluyen en sus planes de trabajo, principalmente en la etapa pre-escolar una gran cantidad de actividades lúdicas.

Esto puede ser mejor entendido si consideramos que el aparato educativo tiene como uno de sus objetivos el formar individuos mejor preparados tanto intelectual como emocionalmente, capaces de poder adaptarse a una sociedad productiva (Gordillo, 1966 y Makarenko, 1983).

Partiendo de lo anteriormente mencionado, el presente apartado tiene como finalidad plantear una perspectiva más amplia acerca del evento denominado comúnmente juego con el objeto de tener una visión general de él mismo que nos permita tener bases suficientes para la fundamentación teórica -- del trabajo terapéutico a través del juego, el cuál se revisará en el apartado siguiente.

III.1 ¿ Qué es el juego ?

La característica del hombre que lo hace diferente a todas las demás especies es el trabajo pues tiene la capacidad de transformar su medio ambiente de una manera consciente; - es decir, planeando intelectualmente las actividades que le-

llevarán a la consecución de sus objetivos. Makarenko (1983, p. 83). menciona que "la relevancia del juego en la vida -- del niño es similar a la que tiene en la actividad, el trabajo y el empleo del adulto. La educación del hombre en sus distintas actividades refleja mucho la manera en que se ha comportado en los juegos durante la infancia. De ahí que la educación del futuro ciudadano se desarrolle ante todo en el juego".

Ahora bien, para entender esta actividad propia del -- hombre es necesario hacer un análisis del proceso a través del cual se van constituyendo tales habilidades. Es el aspecto biológico el factor básico que posibilita la edificación de las estructuras del ser humano, y para que éste se desarrolle óptimamente es necesario que el organismo asimile los nutrientes indispensables para que pueda vivir y tener actividades, éstas últimas a su vez permiten una interacción del organismo con su entorno social y natural. Y -- por último, esto dará como resultado el surgimiento de lo psicológico y lo social. En ese sentido y de manera más concreta este proceso se va conformando por las interacciones diarias en el seno familiar, en el campo educativo, recreativo, productivo, etc.

Cualquier actividad que realice el individuo da como consecuencia una experiencia o información acerca de la situación en la que se encuentra, además de que somete a prueba las habilidades físicas e intelectuales con las cuáles se enfrenta a la situación, o a los objetos y esto da la posibilidad de desarrollar nuevas formas de conducta humana. Todas las personas, aunque sea de manera somera, nos damos-

cuenta de la importancia de la actividad en el proceso de formación de los individuos por lo que todos podemos dar un comentario acerca de la misma aunque no sea profundo, sin embargo pocas han sido las personas que han tratado y dedicado al estudio concreto y sistemático de las actividades del niño, - entendiéndose por ello el dormir, comer, asear, jugar, correr, etc.-. El juego particularmente ha sido de interés para algunos investigadores, ya que esta categoría agrupa a diversas interacciones que posibilitan un desarrollo psicológico del niño. De ahí que estos investigadores han tratado de analizar desde todos los puntos de vista posibles, para detectar factores que intervienen en él, así como su relevancia.

Todas estas investigaciones, experimentales o teóricas, parten de una definición o delimitación del problema ya sea explícita o implícitamente, y que frecuentemente difieren entre sí; para tener una visión más o menos general de cómo se ha considerado el juego, se verá a continuación algunas de las definiciones propuestas.

Valentine (1966) dice que el el juego " es, en esencia una actividad que tiene un fin en sí misma, y se realiza totalmente por el placer que procura " (p. 51). Considera que en el desarrollo del juego es importante tomar en cuenta el concepto de maduración. Este término se le refiere a ese aspecto de crecimiento y evolución de desarrollo intrínseco de los elementos nerviosos y a la organización de los mecanismos nerviosos - incluyendo las células cerebrales - comprometidos en cualquier forma de actividad diferenciándolo de la organización o coordinación resultantes del aprendizaje a través de la práctica o el adiestramiento.)

Falta página

N° 29

Remplein en 1977 menciona que " el juego puede definirse como una actividad cuya causa fisiológica está en el exceso - de fuerza del organismo sano, que tiene sus raíces anímicas - en el impulso y placer de la actuación - incluso en la necesidad consciente de descanso tratándose de los adultos -, en el afán de una excitación existencial la cual eleva la conciencia de la propia existencia, que tiene un sentido evolutivo - en la formación de la fuerza anímico-corporales y en el despertar o aumentar la consciencia de sí mismo " (p. 196).

Spencer (citado en Valentine, 1966, p. 52), considera " el juego como un escápe para el exceso de energías " , prueba de ello es el alboroto, las correrías y la gritería sin objeto de los grupos escolares que salen al patio de recreo luego de un período de quietud en el aula. No todas las fuerzas están absorbidas por la búsqueda del alimento, y por eso, su tiempo y su fuerza no están empleados exclusivamente en el afán de conocer su existencia. Así se forma un exceso de fuerza orgánica y que se descarga durante el juego y, es precisamente esta tendencia de descarga la que se considera como una causa fisiológica del juego.

Piaget (1961) enfatiza el aspecto del desarrollo intelectual como un proceso que sirve de elemento para que el niño se adapte a su medio ambiente - aquí distingue tres factores fundamentales que son los de asimilación, la acomodación, y el equilibrio -, define el juego en sus dos modalidades senso-motor y simbolismo, diciendo que es una asimilación de lo real a la actividad propia que proporciona a ésta su alimento necesario y transforma lo real en función de las múltiples necesidades del yo. En el juego sensomotor, los objetos sirven-

únicamente para la ejercitación de los órganos de los sentidos y la coordinación muscular. El juego simbólico ejercita ciertos procesos intelectuales con la ayuda primordial del lenguaje, y es en éste donde el niño conoce la función y significado de los objetos.

De manera similar a Piaget, Wallon considera que el juego sería una actividad en la que básicamente, imita una serie de actos que ha observado y que le ha llamado la atención, con la finalidad de entenderlos y de someter a prueba las habilidades físicas o intelectuales que ya posee, (Wallon, 1974, 61).

Elkonin (1980) menciona que es la actividad que realiza el niño con los objetos una vez que conoce su significado y su uso, y es la que modifica ese significado de los objetos que manipula, pero sin olvidarse de las propiedades reales de los mismos. Todo esto con la finalidad de asimilar la novedad de esos objetos; es decir, el juego es la actividad del niño con los objetos a quienes a dado un significado fuera de lo común y lo convencional.)

Agnes Heller (1969), manifiesta que el juego es la actividad que realiza el hombre de evadir la realidad, en el adulto, y en el niño la de asimilar e interiorizar la realidad, pues desarrolla habilidades intelectuales y físicas; en general el adulto está guiado por la fantasía y el niño por la imaginación, y a través de ésta encuentran la libertad de las relaciones de producción alineadas, en el caso de los adultos particularmente.

Glauss (1966), menciona que el juego es diferente en

cada etapa de desarrollo, por lo que habla de tres períodos - en los cuales el niño realiza diversas actividades, a las que llama juego. Estos períodos son el funcional: juego del niño con las partes de su cuerpo y su medio ambiente inmediato; el de ficción: juego donde se toman diferentes papeles de la vida real o de la fantasía; y el de la construcción: juego donde crea y transforma apoyado en distintos materiales.

Para Gordillo (1976), el juego es la actividad realizada por el ser humano con un interés propio o una finalidad -- que surge espontáneamente, y en donde se manifiesta la creatividad y la intelectualidad del individuo. Es para el niño el vehículo de la educación, entendiendo ésta como el proceso -- que corresponde al sujeto que se ocupa de autodeterminar su conducta. Esta actividad realizada por los individuos debe -- dar la posibilidad de modificación creativa para que sea juego.

Makarenko (1983), expresa que es la actividad por la cual el niño se conoce a sí mismo, pues va conociendo sus potencialidades físicas, intelectuales y de creatividad, y está implícita en la mayor parte de sus acciones.

Para el pedagogo Neill (1960), cuya formación es más -- que nada educativa, dice que el juego es un medio para aprender, desarrollando la imaginación y la fantasía; así el niño desarrolla ideas, métodos y tácticas para resolver problemas.

Por otra parte para Vigotsky (1978), el juego es la actividad que un niño realiza para satisfacer ciertas necesidades de manera imaginaria, debido a que éstas en la realidad -- no se satisfacen y aunque no en todos los casos sirve al pe--

queño para asimilar y comprender su ambiente social. →

Axline (1983), menciona " que el juego es el medio natural de auto-expresión que utiliza el niño " (p. 18). Por medio del juego se le da una oportunidad al niño para que exprese sus sentimientos y problemas. →

De acuerdo con Makarenko (1983), uno de los elementos que deben considerarse para la definición del juego, es el -- proceso que se manifiesta en ciertos períodos del desarrollo -- cualitativamente diferentes de los cuales pueden diferenciarse tres momentos: el primero se caracteriza por que la actividad del niño está dirigida a la ejercitación senso-motora, el control de sus movimientos y el desarrollo de sus aptitudes personales, durando aproximadamente hasta los cinco o seis -- años de vida. En el segundo se encuentra que la actividad ya es voluntaria y estos movimientos están dirigidos hacia la manipulación de los objetos que componen se realidad, así como de sí mismo. Esta actividad se ve enormemente modificada y enriquecida con el desarrollo del pensamiento, por un lado, y la adquisición del lenguaje, por el otro, prolongándose hasta los once o doce años. En un tercer momento, la información -- que ha recogido el niño de los eventos o situaciones funciona como motivador de su actividad, en donde tratará de verificar las experiencias sobre esas propiedades; es así como él puede transformar los objetos o crear otros nuevos, así como reproducir y crear situaciones que servirán para entenderlos mejor. El niño actúa como miembro de la colectividad, pero no limita ya solamente al juego sino de una colectividad de trabajo y -- de estudio.

Estos momentos son inclusivos y van de lo simple a lo --

complejo. También se caracterizan en un inicio por no tener un fin específico, es decir, que en un principio al niño le interesa la actividad no el producto de ésta y posteriormente ambas son importantes, tanto la actividad como el producto.

La gran diversidad de definiciones hace más complejo el análisis y la comprensión del evento, juego, por lo que es necesario redefinirlo, retomando para ello algunos elementos de las definiciones anteriores que se consideran valiosas.

Así entonces, es claro que en el desarrollo psicológico del niño se dan diferentes interacciones, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, dependiendo principalmente de los elementos que participen en dicha interacción; el desarrollo de las estructuras biológicas - órganos de los sentidos y -- músculos - y el dominio de las mismas, la historia interconductual o experiencia del sujeto con los eventos, el desarrollo del lenguaje; el tipo de objeto y como se presente, así como las posibilidades de manipulación que permiten su novedad; las circunstancias en cuanto al ambiente físico; las -- personas que participen en el juego, etc.

III.2 Importancia del juego en el desarrollo Bio-Psico-Social.

En este apartado se tratará de abarcar la actitud del juego en el desarrollo psicológico del niño.

Para poder analizar de forma más detallada el proceso del desarrollo del juego, es importante hacer el análisis en

base a tres aspectos fundamentales que son: biológico, psicológico y social. El aspecto biológico es considerado importante ya que sin éste los otros dos ni siquiera tendrían lugar en el proceso de evolución del hombre. Este aspecto se desarrolla desde los primeros meses de vida, ya que es el momento en donde se fortalecen las estructuras neuronales, orgánicas y motoras, por ejemplo, la mielinización de las neuronas que ayuda a una mejor conducción de impulsos nerviosos; la afinación de los cinco sentidos, fundamentalmente tacto, vista y oído que permite el contacto con lo exterior; el desarrollo y coordinación de movimientos de aprehensión y desplazamiento; entre otros. Y es por esto que el aspecto biológico es la base de los otros dos - psicológico y social - pues al ser óptimo éste posibilita potencialmente la relación o interacción del sujeto con su medio, iniciándose así los psico-sociales. Y es entonces en los primeros meses en donde se empieza a desarrollar los orígenes del juego derivados de las acciones reflejas del individuo. Sin embargo no hay que perder de vista que la finalidad de dichas acciones-reflejas son para el sujeto la mera ejercitación de sus estructuras corporales (Mc Clinton; 1978, Garvey, 1978; Bailly, 1980; Valentine, 1966; Piaget, 1980 y Murphy, 1973).

→ Otro de los aspectos es el factor social, entendiéndose éste como las relaciones o contactos entre dos o más individuos y/o el producto de su actividad dada en una cultura, mediante los cuales se transmiten ideas, experiencias, emociones, entre otros con la finalidad de que el mismo individuo conviva, se adapte y transforme su realidad, y es precisamente el juego una de las vías por la cual se transmiten las ide

as y costumbres propias de una cultura (Gordillo, 1976). - Por ejemplo, en los primeros años de vida del niño, este contacto está mediatizado por la madre, pues es ella quien le satisface sus necesidades primarias, así como la manipulación de los objetos que son puestos al alcance del niño por la misma madre con la finalidad de estimular y desarrollar sus habilidades senso-motoras, - sonajas, cubos, muñecas, -- etc. -, lo cual da la pauta para que el niño comience a imitar y de esa manera adquirir el lenguaje, mismo que le permitirá un contacto más amplio y complejo con la realidad, ya que le ayudará a asimilar y abstraerla por medio del lenguaje (Bally, 1980; Heller, 1969; Vygotsky, 1978; Remplein, -- 1977; Gordillo, 1976; Wallon, 1981 y Hetzae, 1978).

Por último se retomará el factor psicológico dado que - éste vendrá a ser el resultado de la relación constante de - los factores anteriores - biológico y social - . Sin embargo cabe aclarar que estos tres no se dan de forma separada sino que surgen paralelamente y se van interrelacionando a lo largo del desarrollo del individuo. La segmentación de estos aspectos fue realizada sólo para fines de análisis.

Ahora bien, Darwin al hablar de su teoría sobre la conservación de las especies planteó que éstas sólo podrían sobrevivir mediante una adaptación al medio ambiente, para lo cual necesitaban poseer las estructuras biológicas adecuadas, además de poder evadir las situaciones que ponían en riesgo su vida. Y para poder realizar esta última actividad, los organismos necesitaban de un almacén de experiencias agradables o desagradables - llamados para muchos "memoria" - (-- Hilgard, 1981), este proceso de acción del individuo y acu-

mulación de experiencias se le conoce como aprendizaje, mismo que ha sido abordado directa o indirectamente por diversos psicólogos como son: Pavlov, Skinner, Thorndike, Piaget, Wallon, Freud y otros. En términos generales los resultados de sus investigaciones nos indican que la interacción de los tres factores antes enunciados - biológico, social y psicológico - posibilita el desarrollo de comportamientos cada vez más elaborados como pueden ser, la adquisición y desarrollo del lenguaje, la formación de conceptos, el desarrollo del pensamiento, etc./

Todos estos elementos conjuntados intervienen en cualquier situación en que se manifieste el comportamiento de cada individuo, por lo que diremos que las situaciones de juego se van tornando diferentes, es decir, son cada vez más complejas tanto en estructura como en su utilidad, a su vez esta misma actividad inside en el desarrollo de las estructuras biológicas y psicológicas. Un ejemplo de esto sería, cuando a un niño de aproximadamente cinco años - sin ningun problema de desarrollo - le damos un pedazo de madera y se le dice... " este es un carro, juega con él ". Y el niño inmediatamente juega manifestándolo de manera verbal, emitiendo los sonidos de un carro y moviendo el trozo de madera sobre alguna superficie; pero si le presentamos la misma situación a un niño de dos años, éste se abstendrá de realizar la conducta, ya que aún no tiene la posibilidad de simbolizar - tanto la situación como el objeto, puesto que el niño no tiene la habilidad de abstraer el significado de un objeto cuando éste no se encuentra presente (Vigotsky, 1978). Es aquí donde se manifiesta la relación entre el pensamiento y el --

lenguaje, lo cual se refleja en el desarrollo de la inteligencia, misma que servirá para facilitar la interacción del sujeto con su medio y donde el adulto juega un papel muy importante ya que éste es el que le proporciona los elementos - palabras, objetos, gestos, etc. - necesarios para que el niño los vaya retomando y así modifique tanto la relación como su contexto social, como la relación con los elementos, dado su grado de desarrollo psicológico (Wallon, 1981; Vigotsky, 1978; Valentine, 1966 y Gordillo, 1976).

Es de saber que el adulto no proporciona; éstos elementos al azar, sino con una intención que puede ir desde la mera manipulación de objetos, hasta el cuestionamiento sobre su utilización, además indirecta, el adulto le proporciona al niño, patrones de conducta que el niño tiende a reproducir por medio de la imitación, como una forma de asimilar y entender esas formas de comportamiento - esta actividad del niño puede ser consciente o inconsciente -, por ejemplo, un pequeño de - aproximadamente cuatro o seis años, cuyo padre es carpintero y realiza la actividad de construir muebles dentro de su misma casa, representa en algunas de sus acciones diarias un tipo de comportamiento imitativo de la conducta de su padre u - objetos que se asemejan a éstas, dentro de su actividad lúdica, imitando no sólo la acción física sino también la acción verbal (Elkonin, 1960; Bally, 1980 y Remplein, 1977).

Se concluye que las diferencias biológicas y psicológicas se observan generalmente entre individuos o distintas clases sociales de un mismo país son debidas principalmente al ambiente de estimulación y la imitación de los patrones de conducta, ya que para unos es más dinámico - por ejemplo, los

hijos de intelectuales, deportistas, profesionales, etc. que-
para otros campesinos, obreros, etc. -.

11.3 Diferente tipos de Juegos y Juguetes.

IZT. 1000621

Para empezar este apartado es necesario volver al inicio del capítulo en donde se concluyó en base a las definiciones de varios autores, que el juego se distingue por ser una actividad diferente en varios momentos de el desarrollo del niño, y que van desde lo más simple como la ejercitación senso-motora hasta lo más complejo que es la capacidad de asimilar y -- abstraer la realidad para luego transformarla. Estas actividades poseen la característica de permitir al individuo un desarrollo tanto físico como psicológico, sin un fin evidente de orden biológico ni de orden social para el niño. Un ejemplo de esto es cuando los niños juegan a la "comidita", donde puede verse cómo el juego en sí, no tiene la finalidad de alimentación, tampoco la de preparar alimentos para otros, mucho menos la de ejercitarse motriz e intelectualmente - cabe hacerse notar que se esta hablando desde la perspectiva del niño -.

Aclarando lo anterior, se puede hablar del papel que juegan los objetos o materiales, - comunmente llamados juguetes - en el evento que denominamos juego. Algunos autores como Heller (1969) y Makarenko (1963) dan demasiada importancia para los juguetes en el desarrollo de ciertas funciones de tipo motor y psicológico; y por ello clasifican a los juguetes como sigue: juguetes acabados, no terminados y juegos de material; los primeros se refieren a aquellos juguetes sofisticados de tipo mecánico como los carritos de cuerda, muñecas, ra



tones y otros; los segundos son los que permiten armar y desarmar, dando las diferentes formas de construcción, ejemplo de ellos son los rompecabezas, mecanos, cubos, etc.; los últimos son aquellos que permiten la expresión de la creatividad, como la plastilina, arcilla, lodo y material de desecho.

algunos autores

La importancia que Garvey (1978) le da a los juguetes es que "los objetos sirven de diferentes maneras como nexo de unión entre el niño y su entorno. Permiten disponer de un medio con el que el niño puede representar o expresar sus sentimientos, intereses o preocupaciones. Proporcionan también una guía de interacción social con adultos o con otros niños" (p. 85). De tal manera que el niño va explorando su ambiente por medio de juguetes que el adulto le proporciona, inspeccionándolo en primera instancia hasta que el niño aprende a jugar con ellos e incluso comienza a hacer representaciones simbólicas que constituye un requisito previo para el desarrollo del lenguaje y del pensamiento abstracto.

Así también, la manipulación de juguetes da pauta para que el niño tenga su primera comunicación con los adultos ya que "mostrar un objeto a otra persona parece ser una de las cosas o formas básicas de comunicación para los niños de muy corta edad" (Garvey, 1978).

Axline (1983) menciona que los juguetes pueden servir como símbolo para representar a los personajes importantes en su vida.

Los intereses lúdicos en cuanto a la selección pueden variar, según las investigaciones de Terman (citado por Ti-

ret, 1968) de la siguiente manera; "los varones prefieren - los juegos activos en los que hay gasto de energía física, - agilidad y competencia seleccionando guantes de boxeo, balones de fut-bol, materiales de pesca, etc; en tanto las niñas manifiestan generalmente inclinación hacia los juegos más se dentarios, más tranquilos, seleccionando juguetes como muñecas, disfraces, trastecitos, ropita, etc" (p. 43).

De acuerdo con Rosenberg-Sutton (citado por Piret, -- 1978) reporta que en las últimas cuatro décadas las niñas - empiezan a dar una predilección cada vez más marcada por los juguetes que antes se consideraban de uso exclusivo masculino, y que los intereses de juegos de varones tienden a reducirse. Ese doble fenómeno puede ser considerado como el signo de una uniformación creciente de los papeles masculinos y femeninos, derivado de los cambios sociales, sino más bien - una extensión del papel femenino, que se acompaña por una -- contracción del papel masculino, quedando bien marcadas las diferencias.

Se puede concluir que el juguete no condiciona al juego ni el desarrollo intelectual de una manera tan lineal, puesto que el juego será el resultado de las interacciones del - sujeto -entendiendolo como historia interconductual, desarrollo físico, desarrollo intelectual, desarrollo del pensamiento, capacidad de simbolización y conceptualización- con los objetos mismos que se encuentran presentes; y a su vez los - objetos le crearían las condiciones para desarrollar nuevas capacidades. Y definitivamente, esta interrelación se ve -- afectada por otros factores de índole escolar y pueden ser -

niños y/o adultos y pueden formar parte del juego o bien dirigirlo como puede pasar regularmente cuando interviene un adulto (Bally, 1980; Garvey, 1978; Elkonin, 1980 y Makarenko --- 1983).

Del párrafo anterior, se desprende entonces, la importancia de la dirección o no dirección del juego para que el niño empiece a adquirir habilidades sociales, simultáneamente a -- las ya mencionadas. Es decir, independientemente de que el -- adulto esté presente en los juegos el niño desarrolla habilidades, pero cuando el adulto participa tendrá la posibilidad de controlar el comportamiento de los niños, ya sea poniendo las reglas del juego o motivando la participación y en ocasiones cuestionando la misma participación. Indirectamente con la misma participación el adulto transmite patrones conductuales mediante su comportamiento, sus aptitudes y su lenguaje, -- es decir, le transmite la forma como él entiende la realidad, -- lo cual es producto de su participación activa dentro de un -- determinado sistema de producción (Gordillo, 1976).

Ahora bien, la participación del adulto en el juego del niño no sólo sirve como catalizador del desarrollo de éste, -- sino también establece la relación de que el pequeño comience a realizar tareas que no son propiamente juego, en tanto que la finalidad es que el niño empiece a adquirir nuevas responsabilidades y habilidades que le permitan gradualmente ir desempeñando tareas que permiten un objetivo social, en otras -- palabras que el adulto puede posibilitar la transición del -- juego al trabajo; la diferencia entre ambos, radica en que la finalidad del juego es la actividad de sí misma --es decir se-

inicia y se termina en el momento que se desea- mientras que en el trabajo la actividad permite la consecución de un objetivo específico y consciente (Makarenko, 1983 y Hetzer, --- 1978).

En suma, se considera al juego como una etapa por medio de la cual el niño se prepara y lo preparan para que pueda - desempeñar ciertas actividades dentro de la sociedad.

IV. PSICOTERAPIA DEL JUEGO INFANTIL

Como se mencionó en el primer apartado, el estudio relacionado con los niños es relativamente reciente y todavía lo es más el trabajo clínico infantil.

Hay varias "escuelas" de psicoterapia, cada una de las cuales tiene sus teorías, conceptos y técnicas propios, y todas las cuales afirman alcanzar "éxito" en el trabajo terapéutico de niños (Mussen, Conger y Kagan, 1979, p. 460). - En México nos encontramos con la dificultad de que hay una - escasa bibliografía en lo que respecta a la diversificación de técnicas que utiliza cada una de las escuelas. Sin embargo, la primera parte del presente apartado pretende exponer algunos de los principales constructos que cada uno de los - autores exponen, con el fin de darnos una idea general de lo que se ha venido dando en el trabajo terapéutico infantil. Y por otra parte, no se niega que pueda existir más bibliografía para cada una de las técnicas que utiliza y que bien, -- pueden ser revizadas con mayor detalle por aquellas personas que les interese alguna de ellas en particular.

En una segunda parte se hará la presentación de la terapia de juego No-Directiva propuesta por Axline, la cual es - la base para la realización del trabajo de tesis. Esta teoría se extenderá un poco más que la primera parte, con el -- propósito de que quede más clara la postura de la que partimos.

IV.1 Orígenes de la Psicoterapia Infantil

. Anna Freud y Melanie Klein.

" El éxito terapéutico obtenido por Freud al analizar a un niño de cinco años permitió alentar la esperanza de aplicar el método analítico a los trastornos y enfermedades de corta edad " (Aberastury, 1962, p. 34). Sin embargo Chazaud (1981) menciona " aparte de la excepcional observación del pequeño Hans las incursiones de Freud en el psicoanálisis infantil fueron marginales (p. 63). El tratamiento que el mismo Freud aplicó a Hans en forma indirecta por medio del asesoramiento del padre, ya que Freud sólo en una ocasión lo llegó a ver.

Cuando los primeros analistas de niños se encontraron en el consultorio con la experiencia de que un paciente de cuatro o cinco años era incapaz de asociar libremente como lo hace el adulto, se sintieron decepcionados, sobre todo si comparaban sus resultados con los obtenidos por Freud en el " Historial de Hans ". La dificultad con la que se encontraron no se había presentado en ese caso, porque el pequeño hablaba con su padre en su casa. Quizá en base a este hecho -- los primeros analistas, pensaron que la solución de los problemas que se presentaban en el consultorio sería analizar a los niños en sus casas. Pronto vieron que si esta situación era en apariencia sencilla, complicaba innecesariamente la relación del paciente con su familia. Además, una terapia debía efectuarse en el marco adecuado y era necesario encontrar una técnica que lo hiciera posible.

Fue recién con las obras de Anna Freud y Melanie Klein que se pudo hablar de una técnica de análisis de niños, esta

bleciendo los cimientos teóricos de todo enfoque psicoterapéutico subsiguiente del niño (Chazaud, 1981; Elkonin, 1980; Wolff, 1981 y Aberastury, 1966).

En la década de los 20's, Melanie Klein es considerada la creadora de la ludoterapia o terapia de juego. Pensaba que era posible el tratamiento psicológico incluso a los dos o tres años de edad. En esta edad los niños no tienen mucha soltura verbal, pero juegan. Una de las creencias fundamentales de Klein era de que todos los juegos tienen un significado simbólico. El psicoanálisis de los adultos consiste en interpretar el sentido oculto de sus comunicaciones verbales. En el análisis del niño, el juego es visto como una forma equivalente de comunicación e interpretación. Todo lo que el niño dice o hace, ya sea al analista directamente, ya sea en sus juegos, es utilizado como material de análisis.

Melanie Klein trabajó en una sala de juegos con juguetes pequeños, simples y no mecánicos; pequeñas figuras de hombre, mujeres y niños, animales, coches, trenes, aviones, etc. Añadió a todo esto material para dibujar y recortar, agua, cubos y arena. Comprobó que los niños expresaban sus sentimientos al jugar con los juguetes, así como en representación de otros papeles, como padres y madres. En todas estas actividades el niño hace que los juguetes y objetos sean creados por él, y los papeles que representa ocupa en él a las personas más importantes de su vida y sus actividades y en sus comentarios verbales manifiesta lo que él hacía ellos siente y lo que cree que ellos sienten hacia él.

Un coche por ejemplo, puede representar al padre; un coche chico al niño, etc.

La tarea principal del analista es comprender e interpretar el contenido simbólico del juego del niño, así como el -- "trabajo" de análisis está por un largo proceso durante el -- cual se ayuda al niño a exteriorizar mediante el juego, o las expresiones verbales, aquellos sentimientos o pensamientos -- más ansiedad le causen.

Se le explica al niño el sentido oculto de sus comunicaciones y los orígenes de sus ansiedades no realistas hasta -- que sus actividades en el curso del tratamiento y su comportamiento en general indica que ha venido venciendo sus ansiedades y que actúa mejor.

Melanie Klein (1974), consideró que el proceso de análisis del niño y el papel del analista son comparados exactamente al análisis del adulto, salvo que la estructura de la personalidad de los niños y sus modos de comunicación son diferentes.

Anna Freud, contribuyó a la comprensión de las características distintivas de las relaciones entre el paciente infantil y el analista. Enfatizó que los niños no buscaban el tratamiento por su propia voluntad, y con frecuencia, no son ellos los que sufren con sus propios desequilibrios: son sus padres los que se quejan.

Señala que la tarea del analista consiste en establecer un acuerdo con el niño, ayudándole a reconocer su dificultad y señalándole que el analista va a ayudarle. Considera que el establecer un vínculo positivo entre el terapeuta y el niño es un factor esencial para que el niño pueda exteriorizar sus sentimientos que a menudo son muy penosos por el material re-

primido que contienen.

En sus estudios Anna Freud (1977, 1982) menciona que cuando los pacientes reaccionan ante su analista como si se tratara de una figura muy poderosa, esta reacción, llamada - en el lenguaje técnico es la reacción de transferencia, puede ser comprendida como resultado de los sentimientos de la niñez del paciente respecto a sus padres de quien dependía - entonces. En realidad, los pacientes deben ver a los analistas como iguales. El reconocimiento de esta realidad ofrece una experiencia correcta del paciente. Durante el tratamiento, los sentimientos pertenecientes al pasado o a algunas -- otras situaciones externas son "transferidas" a las relaciones presentes entre el paciente y el terapeuta. El análisis de estos sentimientos "transferidos" constituye una experiencia terapéutica para el paciente. En el tratamiento con niños, los padres no están en el pasado, existen en el presente, y esto puede dificultar la labor terapéutica. Aunque el niño puede transferir al analista sentimientos que tiene hacia sus padres, se le es más difícil puesto que los problemas que presenta con sus padres existen, ya que en esos momentos el niño no puede referirse al pasado, pues el problema es actual, y sus verbalizaciones son en presente, lo que generalmente no ocurre con los adultos.

Anna Freud (1977 y 1982) estima que el papel del analista no consiste solamente en analizar las manifestaciones del niño ó hacer desaparecer sus excesivas represiones y --- otros mecanismos defensivos. También lo considera de carácter educativo y encaminado en ayudar al niño, personalidad - aún "inmadura", con conciencia y sentido de sí mismo incom-

plenamente desarrollados, a aceptar al analista como modelo - de identificación.

Melanie Klein (1974) establece una distinción entre la aceptación de los sentimientos e impulsos del niño y la tolerancia pasiva de todas las formas de comportamiento. En otras palabras, es importante que el niño exprese sus sentimientos- en el tratamiento, que manifieste su "mal genio" verbalmente- y en el juego, que convierta el salón de juegos en un "campo- de batalla", si es necesario.

. Anzieu.

En la técnica psicodramática que propone Anzieu (1961) el sujeto dramatiza sus conflictos, lo que procura una relaja ción afectiva y le permite adquirir sobre sí mismo, es decir, sobre sus relaciones interpersonales, intrinciones vividas y, - en consecuencia, vivaces. Para ello, el sujeto representa lo- más espontáneamente posible las escenas que pertenecen en ge- neral a su vida real, han pertenecido o podrían pertenecerle; las representa de preferencia con los compañeros de su vida - real, ó, en su efecto con sustitutos auxiliares; aprende a -- percibir correctamente la relación de los roles que lo vincu- lan a sus compañeros en una misma situación conflictiva y a - inventar roles nuevos, aptos para resolver la situación. Las- interpretaciones destinadas a los sujetos deben ser integra-- dos en representación del director - en este caso el terapeu- ta -, que debe ser el primero en representar, con el fin de - que quede claro lo que ha de hacerse en las próximas represen- taciones. El sujeto tiene una completa libertad en la histo--

ria que representará tanto en los roles que elige o distribuye, y en fin, en sus representaciones dramáticas; éstas son - el equivalente de las asociaciones libre, que se utilizan en el método psicoanalítico. Se toman pues en cuenta tanto la -- historia, los roles y en si la misma representación que es la fuerza de ese psicodrama, y en donde participan además la --- fuerza de lo imaginario del sujeto, que generalmente retoma - temas vividos, sea en su casa o escuela, y que le causen problemas.

" La intervención de los roles permite al niño explorar una situación desde el punto de vista del prójimo, descubrir en un grado que no sospechaba, hasta dónde la actitud del --- otro es complementaria de la suya, e inventar actitudes nuevas por las que podrá dominar esta situación o salir de ella. La inversión de roles sólo tiene valor si no es impuesta " (- Anzieu, 1961, p. 67).

El fenómeno del doble se da cuando se atribuye espontáneamente a uno de los psicodramatistas algunos de los roles - que el niño vive en la vida real. Ese psicodramatista se convierte así en el doble símbolo - es el equivalente de un estímulo y de una aprobación -. La otra gran función del doble no es la de adiestrar, sino más bien la de chivo emisario - cuando el sujeto se hace cargo de las ansiedades del grupo - (Pi chón Riviere, 1983, p. 73).

El psicodramatista interviene de tres maneras: cuando se entera por el niño de las razones que han motivado la consulta; proporciona explicaciones sobre la técnica psicodramática y; ayuda al niño a encontrar un tema y comenzar la representa

ción.

El psicodrama analítico busca un espacio de representación, lo más neutro posible. El lugar en que se encuentra es enteramente espacio dramático; uno puede moverse por todas partes, lo que contribuye a dar al sujeto una impresión no ya de omnipotencia, sino de libertad. Y el tipo de duración de la sesión es en promedio de media hora, y es dicho tiempo a criterio del psicodramatista quien se convierte en juez y decide entonces en que momento se corta o termina la sesión.

El número de niños en el grupo varía de uno a cuatro. Para la edad y el sexo de los niños, la homogeneidad es la regla. Aunque debe evitarse toda diferencia que exceda de los dos años y el cociente intelectual debe, igualmente tenerse en cuenta. La naturaleza de los intereses y de los problemas psicológicos varía considerablemente. El psicodrama analítico se realiza sin espectadores, ya que toda persona presente en el espacio dramático debe participar en las representaciones.

Por otra parte, " una de las riquezas de la representación dramática reside en que el simbólicismo de la acción puede implicar para cada participante una significación personal particular " (Anzieu, 1961, p. 79). Aunque es importante que los sujetos entren en resonancia o simbolización. Si bien para ello es importante la actividad del dramaturgo, pues es quien da a la representación su atmósfera de libertad, --- quien participa en el establecimiento de estructuras de interrelaciones, quien interpreta su sentido y quien les impide --- cristalizarse de manera definida.

Además, el psicodramatista pierde su carácter adulto; ha

ce experimentar al niño que todo esta permitido en la representación. La relación de una atmósfera permisiva es algo típicamente analítico.

Pavlosky (1974), retoma los constructos teóricos expuestos por Anzieu y menciona la importancia de los límites-dentro del grupo infantil, y son los siguientes:

- No se puede salir del cuarto de juego sin permiso.
- No se puede arrojar objeto alguno fuera del cuarto de juego.
- No se puede romper nada irreparable.
- No se puede lastimar gravemente a un compañero, a sí mismo, ó al terapeuta.
- No se puede salir al baño dos o más veces.
- No se puede llevar objetos del cajón o sala de juego.
- No se puede traer acompañantes familiares o amigos en la sala de juegos durante la sesión y preferentemente antes ni después.
- No se pueden revisar los cajones de juegos de otros niños.
- No se puede escribir con lápiz en las paredes.

Así como también menciona que es una técnica efectiva - en desordenes de conducta y hambre social - " es una necesidad e inclinación social, que existe sólo en aquellos niños-que en su infancia no recibieron alguna satisfacción de sus necesidades afectivas básicas " (Pavlosky, 1974, p. 32).

Los criterios de selección que toma en cuenta son los siguientes:

- Historia familiar, quejas y síntomas. Historia indivi

dual del niño.

- Tamaño y aspecto del niño.
- Grado de madurez.
- Reacción del niño frente a la frustración.
- Adaptación en el medio familiar, en la escuela y análisis del problema de la disociación de la conducta - en estos aspectos.
- Como emplea habitualmente su tiempo libre.

Estos criterios de selección se realizan con el fin de ubicar, rechazar o incluir niños para los distintos grupos, - como grupos de niños introvertidos, esquinoides, sumisos, tímidos, asustadiscos, aislados o no comunicativos.

Howard y Blatner (1980), mencionan que esta técnica - psicodramática " se utiliza para ayudar a explorar los conflictos emocionales en su vida, y en todos los contextos: en el hogar, en clínicas de ayuda al niño, en centros de tratamiento residencial, en clínicas de habla y el oído, en escuelas para infantes, (...) campamentos de verano y salón de clases " (p. 99).

. Slavson.

Slavson creó en la década de los cuarenta una teoría y una técnica de la psicoterapia de grupo para aplicar en niños de cinco a ocho años, denominándolo grupos de juego.

Considera al grupo terapéutico como un agregado de individuos que se tratan al mismo tiempo, pero cuyos problemas - deben investigarse y esclarecerse separadamente. Su teoría -

es conocida, y en ella se dice que el hablar de grupo como -
identidades es un error; al no aceptar emociones del grupo, -
confirmando que el individuo es el centro de atención del te-
rapeuta, y que el grupo es simplemente un medio para la ac-
tuación individual y para proporcionar una experiencia que -
ayude a modificar sentimientos y actitudes.

Con lo que respecta a su labor, se dedicó intensamente-
a los grupos de juego. Creando en éstos un ambiente permisivo
para equilibrar las presiones restrictivas e inhibitorias
de las experiencias por las cuales pasa el niño; sustenta --
que un medio de estas características remueve la ansiedad --
producida por el superyó - parte de la estructura psíquica -
que sirve como juez o censor del yo - (Freud, 1953), y ali-
via al niño para actuar sus impulsos infantiles. Slavson " -
busca construir un supeyo en el grupo, que provenga del amor
en vez de identificaciones positivas. Así mismo, concede al-
grupo gran valor en el desarrollo de una estructura yoica; -
el deseo de ser aceptado puede modificar en el niño ciertas-
tendencias egocéntricas " (Glassernan y Sirlin, 1979, p. --
17).

En el grupo, la necesidad individual de status y éxito-
se satisface a través de: 1) Reconocimiento de todo esfuerzo
constructivo, elogio y estímulo; 2) Aceptación del niño por-
parte del adulto; 3) Aceptación del grupo; 4) La amistad que
surge en el grupo; 5) Sentimiento de pertenencia - cuando el
grupo o el individuo tienen una relación de grupo o vicever-
sa, es decir, cuando se establecen objetivos comunes o cuan-
do el individuo forma parte activa del grupo - (Pichón Ri--
viere, 1983, Bauleo, 1974), el hecho de que la actividad ma-

nual implica reconocimiento en la casa y en la escuela, y 6) el hecho de que la conducta destructiva, dentro del grupo, no es castigada por el adulto (*Ibidem*, p. 17).

Debido a los fines terapéuticos que se pretenden alcanzar, y los cuales el niño desconoce totalmente, es que muchos lo consideran como un "club", y no como lo que realmente es, un grupo terapéutico.

Durante las sesiones el terapeuta tiene una actitud permisiva y neutral hacia el grupo, ya que no interpreta ni participa en forma verbal sólo cuando se le solicita, por lo común permanece al margen del flujo emocional con la finalidad de obtener la máxima interrelación entre los niños, ya que necesitan relacionarse con sus padres, más que con los adúltos.

La formación del grupo debe estar consituída por siete u ocho miembros del mismo sexo y la edad, que debe diferir entre un año y medio y dos. Se incluyen visitas a parques, museos, realización de días de campo, etc.

Su propósito es dar el máximo de satisfacciones sustutivas por medio de la acción libre de impulsos, dándoles la oportunidad para que sus actividades las sublime - canalizando los impulsos en conflicto a acciones sociales positivas, por ejemplo, cantar, pintar, etc. - (Woff, 1969, p. 29), - actividades, obteniendo al mismo tiempo experiencias gratificantes, status en el grupo, reconocimiento de logros y amor incondicional por parte del adulto." El grupo de actividad para Salavson, proporciona descarga emocional a los impulsos además de que alivia y reduce la tensión, libera bloques y -

genera restricciones yojicas a través de la interacción " (-- Glasserman y Sirlin, 1979, p. 18)

Para obtener buenos resultados en los grupos de actividad es necesario: 1) que sus miembros no sobrepasen a los -- ocho niños; 2) que tengan contactos sociales inadecuados; 3) que sean neuróticos o con rasgos de neuróticos y 4) que tengan dificultades para manejarse con otros o necesiten expresar agresión.

Se trabaja principalmente con aquellos niños que son directamente rechazados por los padres, la familia, la escue-- la, o indirectamente por su personalidad, que los lleva a -- ser activamente hóstiles y destructivos o a rechazar al mundo, aislándose.

Los principales instrumentos terapéuticos son la atmósfera permisiva, la neutralidad del terapeuta, la aceptación, la libertad de expresar sus impulsos.

Schiffer (citado por Glasserman y Sirlin, 1974), menciona que trabajó varios años con Slavson y experimentó métodos de grupos a partir de 1950, en niños entre seis y nueve años para grupos de actividad, de esta manera advirtió que - se hacían necesarias mayor número de intervenciones por parte del terapeuta, acentuando que éste no puede permanecer en la periferia de intervención, tal como era característico en los grupos de Slavson, sino también que debe intervenir más-activamente en el proceso. Al igual que Slavson, Schiffer no utiliza la interpretación.

. Dürssen.

Está de acuerdo con la técnica de interpretación, sin embargo encuentra ciertos inconvenientes en la realización de ésta. Alude en que algunas ocasiones el niño no está preparado para recibir una interpretación tan directa como es el caso de los adultos, creándole un estado de ansiedad y confusión.

Propone la técnica de interpretación llamada " descripción de otros casos ", Dürssen (1976) al respecto menciona que " consigo al menos - al igual que con los padres - dos cosas: en primer lugar hago el problema en conjunto más impersonal y evito toda inquietud, irritabilidad y resistencia que todo niño podría en el juego si tuviera que decirse a sí mismo o decirme: - eso me pasa a mí -. A pesar de - ó quizás gracias a -. Este distanciamiento que hago posible al niño, logro también que el pequeño paciente se ocupe del tema en cuanto a tal. Puede, por consiguiente, tratar el problema en su significación, pero lo hago en una atmósfera más libre de angustia y mucho más inofensiva, desde el momento que se trata de enjuiciar de una manera más o menos neutral la experiencia del otro " (p. 272). En otras palabras, se hace -- por ejemplo, una alusión del tipo - quizá te pase a tí parecido - o, se ofrece al niño la posible interpretación en forma de pregunta. Se invita al paciente con quien se acaba de hablar sobre otros niños, a reflexionar sobre su propio caso en relación con lo anterior. Los niños a los que se han encaminado de esta forma, desarrollan a veces un alto grado de - diferenciación en la descripción de sí mismos que supera por su espontaneidad todas las posibilidades del analísta.

IV. 2 Terapia de Juego No-Directiva.

La terapia de juego no-directiva propuesta por Axline -- (1974), se basa en el hecho de que el juego es el medio natural de autoexpresión que utiliza el niño. Es una oportunidad que se le brinda para que exprese sus sentimientos y problemas, de la misma manera que un individuo puede verbalizar sus dificultades en ciertos tipos de terapia con adultos.

Numerosas teorías sobre la personalidad, han sido expuestas, algunas vueltas a examinar, y otras descartadas, corregidas, o bien alteradas. Debido a esto, y para poder tener un marco de referencia teórico, nos permitimos realizar en forma breve la teoría de Rogers, en la cual se basa Axline en la terapia de juego no-directiva, mencionada en el apartado II, -- que es llamada " teoría fenomenológica " o " teoría Rogeriana ".

Axline (1983) menciona al igual que Rogers, que el individuo y en este caso, el niño, es capaz de adquirir un sentimiento de autoestima y autodirección de su propia conducta, así como el de poseer la habilidad de ser independiente, de aceptarse a sí mismos y de asumir la responsabilidad de su personalidad. Para lograr dicho objetivo es necesario que al niño se le de un ambiente que favorezca este proceso, para ello el individuo necesita el permiso para ser él mismo, y de una aceptación total, tanto por parte de sí mismo como de los demás.

La terapia no-directiva le permite ser, así, él mismo; - aceptarse completamente sin evaluación o presión para cam----

bíar; reorganiza y clarifica la expresión de actitudes emocionales por la reflexión que el cliente ha expresado. Este proceso le permite conocerse él mismo, graficar su propio -- curso abiertamente para formar una mejor manera de vivir.

Ofrece al niño experimentar el crecimiento sobre las -- condiciones favorables. Así el juego, como medio natural de autoexpresión, le brinda al niño exteriorizar sus sentimientos de tensión acumuladas como la frustración, agresión, miedo, confusión, etc.

Por medio de esta exteriorización de sentimientos, que afloran a la superficie, los llega a afrontar, aprende a controlarlos o abandonarlos. Cuando el niño ha logrado la relajación emocional, y se da cuenta de que es un individuo con sus propios derechos; toma sus propias decisiones, llega a ser más maduro, y a desarrollar su propia personalidad (Axline, 1974).

El cuarto de terapia de juego es una base de crecimiento. En la seguridad de este cuarto es donde el niño es la -- persona más importante, donde es la cabeza de la situación y de sí mismo, donde nadie le dice lo que tiene que hacer, nadie lo critica lo que hace, nadie lo molesta o le sugiere, o intervienen en su mundo privado; él de repente se da cuenta que puede mirarse a sí mismo puesto que es aceptado completamente; él puede poner a prueba sus ideas; puede expresarse -- completamente, puesto que es su mundo y no tiene que competir con otras fuerzas como son la autoridad adulta o sus riuales de la misma edad, o situaciones donde es una pieza de ajedrez entre los padres orgullosos, o donde él está en las

agresiones o frustraciones de alguien. El es un individuo -- con todos sus derechos. Es tratado con dignidad y respeto. - Puede jugar con los juguetes en la manera que le gusta, y es aceptado completamente. Puede ser tan rápido como un torbellino o tan lento como quiera, y no es restringido ni apresurado.

Es una experiencia única para el niño de repente encontrarse con sugerencias adultas, con mandatos, con rechazos y restricciones, críticas y desaprobaciones, etc. Todo esto es reemplazado por una aceptación completa y una permisibilidad para ser él mismo.

El niño en su medio natural se encuentra ante muchas -- restricciones y críticas como se mencionó anteriormente que no le permiten ser él mismo, es por ello que la terapia que se propone es no-directiva y que por medio de ella el niño - llega a ser más decisivo y más lleno de propósitos como individuo.

Lo prueba primero al azar y luego se da cuenta de su -- permisibilidad y de la seguridad de su situación, se incorpora con más valor a explorar las posibilidades de este nuevo arreglo y entonces ya no está bloqueado por fuerzas exteriores, así es como el poder dentro de él mismo le ayuda para - su crecimiento, ya que no tiene barreras que rodear. La resistencia psicológica que encontró anteriormente desaparece.

Weltmann (1964) menciona que en esta técnica, la presencia de un terapeuta amigable que acepta y que atiende en el cuarto de juego le da una sensación de seguridad al niño. Las limitaciones, las pocas que hay se añaden a este sentimiento de seguridad y realidad. La participación del tera---

peuta durante el contacto de la terapia también refuerza el sentimiento de seguridad del niño. El terapeuta es sensible a lo que el niño siente y expresa a través del juego y la verbalización. El terapeuta refleja estas actitudes expresadas y emocionalizadas al niño, de tal manera que lo ayuda a entenderse a sí mismo un poco mejor. El terapeuta respeta al niño y a su habilidad de ser independiente y más maduro si se le da la oportunidad de hacerlo. A esto se añade el ayudar al niño a comprender sus impulsos por medio del reflejo de las actitudes emotivas y emocionalizadas, el terapeuta también le transmite el sentimiento de que lo acepta y entiende en todo momento, no importando lo que haga. De esta manera, el terapeuta le da el ánimo de ir más y más lejos hacia el mundo y extraer de él el propio yo.

Para el niño la terapia es un desafío que lo lleva a la realización de sus necesidades más profundas. Este desafío para su desenvolvimiento durante la terapia varía de niño en niño.

Para el terapeuta, es una oportunidad de demostrar sus hipótesis de acuerdo a las cuales en el momento en que se le da una oportunidad, el niño puede y llega a ser más maduro, más positivo en sus actividades y más constructivo en la manera de expresar sus sentimientos internos.

Axline (1974), considera que es el mismo impulso interno hacia la auto-realización, la madurez y la independencia que también crea esas condiciones que pueden llamarse desadaptadas, ya sea una determinación agresiva de la parte del niño a ser él mismo de una manera u otra, o una resistencia muy --

fuerte al bloqueo de la autoexpresión completa.

Ya que el elemento de completa aceptación del niño parece ser sumamente vital, vale la pena penetrar un poco más en este punto. Aceptación ¿de qué?. La respuesta parece ser - que es aceptación del niño y una firme creencia de que el niño es capaz de la auto-determinación. Parece ser el respeto para la habilidad del niño a pensar a ser independiente y a ser un individuo constructivo.

La aceptación puede llevar en sí mismo el entendimiento del impulso que nunca cesa hacia la completa autorealización de sí mismo como un individuo que es psicológicamente libre, de tal manera que puede funcionar a su capacidad máxima. Una persona que está bien adaptada parece que no encuentra muchos obstáculos en su camino, que ha tenido la oportunidad - de ser o llegar a ser libre e independiente como parte de su propio derecho. La persona que es inadaptada parece ser alguien, que de una manera u otra se le ha negado el derecho - de llevar a cabo su libertad sin luchar por ello. La manera en la cual ellos tratan de lograr un status individual puede ser variada, pero siempre es una misma manifestación de resistencia del individuo al bloqueo de su madurez y su independencia. Incluso el niño dominado que llega a ser dependiente parece estar logrando una independencia de control de esta manera. El niño, que ha sido tratado como bebé todo el tiempo y que rehusa a aprender a leer cuando se le lleva a la escuela, en primera instancia parece estar luchando por - su independencia y su madurez. Pudiera ser que la manera más efectiva que ha descubierto, es controlar la situación, es -

por lo tanto una satisfacción para él, por que una expresión de su poder de dirigir e individualizarse. Esta es una hipótesis muy controvertida y es presentada como una interpretación de datos de terapia de juego como manifestación primaria, como crecimiento dentro del individuo en todo momento, desarrollándose algunas veces en un tiempo increíblemente -- corto, pero siempre presente en mayor o menor grado.

Muchos casos parecen probar que la única necesidad del individuo es la necesidad de sentirse libre, de ser liberado, de que se le permita expandirse y llegar a ser completo -- él mismo, si una frustración y pelea continua por satisfacer esta necesidad interna. Esto no significa que llegue a ser -- tan centrado que el resto del mundo deja de existir para él. Lo que significa es que llega a adquirir la libertad para sa tisfacer su impulso interno natural, sin llegar a ser necesario tener una exteriorización de la existencia completa y de canalizar todas sus energías en una fuerza muy grande contra las barreras que están tratando de impedir su madurez y que hacen que se vuelva la tensión hacia el individuo interno.

Cuando este impulso interno esta satisfecho natural y -- constantemente, por que el crecimiento es un proceso conti--nuo, y tan largo como la vida se convierte en una cosa material. " El individuo que llega a la madurez física y que completa su madurez psicológica está bajo un balance natural " -- (Axline, 1974, p. 37).

Al igual que un individuo que utiliza su independencia -- física para incrementar y extender sus límites en cuanto a -- sus capacidades físicas, de esa misma manera usa la indepen--

dencia psicológica creciente para entender los límites de su capacidad mental.

El niño que puede correr puede ir más lejos que el bebé que sólo puede gatear. El niño que ha aprendido a hablar puede comunicarse más efectivamente que el niño que sólo puede balbucear. La madurez llega a una expansión del individuo para estar de acuerdo con el mundo en cuanto a que puede incorporarlo a sus esquemas de vida. " El niño que está psicológicamente liberado puede llegar mucho más lejos en cuanto a -- creatividad y una conducta creativa que cualquier individuo que gasta sus energías en una constante y frustrante batalla por llegar a tener su libertad como individuo " (Axline, -- 1974, p. 38).

El va a ser un individuo. Y no puede llegar a ello por un camino legítimo, entonces va a llegar a ello por una acción sustitutiva. De esta manera, el niño tiene sus peleas, sus sueños nocturnos y trata de molestar a los demás con su comportamiento.

Durante la hora de terapia de juego al niño se le da la oportunidad para que se de cuenta del poder que está dentro de sí mismo, de ser el mismo.

Los juguetes implementan el proceso por que son definitivamente el medio de expresión del niño (Amster, 1974; Klein 1974 y Axline, 1974). Hay materiales que son concebidos generalmente como propiedad del niño. El juego libre es una expresión que él quiere hacer. Es por esto que la terapia no-directiva no dirige el juego de ninguna manera. El terapeuta da al niño lo que es del niño, en el caso de los juegos y en

el uso indirecto de ellos. Cuando juega libremente y sin ninguna dirección, esta expresando libremente su personalidad.- Esta experimentando un período de independencia a través de la acción. Esta soltando sus sentimientos y actitudes que -- han estado en su inconsciente para salir.

Esto es el por que no parece ser necesario que el niño se de cuenta que tiene un problema por que puede beneficiarse por medio de la sesión de terapia. Muchos niños han utilizado la experiencia terapéutica y han emergido de la experiencia con signos visibles de actitudes y conducta mucho -- más maduras y de alguna manera no se han dado cuenta de que es mucho más que un período de juego libre.

La terapia de juego no-directiva no tiene el propósito de sustituir un tipo de conducta que es considerado como --- " más deseable " por los adultos, por uno que es " menos deseable ". No es un intento de poner en el niño la voz de la autoridad que dice " tienes un problema. Quiero que lo corrigas ". Cuando esto sucede, el niño se enfrenta a esta situación con resistencia, ya sea activa o pasiva. No quiere que se imponga nada sobretodo lo que trata es ser él mismo. Los patrones de conducta que no han escogido él mismo, son cosas que no valen el tiempo ni el esfuerzo que se requiere para forzarlos sobre él.

El tipo de terapia que se esta describiendo es basado sobre la teoría positiva de la habilidad individual. No esta limitado el crecimiento del individuo. Es una cosa espontánea. Empieza donde el individuo está y deja al individuo ir tan lejos como pueda. Esto es el por que no hay entrevistas-

de diagnóstico antes de la terapia. El terapeuta conoce la conducta sistemática del niño y el individuo mismo en el cuarto de juego. He aquí por qué la interpretación se trata de mantener fuera en tanto sea posible. Lo que ha sucedido en el pasado es una historia pasada. Ya que la dinámica de la vida se esta cambiando constantemente y se encuentra con la relatividad de las cosas, una experiencia pasada está coloreada por la interacción de la vida y también está constantemente cambiando. Cualquier cosa que trata de esclarecer el crecimiento del individuo es una experiencia que bloquea. Tomando la terapia desde muy atrás de la historia del individuo excluye la posibilidad de que halla crecido mientras tanto y consecuentemente el pasado ya no tiene la misma significación que tenía en un momento dado. Las preguntas para investigar ese pasado también se excluyen por la misma razón. El individuo va a seleccionar las cosas que para él son más importantes cuando esté ya listo para hacerlas. Cuando el terapeuta no-directivo dice que la terapia esta centrada en el cliente, realmente quiere decir eso, por que, para él, el cliente es una fuente de vida que dirige el crecimiento desde dentro de sí mismo.

Durante la experiencia terapéutica de juego, este tipo de relación se establece entre el terapeuta; y el niño y, hace posible al propio niño revelar su yo al terapeuta y habiendo aceptado esto y precisamente después de la aceptación creando un poco más auto-confianza, él se vuelve más hábil para extender sus fronteras en lo que es la expresión de su personalidad.

El niño vive en un momento propio, y pocos adultos real

mente lo comprenden. Hay una prisa y presión en los tiempos-modernos que es difícil para el niño establecer esa relación interna, y delicada con un adulto siendo lo necesario para hacerlo de tal manera que pierda la capacidad de poder expresar el secreto más profundo de la vida. Mucha gente esta tratando de explorar su personalidad, y así es como él se define y difunde su identidad. El sigue quedándose aparte, revelando las cosas que para él son muy importantes e interesantes.

Por otro lado, el establecer un rapport con los niños, es un aspecto muy importante, puesto que Axline (1983, ---- 1974) menciona que cuando el niño va al salón de juegos casi inmediatamente exterioriza sus sentimientos más profundos. El niño debe tener un sentimiento de confianza para con el terapeuta y esto se construye sobre los ocho principios básicos que deben ser consistentes y aplicados (Axline, --- 1983, p. 81) y son los siguientes:

1. El terapeuta debe desarrollar una relación interna y amigable con el niño, mediante la cual se establece una armonía lo antes posible.
2. El terapeuta acepta al niño tal cual es.
3. El terapeuta crea un sentimiento de actitud permisiva en la relación, de tal forma que el niño se siente libre para expresar sus sentimientos por completo.
4. El terapeuta está alerta a reconocer los sentimientos que el niño está expresando y los refleja de nuevo hacia él de tal forma que logra profundizar más en su comportamiento.

5. El terapeuta observa un gran respeto por la habilidad del niño para solucionar sus problemas, si a éste se le ha brindado la oportunidad de hacerlo. Es responsabilidad del niño decidir y realizar cambios.
6. El terapeuta no intenta dirigir las acciones o conversación del niño en forma alguna. El niño guía el camino, el terapeuta lo sigue.
7. El terapeuta no pretende apresurar el curso de la terapia. Este es un proceso gradual y, como tal reconocido por el terapeuta.
8. El terapeuta establece sólo aquellas limitaciones que son necesarias para conservar la terapia en el mundo de la realidad y hacerle patente al niño de su responsabilidad en la relación.

Lebo (1974) en su artículo The present status of research on Nondirective therapy, menciona que Axline retoma algunos de los principios de Rogers, y se encuentran desarrollados en Di Caprio (1976) y son los siguientes: 1) Escuchar atentamente, Rogers observó que sus pacientes experimentaban un gran deseo de hablar simplemente de sus problemas a alguien que quisiera escucharlos. El acento se pone aquí en la palabra escuchar, y no es criticar, juzgar, aconsejar o consolar; 2) Reflexión. Rogers encontró otro procedimiento sumamente útil para dar a sus pacientes la impresión de que sentía por ellos un verdadero interés. Designó ésta como " reflexión ". Implica el reconocimiento de los pensamientos y los sentimientos de otra persona mediante la repetición verbal de los mismos, llamando la atención sobre ellos y hablando de ellos; 3) Aclaración. Escuchando atentamente y utilizando la-

técnica de la reflexión se puede ayudar a la otra persona a experimentar una aclaración de sus ideas y sentimientos. Las ideas específicas que se seleccionan para reflexionar pueden ser por sí mismos el proceso de la clarificación; 4) Aprecio Positivo. El aprecio positivo de otra persona, cualquiera que sea la forma en que se expresa, suele ser agradecido por todo el mundo, especialmente si alguien tiene problemas psicológicos. El individuo puede usar su facultad de dispensar aprecio positivo para ayudar a otra persona a descubrir su propio yo, pero puede utilizarla también para promover una relación cordial. Rogers habla de un aprecio positivo incondicional, lo que equivale a aceptar al otro tal como es sin poner condiciones (*ibid*, p. 305).

En cuanto a la selección de niños Axline (1983) no es muy estricta, ya que en un grupo de terapia se pueden incluir tanto niños de diferentes edades, sexo, problemas distintos - en cada niño (lenguaje, desadaptación, etc.) e incluso admite a hermanos en las sesiones. Lo que si le parece importante tomar en cuenta es que la formación de grupos no se debe de exceder de ocho niños. Considera que no es necesario incluir a los padres en terapia, pues en la mayoría de sus trabajos - esta a cargo de niños huérfanos obteniendo resultados satisfactorios.

Algunos de los materiales de juego que propone Axline -- (1983) son: arena, palas, maso de madera, estantes, títeres, casa de muñecas, etc. No sugiere los juegos de mesa porque no es el mejor tipo de material para el juego expresivo.

En la terapia de juego no-directiva hay también limitaciones, pero éstas son muy pocas y se reducen a cosas materia

les, tales como la destrucción total o parcial no reparati-
va de los juguetes o del salón; no atacar al terapeuta y sus-
compañeros; respetar la hora de sesión dentro de la hora de-
juego; no salir del salón sin permiso, etc. (Axline, 1983).

V. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Como se ha podido hacer notar a lo largo de la revisión teórica efectuada, y en base a las observaciones hechas en la circunstancia mexicana, se fijó la idea de que son graves los problemas que aparecen y se denotan en los estudios ó -- trabajos terapéuticos para dar atención al infante.

Frente a tal problema nacional nos encontramos con que en los medios internacionales son escasos los trabajos llevados al cabo en el campo de la Psicología Infantil. Pero mucho más marcado resulta la carencia de investigaciones hechas en el país, de lo cual se deduce la necesidad de estimular todo cuanto pueda hacerse en este campo de la ciencia en México. Mientras este proyecto se hace factible, deben buscarse los materiales que resulten posibles de conseguir en cualquier parte del mundo para aplicarlos aquí.

Porque la urgencia que hay para la atención del niño resulta inaplazable. La importancia de resolver tales casos de alteraciones psicológicas del niño es por demás evidente si pensamos en que estos desajustes provocan inadaptaciones y anomalías en el desarrollo de la personalidad, como las conductas de agresión, aislamiento, etc. Estas alteraciones conductuales pueden repercutir en los medios sociales en donde el niño finca su constelación de relaciones, tales como el medio escolar, el familiar y otros igualmente importantes en el desenvolvimiento de sus relaciones humanas.

Este trabajo que presentamos implica entre sus propósitos, el significarse como una aportación alternativa de soluciones a los problemas derivados de las conductas inadaptadas

das del niño. Otras investigaciones que pueden hacer quienes dispongan de más experiencia, ya las que podamos realizar no sotras en lo personal en tiempos subsecuentes, cuando una ex periencia más amplia nos favorezca, serán sin elementos ina preciables en la urgente búsqueda de las soluciones que pre sentamos.

Por otro lado, se plantea también el implementar la te rapia de juego no-directiva ya mencionada en forma grupal lo que permitiría por un lado, contribuir a dar una solución a una variedad de problemas conductuales como son el aislamien to, la agresión, etc.; y por otro, dar oportunidad a un ma yor número de niños que requieren una atención psicológica u rgente.

VI. OBJETIVOS DE LA TESIS.

Objetivos Generales:

- 1) Detectar a niños de primer año de primaria conductas inadaptadas que les produzcan problemas a nivel personal y/o social.
- 2) Reducir la frecuencia de ocurrencia de las conductas inadaptadas de los niños con el fin de disminuir y/o eliminar la problemática detectada antes de la intervención.

Objetivos Específicos para el Objetivo General 1:

- 1.1 Aplicar instrumentos de evaluación en una población de niños que cursen el primer grado de primaria.
- 1.2 Detectar cualitativa y cuantitativamente las conductas inadaptadas que se presentan en los niños.

Objetivos Específicos para el Objetivo General 2:

- 2.1 Implementar la Terapia de Juego No-directiva para - disminuir la frecuencia de conductas inadaptadas individuales del nivel original - antes de intervención -.
- 2.2 Implementar todas aquellas conductas que le permitan al niño desarrollarse adecuadamente en su medio ambiente personal, social, familiar y académico.

Nota: Entendiendo como conductas inadaptadas a todas aquellas conductas que interfieren en su desarrollo físico, social y afectivo, como la agresividad, el aislamiento, - etc.

VII. METODOLOGIA

VII.1 Población.

Al realizar la practica en la materia de Psicología Social durante el último año de la carrera, el servicio social que se presto por parte de los alumnos fue a nivel Institucional, trabajándose en una institución educativa: Escuela - Primaria denominada "Sin Nombre" 11-079, ubicada en la zona de Tezozomoc.

El trabajo específico, fue realizado con niños de primer año de primaria, compuesto únicamente por dos grupos, el 1º. "A" con 50 niños y el 1º "B" con 46 niños, a los cuales se les aplicó instrumentos de evaluación con el fin de detectar posibles conductas inadaptadas en los niños.

Así, se inició el trabajo con la aplicación de cuestionarios de A. P. Rogers (ver anexo 1 y 2), en donde se evalúa directamente a los niños, en las áreas de Inferioridad Personal (IP), dicha área evalúa la percepción que el niño tiene de sí mismo, como se concibe, que confianza tiene para -- realizar sus actividades y manejar o conducir su vida, etc.; Inadaptación Social (IS), aquí el niño muestra el grado de relación que el tiene con sus amigos, con los compañeros de la escuela o en general con su medio ambiente, de tal forma que por medio de sus respuestas deja ver en que momento, con quien y en qué situaciones se presenta un conflicto en su vida social, además se observan aspectos característicos de -- agresión o bien de aislamiento entre otras; Inadaptación Fa-
miliar (IF) esta área también es de suma importancia ya --

que la mayoría de los problemas presentados por los niños se originan en torno al ámbito familiar. El cuestionario se encarga de evaluar esta área en primer lugar detectando la relación que el niño tiene con sus padres, como es el aspecto emocional y afectivo que los une, cuál es la imagen que el niño tiene de sus padres y viceversa. Además se evalúa la relación que el niño tiene con sus hermanos, ya sea si ésta es afectiva, cordial, conflictiva, el lugar que el niño cree tener en su familia, esto en cuanto al cariño y atención de sus padres; Fantaseo (F) se trata de una evaluación global de la magnitud de la fantasía del niño, frecuentemente esta área descubre en el niño serios problemas de personalidad, aunque no necesariamente de conducta, y es en el fantaseo donde el niño encubre sus problemas y carencias evadiendo o dejando a un lado la realidad.

El inventario es un instrumento ideado para evaluar de un nodo general en que medida un niño está satisfactoriamente adaptado a sus amigos, a su familia y a sí mismo. Está planeado para administrarlo a niños de 6 a 13 años y puede aplicarse en forma individual o grupal. Este inventario se presenta en cuaderno de dos formas: uno para varones (anexo 1) y uno para niñas (anexo 2).

Después se aplicó un cuestionario a padres y maestros realizado por nosotras, con el fin de obtener información complementaria al cuestionario A. P. Rogers, permitiéndonos realizar un diagnóstico más preciso del niño.

Se hace notar que nuestro análisis cuantitativo, se basó, única y exclusivamente en los cuestionarios A. P. Rogers,

por tener una reconocida validez y estandarización en niños.

En el cuestionario a padres (anexo 3) se agregaron -- las siguientes áreas: datos generales, como el nombre de los padres, número de hermanos, ocupación de los padres, dirección, etc.; hábitos, que implica a aquellas conductas que el niño hace con mayor frecuencia como el desvelarse, ver la televisión, dormir durante las tardes, etc; relaciones maritales, contempla los problemas que con mayor frecuencia se presentan en la pareja, como son económicos, falta de comunicación, infidelidad, relaciones sexuales, etc.; percepción de la madre hacia el niño, este aspecto se refiere a cómo la madre concibe al niño en cuanto a sus limitaciones intelectuales, sociales y conductuales; disciplina familiar, abarcando las conductas que los padres presentan en algunas situaciones específicas, como lo son los castigos premios, caricias, etc.; autonomía del niño, en esta área se evalúa la responsabilidad que el niño puede o no adquirir como el admitir su culpa ante alguna falla o bien echarle la culpa a otros, si se puede o no hacer cargo de alguna tarea encomendada, etc.; académicas, implica cualquier conducta que el niño presente dentro y fuera de la escuela, como por ejemplo, si el niño ha reprobado algún año, si realiza las tareas, si al niño le gusta la escuela, si hay quejas por parte de la maestra, --- etc.; relaciones familiares, se refiere a la forma de cómo el niño se lleva en su casa con sus hermanos y padres, y ; fantaseo, en donde se le pregunta al padre si el niño cree en historias de hadas, si tiene amigos imaginarios o cuentahistorias fuera de la realidad.

El cuestionario a maestros (ver anexo 4) abarca cua--

tro áreas: 1) relaciones sociales, aquí se le pregunta al maestro cómo se comporta el niño con sus compañeros o con él mismo, o bien, si el niño es cooperativo, etc.; 2) aspectos académicos, se obtuvo la información acerca de las calificaciones del niño, cómo es su trabajo en clases, etc.; -- 3) ausentismo, se le pidió a la maestra que nos diera el -- promedio de faltas del niño al mes y ; 4) participación familiar, aquí se obtuvo información en relación a si los padres se mantenían o no al tanto de las relaciones del niño con sus compañeros, maestro , si asistían a juntas, etc.

VII.2 Muestra.

Con el resultado de estos tres tipos de evaluación, se procedió a realizar el análisis cuantitativo y cualitativo de cada uno de los alumnos. Seleccionando sólo a 16 de ambos grupos, por ser éstos los que más requerían atención -- psicológica.

De los 16 niños seleccionados, se llamó a sus padres, y se les informó del trabajo ya realizado y del que se iba a realizar con sus hijos. Esto se llevó a cabo en la escuela "Sin Nombre" 11-079, y los puntos que se tocaron en dicha junta fueron:

- El trabajo que se estaba realizando en la escuela.
- El motivo por el cual se les aplicaron cuestionarios a sus hijos, maestros y a ellas mismas.
- Por qué se había seleccionado a sus hijos.
- El trabajo que se iba a realizar con los niños y la duración de la intervención.



- Y por último la aprobación para trabajar con sus hijos.

Inmediatamente después se les aplicó un cuestionario mucho más específico, con el fin de obtener mayor información acerca de sus hijos (ver anexo 5).

IZT. 1000621

Dicho cuestionario abarca las siguientes áreas: datos generales, aquí se contempla la edad del niño, dirección, religión, etc.; área ecológica, se observan datos relacionados con la vivienda, si el tamaño es adecuado al número de habitantes, servicios con los que cuenta, las condiciones higiénicas en general, etc.; área económica, abarca preguntas como cuantas personas aportan ingresos a la casa, prestaciones, etc.; área de interacción familiar, se incluyen el tipo de relaciones de los padres con el niño y viceversa, el tiempo que le dedican y la atención que le brindan, además se observa el tipo de relación que el niño tiene con sus hermanos, quejas de los padres acerca de las conductas indeseables de su hijo y por último; el área de problemas generales y específicos de la familia, en la cual se les pedía que mencionaran algunos problemas en opción y cuáles alteraban mayormente el bienestar de su familia y la razón de las mismas.

Con respecto a las madres que no asistieron a la junta, hubo necesidad de informar y aplicar cuestionarios en sus domicilios. Algunas de ellas reportaron que definitivamente no podían llevar a los niños, o bien, que iban a salir de vacaciones.

De esta forma la población se redujó a nueve niños.



A los nueve niños que asistieron durante la intervención, se les dividió en dos grupos, los cuales se formaron al azar, ya que no había criterio alguno para la formación de los mismos en cuanto a edades, sexos y problemas.

El grupo 1 quedó formado por tres niñas y dos niños, -- con un promedio de 7 años y 11 meses.

La conformación de sujetos para este grupo en cuanto a sexo, edad y problemática son los siguientes:

Sujeto 1

Sexo: Femenino

Edad: 7 años, 11 meses.

Problemática: En el cuestionario A. P. Rogers, la niña obtuvo un alto porcentaje en Inferioridad Personal e Inadaptación Social. Reportó en este mismo que le gustaría ser mayor para poder irse de su casa, que no es una niña bonita, ni inteligente, que no le gusta juntarse con los niños y que algunas veces se burlan de ella.

La madre reporta que la relación con su esposo es mala y que generalmente los problemas con él giran alrededor de problemas económicos, falta de comunicación, infidelidad, -- ausencias prolongadas, discusiones y malos tratos. Considera que su hija miente seguido, que tiene pocos amigos por que no respeta las reglas que se deben seguir y pelea seguido -- con los amigos.

Sujeto 2

Sexo: Femenino

Edad: 8 años, 6 meses

Problemática: De la aplicación del cuestionario A. P. Rogers, se obtuvo la siguiente puntuación: Inferioridad Personal e Inadaptación Social con un puntaje medio, presentándose el mayor problema en el área de Inadaptación Familiar con un puntaje alto.

La situación familiar que prevalece en la casa de la niña es un tanto irregular, pues el padre abandonó a la familia, la madre se encuentra enferma y no puede trabajar, de tal manera que queda la familia a la escasa ayuda económica que les da el padre.

La niña presenta una inestabilidad familiar ya que no se lleva bien con sus hermanas, y además ella desea que sus padres la quieran mucho, sin embargo, no se siente bien con la situación de sus padres pues lo que más desea es que ellos no sean como son. En parte la niña esta fuertemente influenciada por sus hermanas mayores ya que ellas tampoco estan de acuerdo con la separación de sus padres.

La madre reporta que la niña presenta conductas de berrinche y que llora mucho.

Sujeto 3

Sexo: Masculino

Edad: 7 años, 0 meses

Problemática: El niño reporta que no tiene con quien jugar (en A. P. Rogers), ya que a veces ni sus hermanos quieren jugar con él, juega sólo y lo hace con un alto grado de fantaseo.

El niño presenta primeramente problemas de lenguaje ya-

que no puede pronunciar algunas letras como son la "r", "s" y difícilmente se entiende lo que habla, lo cual es muy poco. El niño ya ha sido revisado por un médico, pero no se le encontró algún problema fisiológico.

Este problema de lenguaje puede ocasionar que el niño sea tímido y se aisle mucho, ya que los demás niños se burlan de él por no poder hablar bien o adecuadamente.

El niño va muy mal en la escuela y esto es en parte por su problema de lenguaje, además que es muy lento para aprender (esto último es por reporte de la maestra).

Sujeto 4

Sexo: Femenino

Edad: 7 años, 11 meses

Problemática: De la aplicación del cuestionario A. P. Rogers, se obtuvo una calificación alta en dos áreas: Inadaptación Social y Fantaseo. La niña menciona que desearía que sus padres la quisieran más y llevarse mejor con ellos, así también prefiere estar sola, jugar o salir sola y no acompañada.

La niña presenta cierta problemática familiar, ya que no vive con sus padres (según versión de la niña) y que más tarde se comprobó con la entrevista a la abuelita. Tiene una hermana más pequeña que ella pero tampoco se lleva bien con ella.

Esta Inadaptación Familiar trae como consecuencia una desadaptación social, ya que la niña es un poco desconfiada-temerosa con la gente y no puede mantener rápidamente relaciones sociales con la gente.

El padre de la niña presenta problemas de alcoholismo, drogadicción, infidelidad y hasta encarcelamiento en algunas ocasiones.

Sujeto 5

Sexo: Masculino

Edad: 8 años, 0 meses

Problemática: De los puntajes obtenidos en el cuestionario - A. P. Rogers, tres áreas resultaron con una calificación alta y estas son: Inadaptación Social, Inadaptación Familiar y Fantaseo.

El niño presenta una problemática muy grave. De inicio sus padres están divorciados y es la madre la que se encarga del sosten de la casa, sale a trabajar todo el día, por lo tanto los niños (5 hermanos) quedan al cuidado de los abue los.

Los niños son descuidados y maltratados y hacen lo que quieren sin tomar en cuenta a sus abuelos.

Uno de los problemas más fuertes que se presenta en el niño, es que antes de que sus padres se divorcieran, el padre golpeaba mucho al niño y en una ocasión lo violó junto con unos amigos.

Sus relaciones sociales son nulas, ya que casi no tiene amigos y los niños lo rechazan. Presenta un pésimo desarrollo académico. Además ha presentado conductas de robo dentro del salón de clases (según reporte de la maestra).

El grupo 2 quedó formado por dos niñas y dos niños, con un promedio de edad de 7 años, 4 meses.

La conformación de sujetos para este grupo en cuanto a sexo, edad y problemática es la siguiente:

Sujeto 6

Sexo: Femenino

Edad: 7 años, 2 meses

Problemática: Se encontró en la niña un alto porcentaje en Inadaptación Familiar.

La niña presenta fuertes problemas en su casa, ya que siempre esta peleando con sus hermanos, y por más que ella se queja, sus padres no le hacen caso. Ella siente que a sus hermanos los prefieren más que a ella y por lo tanto no la quieren.

Debido a esta problemática familiar, la niña es insegura, hiperactiva y muy agresiva con niños de diferentes edades o con sus hermanos, lo que ocasiona que sea rechazada por ellos. Parece en todo momento estar buscando la compañía de alguien y sentirse querida, sin embargo, pese a su carácter es difícil que lo consiga y esto la lleva a fantasear mucho.

Además, presenta serios problemas académicos, ya que no hace bien sus trabajos o definitivamente no los hace, en la escuela no termina a tiempo y tiene calificaciones regulares.

Sujeto 7

Sexo: Masculino

Edad: 7 años, 1 mes

Problemática: En el cuestionario A. P. Rogers, el niño obtu-

vo un alto porcentaje en Inadaptación Social, y menciona que no le gusta participar en juegos rudos con el resto de los niños y además no le gusta jugar con ellos. En el rastreo de otras áreas, el niño menciona que sus padres quieren más a su hermano que a él, así como también reportó que su padre no lo quiere y que le pega mucho.

Con lo que respecta al reporte que lleno la madre, ésta menciona que las relaciones con su esposo son regulares y -- que generalmente son debidos a la falta de comunicación entre ellos, sobre la educación de los niños, la infidelidad del esposo y en las relaciones sexuales. Además la madre también reporta que su esposo llevó a una mujer a la casa y que tiene una hija.

Considera que el niño es responsable y que no ha tenido problemas con él en la escuela, además es poco sociable con los niños y tiene muy pocos amigos. Menciona que su esposo ha estado varias veces en la cárcel cuando joven, que es alcohólico y que han habido problemas por que el ingiere drogas y en algunas ocasiones la ha golpeado.

La madre menciona que si le dedica un tiempo considerable al niño y trata de platicar con él en los tiempos libres. Reporta también que no encuentra problemas en el niño en -- cuanto a la relación familiar ya que el niño es obediente y amable con su hermano y con la demás gente que conoce.

Sujeto 8

Sexo: Masculino

Edad: 7 años, 2 meses

Problemática: En el cuestionario A. P. Rogers, el niño obtuvo un alto porcentaje en el área de Fantaseo, pues menciona que desearía ser príncipe, que cree en historias de hadas y piensa que es divertido imaginarse aventuras. Por otro lado, el niño frecuentemente se desvela y le cuesta trabajo levantarse.

La maestra se queja constantemente de la conducta del niño. La observación directa que hemos realizado, confirma que el niño es bastante inquieto y suele agredir mucho a sus compañeros.

Sujeto 9

Sexo: Femenino

Edad: 8 años, 3 meses

Problemática: De la aplicación del cuestionario A. P. Rogers, se obtuvo un puntaje alto en las áreas de Inadaptación Social y Fantaseo. Realmente a lo largo del cuestionario no hay respuestas significativas, sin embargo en este caso existe una problemática mayor de la que presenta el puntaje del cuestionario.

El dato valioso que se pudo detectar en este instrumento de evaluación, es el hecho de que la niña es muy pasiva y muchas veces no entiende las preguntas que se le hacen y no responde en relación a ellas.

La maestra reporta que la niña es completamente descuidada por sus padres; académicamente es una de las más problemáticas. En general la niña es tímida y se aísla, limitando su desarrollo en todos los aspectos. Posiblemente la situa--

ción que está influenciando en la conducta de la niña se encuentra determinada por los factores familiares. De acuerdo a la entrevista con la madre, se pudo detectar que ésta percibe a la niña como un objeto que no puede pensar por sí misma, ni refutar en nada a sus padres; la maestra reporta que la niña esta gravemente influenciada por la familia. Sin embargo, en el segundo cuestionario que se le aplicó para extraer más datos se observó que la madre no aportó datos significativos a cerca de su familia. Sin embargo en el cuestionario A. P. Rogers, en la selección donde la niña tenía que escoger sólo tres deseos la niña eligió: llevarme mejor con mis padres, tener padres diferentes y que mi padre y mi madre me quieran más, esto da a demostrar que efectivamente -- existen problemas familiares.

En resumen, se considera a la niña muy nerviosa y tímida, que no le agrada nada relacionarse con los demás niños, por lo que se aísla y recurre al fantaseo.

VIII.3 Material.

Para la realización de la terapia se utilizaron diversos juguetes (ver anexo 6), dos registros de frecuencia -- por sesión (ver anexo 7), dos relojes con segundero, lápiz y pluma. Todo este material fue utilizado antes, durante y después del entrenamiento, a excepción de los juegos de mesa adicionales en las sesiones 5 a 8 indicado en el anexo 6 y un maniquí utilizado en las sesiones 9 a la 23.

VII.4 Universo del Trabajo.

Los días de trabajo para cada grupo fueron de dos sesiones por semana, asignándose para el grupo 1, los días lunes y miércoles y para el grupo 2 los días martes y jueves. Con lo que respecta al horario y debido a que el tiempo de intervención fue durante las vacaciones escolares de los niños, a lo largo del mes de julio y agosto se trabajó de 12.00 p.m. a 1.00 p.m. y en el mes de septiembre en que los niños regresaron a clases, se cambió el horario de 1.00 p.m. a 2.00 p.m.

La realización de la intervención iba a ser llevada a cabo en la misma escuela de los niños, pero se presentaron problemas con el conserje quien no accedió a prestar las aulas durante el tiempo de vacaciones para el trabajo terapéutico.

Se planteó el problema a las madres de los niños y éstas propusieron el salón de usos múltiples ubicado en la zona de Tezozomoc, el cual se nos facilitó incondicionalmente para la intervención.

La realización de la intervención se llevo a cabo entonces en dicho salón el cual tiene un espacio de 18 mts. de largo por 7 mts. de ancho, y debido a su amplitud se redujo a la mitad, colocándose cortinas para dicha separación; además tenía cuatro ventanas de 1.30 mts. de largo por 60 cms. de ancho; una mesa de madera de 2.75 mts. de largo por 1.30 mts. de ancho; tres bancos también de madera de 2.75 mts. de largo por 30 cms. de ancho y un sillón con cojines (ver anexo 8).

VII.5 Procedimiento.

a) Pre-evaluación.

Para esta fase se emplearon las dos primeras sesiones - de una hora cada una con los juguetes mencionados, tres observadores sentados en cualquier parte del salón de juegos, sin ninguna intervención de ellos.

En el transcurso de las 25 sesiones había dos personas realizando un registro de conductas de ocurrencia por minuto (ver anexo 7). Y otra persona que hacía un registro anecdótico de los niños durante toda la hora de la sesión.

b) Intervención.

La intervención constó de 21 sesiones. Antes de iniciar la hora del juego el terapeuta daba las siguientes instrucciones:

1. Van a venir dos veces a la semana una hora de 12.00 p.m. a 1.00 p.m.
2. No podrán salir del cuarto en esta hora y si desean ir al baño me lo indican.
3. Podrán jugar con todos los juguetes que ustedes quieran, pero no se los pueden llevar a sus casas por -- que hay otros niños que también vienen a jugar con ellos.
4. Traten de tener cuidado de no molestar a las personas que estan en el cuarto de juegos.
5. Traten de tener cuidado de no maltratar los juguetes, ni romperlos, ni pintar las paredes.

6. Tendremos respeto a nuestros compañeros de juego, -
procurando no pegarles, ni hacerles daño.
7. A la hora que yo les indique, podrán entrar o bien -
salir del cuarto de juegos.
8. En esta hora yo voy a estar jugando con ustedes si -
lo desean, y les pido entonces que no interrumpan a -
las personas que estan adentro haciendo sus traba---
jos.

Durante la hora de sesión el terapeuta llevó a cabo los ocho principios propuestos por Axline (1983) y son:

1. El terapeuta crea un sentimiento de permisividad -
en la relación, de tal forma que el niño se siente -
libre para expresar sus sentimientos por completo.
2. El terapeuta debe desarrollar una relación interna y
amigable con el niño, mediante la cual se establece
una armonía lo antes posible.
3. El terapeuta acepta al niño tal como es.
4. El terapeuta está alerta a reconocer los sentimien--
tos del niño que está expresando y los refleja de --
nuevo hacía él de tal forma que logra profundizar --
más en su comportamiento.
5. El terapeuta observa un gran respeto por la habili--
dad del niño para solucionar sus problemas, si a és-
te se le ha brindado la oportunidad para hacerlo. Es
responsabilidad del niño decidir y realizar cambios.
6. El terapeuta no intenta dirigir las acciones o con--
versación del niño en forma alguna. El niño guía el-
camino; el terapeuta lo sigue.
7. El terapeuta no pretende apresurar el curso de la te

rapia. Este es un proceso gradual y, como tal reconocido por el terapeuta.

8. El terapeuta establece sólo aquellas limitaciones -- que son necesarias para conservar la terapia en el mundo de la realidad y hacerle patente al niño de su responsabilidad en la realidad.

De una manera más amplia, el terapeuta establece una relación amistosa con los niños, hablándoles en voz baja, atento a sus llamados, tomándolos en cuenta, etc.; aceptando a cada uno de los niños como son, sean agresivos, aislados, -- etc., sin criticarlos ni hacer comentarios que sean negativos para los niños, por ejemplo el evitar expresiones como: Roman es un flojo y no le gusta jugar con los otros niños -- por que es un antipático.

La actitud del terapeuta debe ser permisiva, de tal manera que los niños puedan expresarse tan libremente como --- ellos quieran, expresando sus sentimientos, ideas, conflictos, etc.

Con respecto a las limitaciones que se establecen deben ser mínimas e incluidas en las instrucciones que se les dan a los niños antes de la hora de juego. Es necesario que se den antes con el fin de evitar que un niño cometa alguna falta en cuanto a las limitaciones y se le llame la atención, -- vemos por ejemplo que un niño que presenta problemas de lenguaje, y otro de ellos le hace burla de lo mal que habla, el terapeuta debe reflejar de la siguiente manera: Tu crees que es suficiente el burlarse de una persona que no quiere o no puede hablar correctamente. La actitud del terapeuta debe --

ser amistosa y no de restricción o castigo, incluso se le -- puede hacer en forma de pregunta. Otro ejemplo claro es, --- cuando en alguna situación conflictiva como el que esten peleando dos niños, sea a patadas o con los juguetes, la inter vención del terapeuta debe limitarse a decir lo siguiente: - ambos tienen coraje por algo que hicieron o se dijeron, y -- tienen ganas de pegarse, pero recuerden que debemos de respe tar a nuestros compañeros y no debemos pegarles con los pies o manos, ni con los juguetes. Si en otra situación como en -- la que una niña esta llorando por que sus compañeritas no -- quieren que juegue con ellas; el terapeuta dirá lo siguiente: Fabiola y Conchita no quieren que Diana juegue con ellas por- que les quita los juguetes, Diana prefiere estar llorando -- que encontrar alguna solución, ¿ verdad Diana ? -sí por que- Fabiola y Conchita no quieren que yo juegue con ellas- ¿ Tu - crees que ellas no quieren jugar contigo y prefieres quedar- te parada llorando ? -sí, pero prefiero jugar con ellas y -- compartir mis juguetes-, ¿ lo que deseas es jugar con ellas- y compartir tus juguetes ? -sí-. Estos tipos de diálogos de- ben hacerse en voz alta para que el resto del grupo esté --- oyendo la conversación y quizás alguno de los niños ayude a encontrar la solución.

Durante la hora de juego, el terapeuta caminará en el - salón de juegos, y si un niño le llama para que juegue con -- él, éste accederá con la mayor disponibilidad y gusto. Tam-- bién puede reflejar sentimientos de los niños que estan pla- ticando ó si se le pide que juegue con ellos, también lo ha-- rá.

El terapeuta podrá hacer invitaciones a aquellos niños-

que estan aislados o jugando solos para que juegen con el -- resto del grupo, si los niños no acceden a la petición, el -- terapeuta refleja solamente sus sentimientos, por ejemplo: - Manuel ¿ te gustaría jugar con nosotros ? -no-, Manuel no -- quiere jugar con nosotros y prefiere estar sentado jugando -- con el tren. Si a lo largo de las sesiones el niño se sigue -- aislando, el terapeuta puede hacer que juegue de manera indi -- recta con los demás niños, por ejemplo, si estan jugando a -- la "tiendita" y el terapeuta es el comprador, le puede decir al niño que esta solo, ¿ quieres ser mi esposo ? dame dinero para ir de compras a la tienda, ¿ me lo podrías dar ?, si el niño accede, el terapeuta sigue haciendo que el niño juege -- de esta manera, pero si sigue rechazando cualquier proposi -- ción de juego se le deja sin ninguna restricción.

En lo que respecta a los juguetes, éstos se acomodan -- en todo el cuarto de juego, además, esta distribución se da -- de tal manera que estan revueltos los juguetes de niñas y ni -- ños con el fin de que ambos sexos puedan desplazarse y aumen -- tar la probabilidad de relacionarse entre ellos.

El terapeuta no tiene que dirigir ninguna conversacióm -- o acción, esto puede darse como ejemplo, el que un niño esté expresando algun sentimiento y ya no desee hacerlo, el tera -- peuta entonces respeta su decisión y no habla ni le pregunta más al respecto.

c) Post-evaluación.

Esta fase se realizó en las mismas condiciones que la -- fase de pre-evaluación.

VIII. RESULTADOS.

VIII.1 Prueba "T" para muestras relacionadas.

Para corroborar los datos registrados durante la presente investigación se utilizó la prueba "T para muestras relacionadas", tomando los datos antes y después de la intervención.

Se establecieron las hipótesis nula y alterna de la siguiente manera:

H_0 = No hay diferencia significativa entre los puntajes de los grupos antes y después del tratamiento.

H_i = Si hay diferencia significativa entre los puntajes de los grupos antes y después del tratamiento.

Se utilizó un nivel de significancia de .05, con el fin de obtener una mayor precisión en la zona de rechazo para la hipótesis nula, es decir, buscando el punto más severo que nos remita a una máxima precisión para el rechazo o aceptación de la hipótesis alterna.

El resultado de la prueba "t para muestras relacionadas" nos dió como resultado la aceptación de la H_i y el rechazo de la H_0 , lo cual nos indica que la diferencia de los datos obtenidos son debido al tratamiento aplicado, en esta investigación de la Terapia de Juego No-Directiva.

VIII.2 Desarrollo Conductual por sujeto en las fases antes, durante y después del tratamiento.

Para la redacción de resultados en esta parte, consideramos que es más adecuado hacerlo por sujeto, ya que cada uno de ellos presentaba problemas diferentes y por lo tanto presentaban conductas distintas durante la fase de intervención. Es de suma importancia realizarlo de esta manera para la redacción del análisis estadístico de los sujetos, auxiliándonos por medio de las gráficas y los registros anecdóticos que se llevaron a cabo.

Sujeto 1. Como se puede ver en la figura 1, inició antes de la terapia con una alta frecuencia de aislamiento, juego imitativo, no hablaba, no proponía, ni cooperaba, en realidad el sujeto permanecía solo sin jugar, ni relacionarse con los demás niños, se mostraba reservado y siempre miraba a los demás niños. Para la fase de intervención, el sujeto mostró un rápido incremento en las conductas de hablar, expresión, cooperar, juego colectivo sobre todo, dándose -- una disminución en conductas de juego imitativo y aislado, el contestar con movimientos, contacto visual y además llegó a presentar la mitad de esta fase algunas conductas de rechazo, ordenar, agresión verbal. En esta fase dejó de presentar su alta tasa de frecuencia de aislamiento, relacionándose con los demás niños, compartiendo y expresando sus sentimientos con ellos, así como también el presentar un -- juego colectivo en la mayor parte de la hora de juego. Sin embargo, también aparecieron algunas conductas agresivas -- que se fueron eliminando a lo largo de las sesiones.

Después de la intervención el sujeto ya no presentó conductas agresivas, sustituyendo éstas por el hablar con los demás, expresarse con mayor frecuencia, hacía proposiciones de juego y cooperaba en la realización de ellos. Esto deja ver que el sujeto logró una importante interacción con los demás niños, mostrándose muy entusiasta en todo, y dejó de ser el niño pacífico y tímido que era antes de implementar la terapia (vease fig. 1).

Sujeto 2. En la fase antes de la terapia el S_2 empezó a incrementar con mayor frecuencia las categorías conductuales de: hablar, proponer, cooperar, juego colectivo y a decrementar a lo largo de la fase de intervención el juego aislado, agresión verbal y contacto visual. Esto nos indica que el S_2 comenzó en esta intervención a interesarse por los demás, a jugar con el resto de los niños, así como también, ayudar a que se realizará una actividad en común, como trayendo o llevando juguetes o bien proponer alguna actividad. Su expresión incrementó, indicando que al S_2 le era más fácil el poder expresar sus sentimientos, ideas, etc. La agresión verbal que presentó antes del tratamiento, durante el mismo se siguió manteniendo constantemente hasta la eliminación total de la misma a partir de la sesión 22.

En la fase después de la intervención o tratamiento eliminó por completo las conductas de agresión verbal, ordenar, rechazar, contestar con movimientos y agresión física. Estableciéndose conductas adaptativas como la expresión, hablar con los compañeros, proponer, cooperar y juego colectivo con mayor frecuencia. Esto nos indica que el S_2 se mantuvo en --

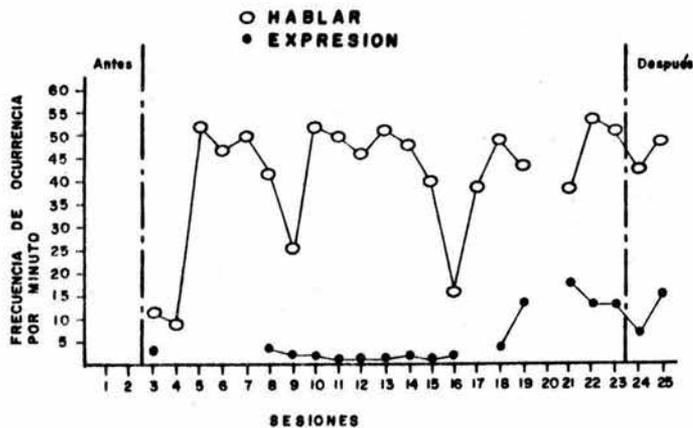
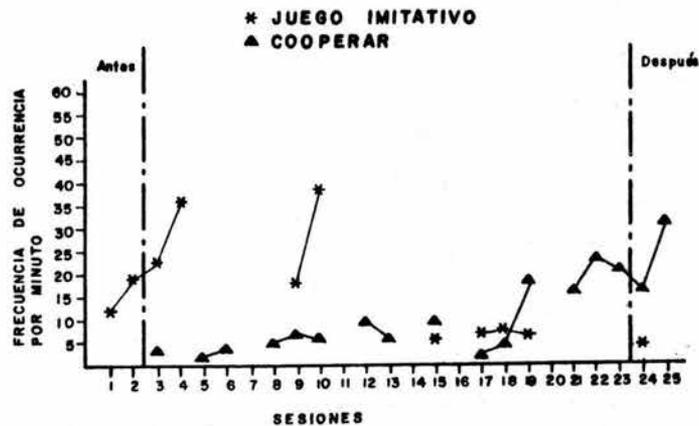
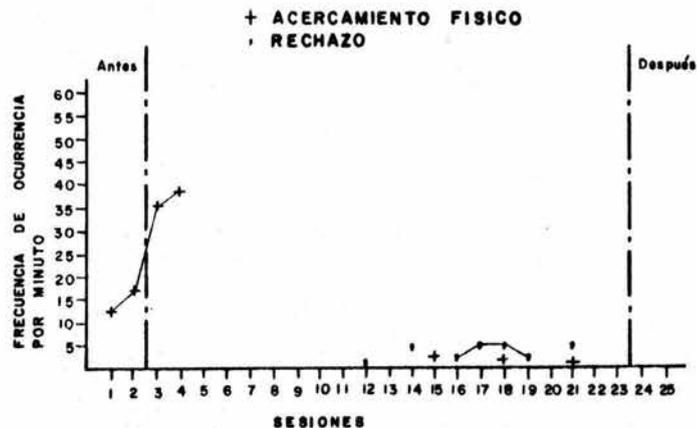
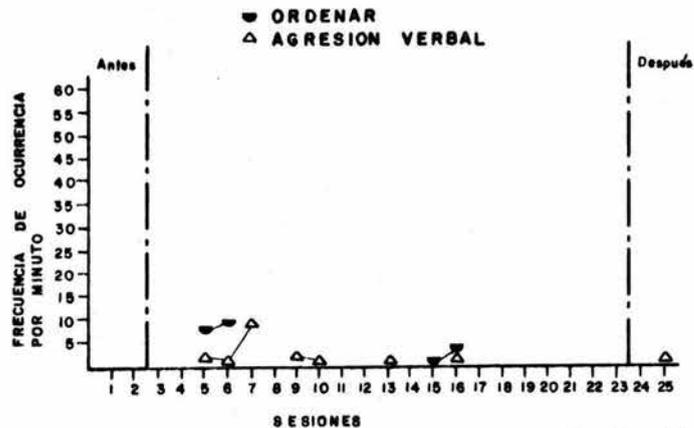
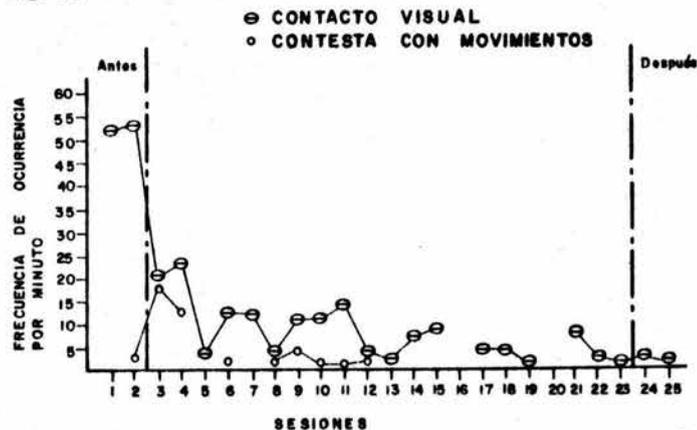
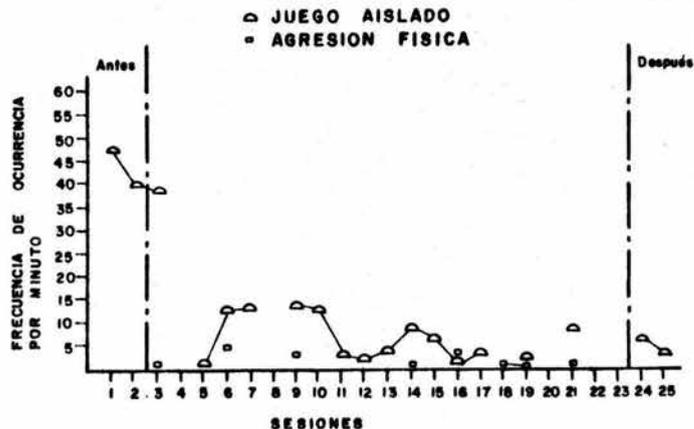


Fig. 1. Muestran la frecuencia de las categorías conductuales del S, en las sesiones antes, durante y después de la intervención.





Continuación de la Fig. 1.



contacto físico con el resto del grupo, sin miedo a expresar sus sentimientos, cooperando, jugando y platicando con los demás.

Sujeto 3. En la fase de intervención el S_3 permaneció en ambas sesiones completamente aislado y jugando con un tren o pedazos de plastilina, volteando de vez en cuando a ver al resto de los niños que estaban en el cuarto de juegos, siendo el único contacto visual que mantuvo con ellos, rechazaba cada invitación que le hacían. Sólo en dos ocasiones (sesión 6 y 7, véase figura 3) presentó acercamiento físico, pues durante la hora de juego permanecía sentado en el banco. Otra conducta que presentó el S_3 era que no emitía ninguna palabra y las preguntas que se le hacían contestaba con movimientos solamente. También en pocas ocasiones se le acercaba algún compañero de juego y lo rechazaba con alguna conducta agresiva, como el aventarlos o pegarles en el pecho. Casi al inicio de la sesión 16, el resto de los niños empezaron a jugar a " las bombas " con bolitas de plastilina. El S_3 decide jugar con ellos y a presentar nuevas conductas como: expresión, hablar, agresión verbal y física, ordenar, proponer, juego colectivo, etc. Las sesiones restantes de intervención el S_3 siguió presentando la conducta de expresión, platicando ya sea con el terapeuta o con otros niños acerca de sus sentimientos, ideas, etc. El S_3 habla sobre otras cosas con el resto de los niños. La agresión verbal sólo se presentó durante las tres sesiones subsecuentes. Empieza a proponer algunos juegos al S_5 que era del mismo sexo en estas sesiones (17, 18 y 19). Comienza a cooperar con ellos trayéndoles material para la realización del juego, etc. El S_3 después de la sesión 20 no empezó a jugar con

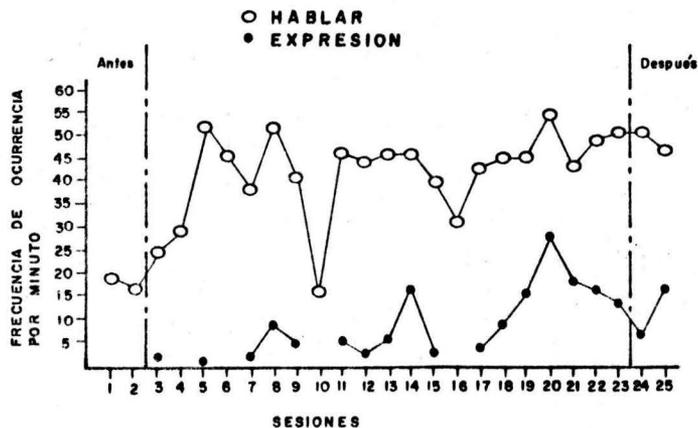
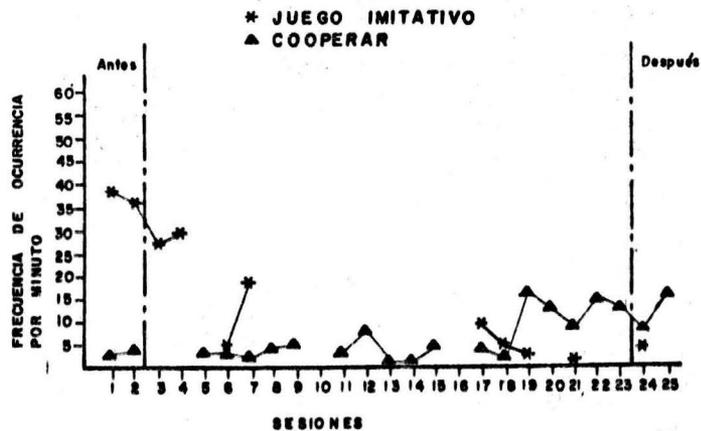
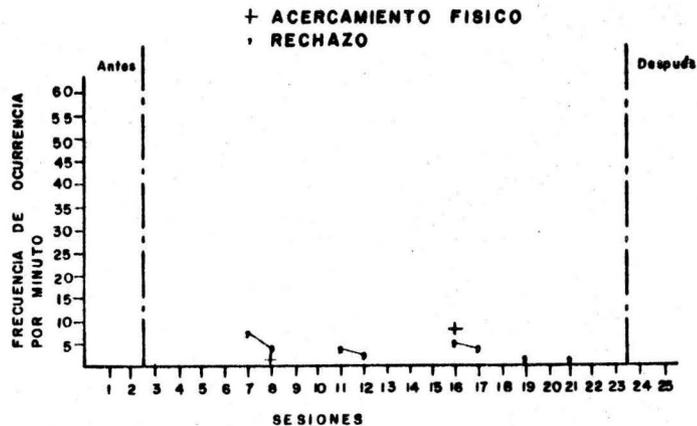
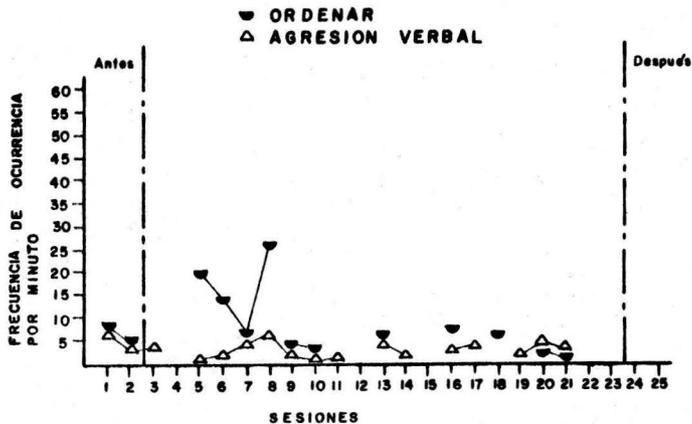
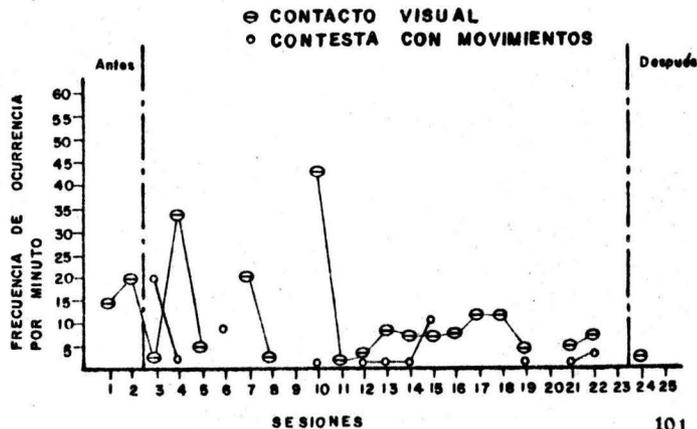
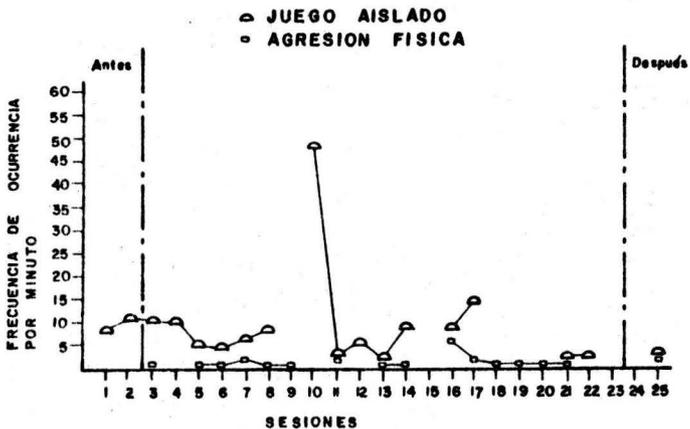


Fig. 2. Muestran la frecuencia de las categorías conductuales del S_2 en las sesiones antes, durante y después de la intervención.





Continuación de la Fig. 2.



el S_5 sino con el resto del grupo. En la fase después de la intervención el S_3 eliminó por completo las conductas de ordenar, rechazar, acercamiento físico, contestar con movimientos y agresión física. Estableció conductas en las dos últimas sesiones, como: expresión, hablar, proponer, cooperar y juego colectivo.

Sujeto 4. Antes de la intervención el S_4 hablaba muy pocas veces, la mayor parte del tiempo la pasaba aislado o imitando los juegos de los demás niños, siempre volteando hacia donde estaban ellos, sin expresar nada. El S_4 era muy retraída, por lo que no se acercaba a jugar con los demás niños - remitiéndose sólo a verlos, y a presentar juego imitativo.

Ya en la intervención, el desarrollo de sus actividades fue muy variada pues en ocasiones jugaba con los demás niños sin problema alguno, y en otras ocasiones lo hacía pero en forma aislada. En las últimas sesiones de esta fase, su juego fue más estable y por lo general lo hacía ya colectivo. - Esta misma secuencia ocurrió con la conducta de hablar, ya que en algunas ocasiones hablaba la mayor parte del tiempo y en otras lo hacía muy escasamente. La conducta de juego aislado, pudimos observar que generalmente iba acompañado de la conducta de hablar. Durante el juego aislado el S_4 mantenía contacto visual con el resto del grupo. Una de las conductas notorias, en las primeras sesiones es que el S_4 tendía a acaparar los juguetes y a no prestarlos a los demás niños, y ésto le traía como consecuencia el tener problemas con ellos. - Ya en las sesiones 14 y 15 se empezó a observar grandes cambios en el S_4 , ya que su conducta en general fue más estable dejando de aislarse, incrementando el juego colectivo, propo

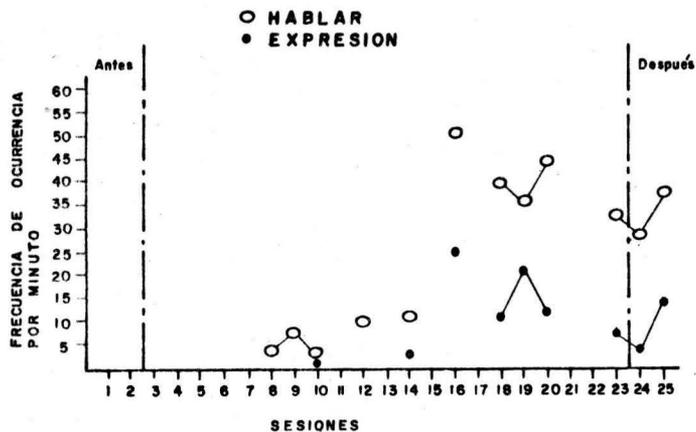
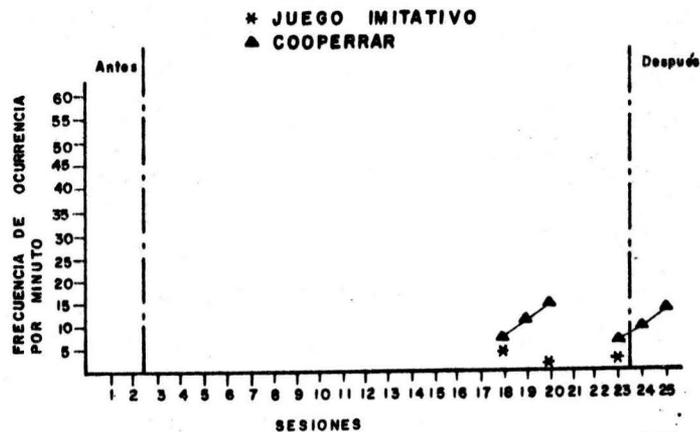
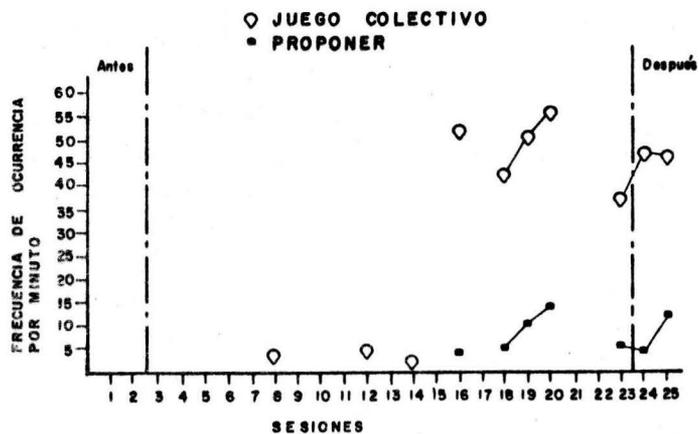
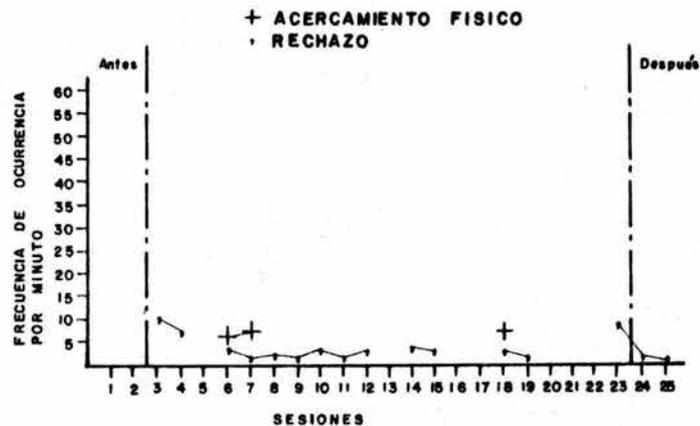
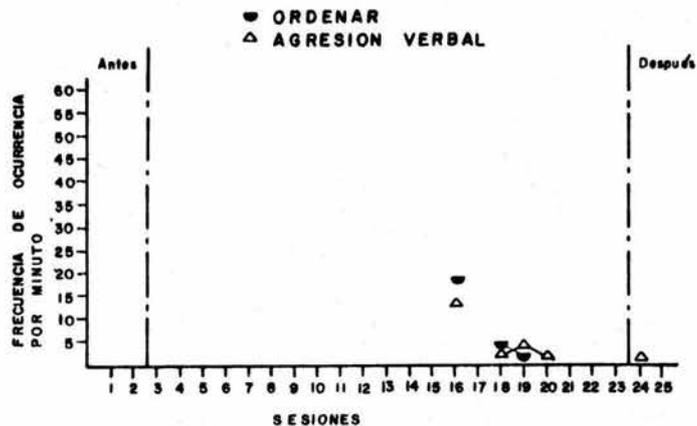
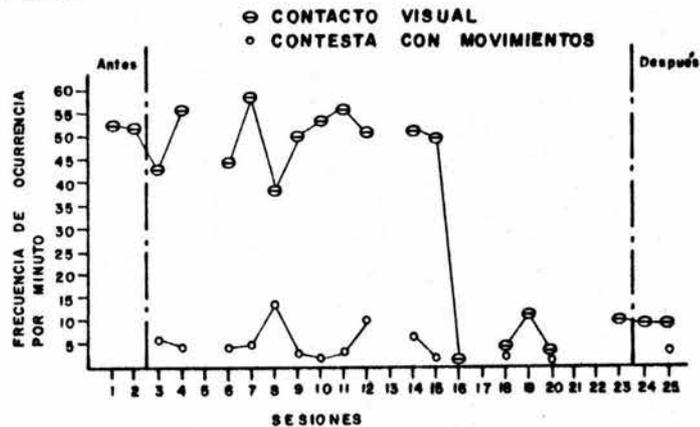
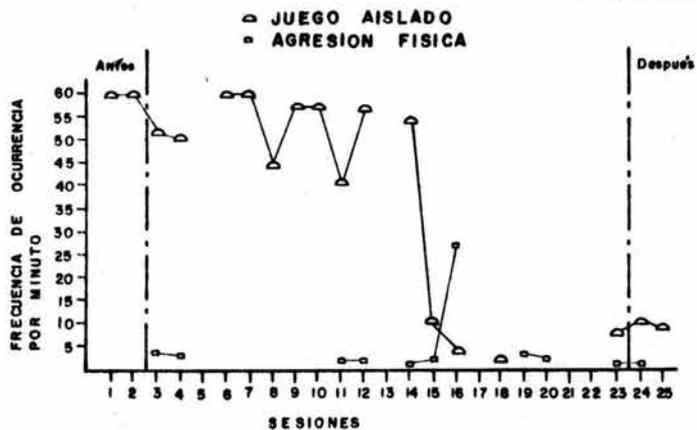


Fig. 3. Muestran la frecuencia de las categorías conductuales del S_3 en las sesiones antes, durante y después de la intervención.





Continuación de la Fig. 3.



ner juegos, a compartir juguetes, expresando sus sentimientos ya no sólo al terapeuta, sino también al resto del grupo. (- veáse figura 4).

Después de la intervención, el S_4 ya no se aislaba, siguió muy cooperativa, se mantenía activa casi toda la hora de juego, relacionándose con todos los demás niños.

Sujeto 5. Antes de la intervención el S_5 presentó en ambas sesiones sólo conductas de juego aislado y contacto visual, y en algunas ocasiones habló con una de las niñas. Esto indica que el S_5 permaneció durante la fase antes de la intervención, jugando solo, sin tener contacto con el resto del grupo, excepto las cuatro veces que habló durante las dos sesiones (veáse figura 5).

Durante las sesiones de la intervención el S_5 empezó a presentar otras conductas como hablar, cooperar, acercamiento físico, juego imitativo, agresión física y juego colectivo. A lo largo de las mismas fueron incrementando estas conductas con mayor frecuencia, esto nos indica que el S_5 empezó a interesarse por los demás niños del grupo, aumentando el tiempo de juego colectivo con ellos, cooperando constantemente por mantener una actividad de juego específico. El S_5 presentó la conducta de expresión a partir de la sesión 9, expresando a sus compañeros o terapeuta sus gustos, sentimientos, conflictos, etc. Estas conductas se empezaron a establecer casi desde un inicio de la fase de intervención.

Después de la intervención el S_5 eliminó por completo las conductas de rechazo, juego imitativo, y con poca frecuencia (una o dos veces) agresión verbal, ordenar y juego-

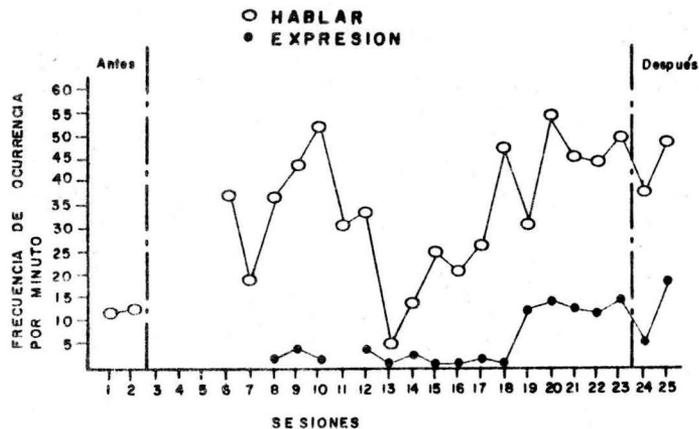
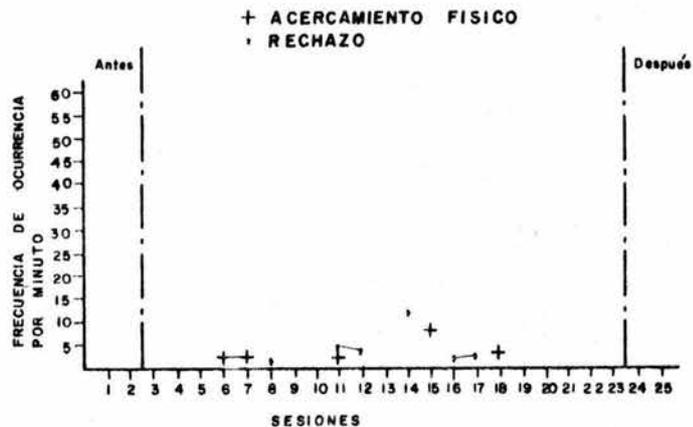
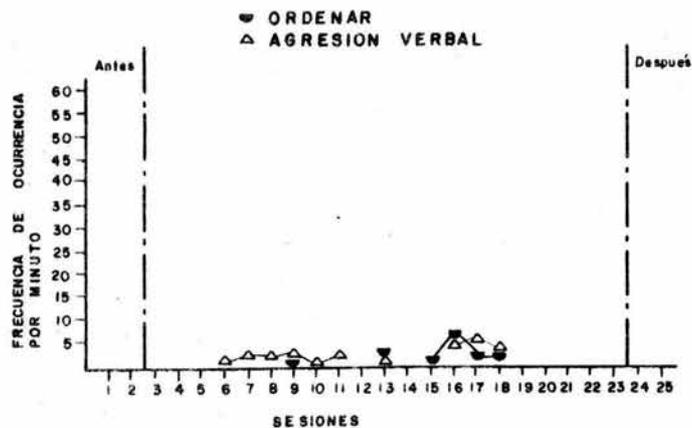
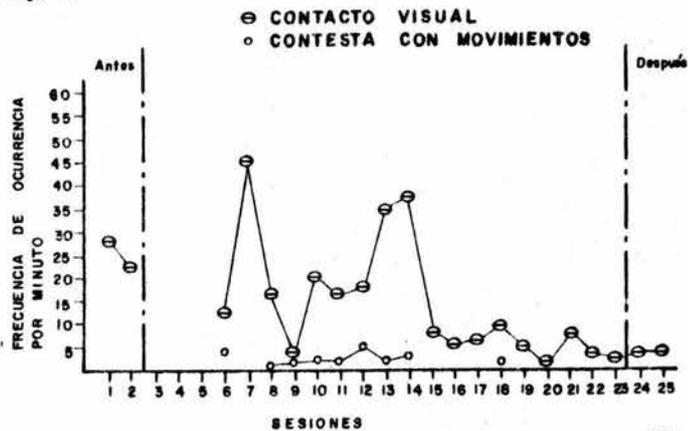
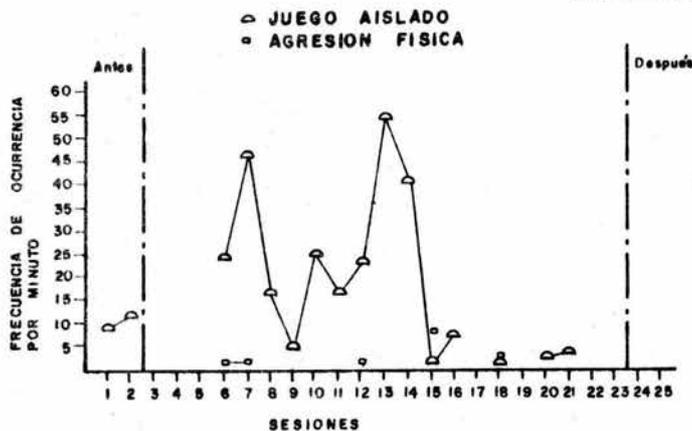


Fig.4. Muestran la frecuencia de las categorías conductuales del S₄ en las sesiones antes, durante y después de la intervención.





Continuación de la Fig. 4.



aislado; estableciendo conductas desde las últimas sesiones como: juego colectivo, cooperación, expresión, etc.

Sujeto 6. En la fase de la terapia se registró en el S_6 que en las dos primeras sesiones, presentó con mayor frecuencia conductas como hablar, agresión verbal, juego imitativo, contacto visual, juego aislado y colectivo. A lo largo de -- las sesiones el S_6 presentó la mayoría de conductas, pero -- con excepción de que el juego imitativo se registró la mayor parte del tiempo, así como también se dió un alto índice de agresión verbal para con sus compañeros, y sólo en algunas - ocasiones y por poco tiempo presentaba un juego colectivo y se disgregaba del S_7 y S_8 . En ambas sesiones llegó a presentar agresión física con el S_8 (veáse figura 6).

Durante la fase de intervención el S_6 incrementó en las primeras sesiones la frecuencia de rechazo hasta casi eliminar esta conducta al finalizar la fase. Esto mismo ocurrió - con la conducta de agresión verbal (aunque estas agresiones siempre iban dirigidas hacia el S_8 y en pocas ocasiones al - S_7). Mientras el S_6 seguía manteniendo todavía la conducta de agresión física y verbal, ésto traía como consecuencia -- que el S_7 y S_8 la rechazaran. Estos rechazos de ambos suje-- tos con el S_6 ocasionaban que ésta última presentara constan-- temente juego aislado. Sin embargo, aunque su juego era aislado el S_6 no perdía el contacto con los niños, registrándose por lo tanto en las primeras sesiones una alta frecuencia de contacto visual. El S_6 a partir aproximadamente de la séptima sesión empezó a incrementar la frecuencia de jugar co-- lectivamente con sus compañeros, pues su conducta de agre-- sión verbal disminuía, así como también la física. Su conduc

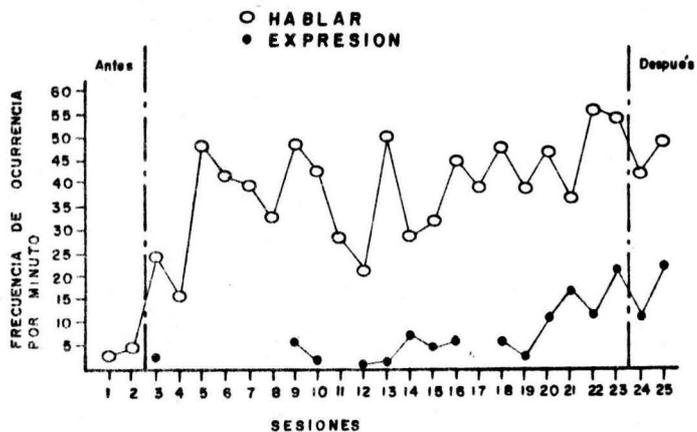
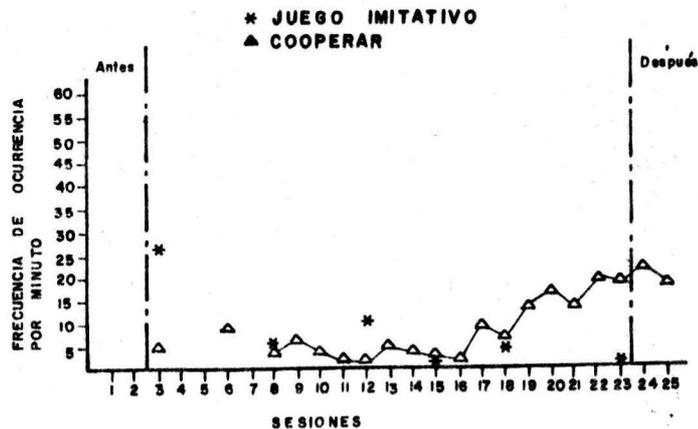
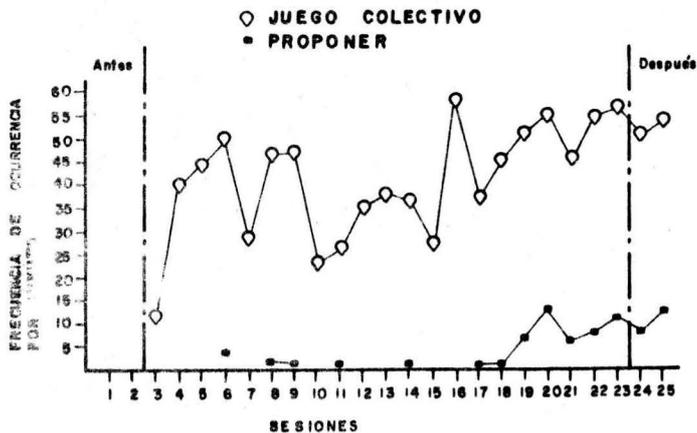
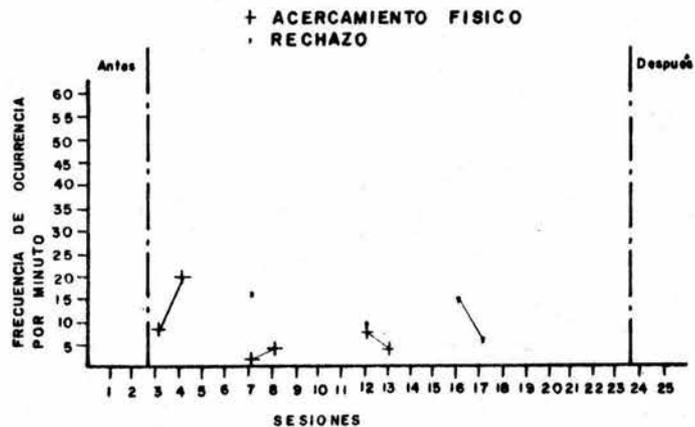
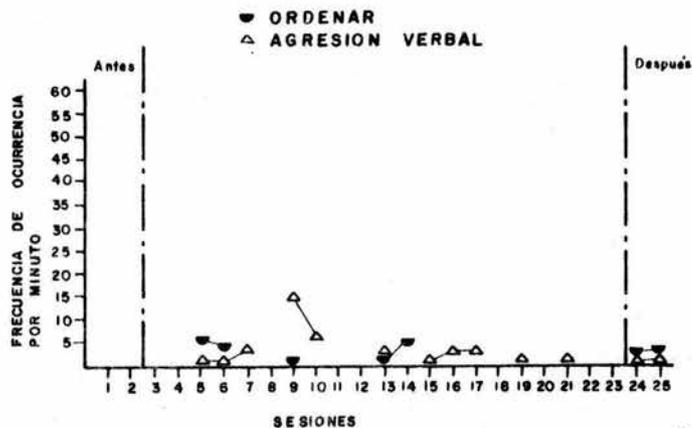
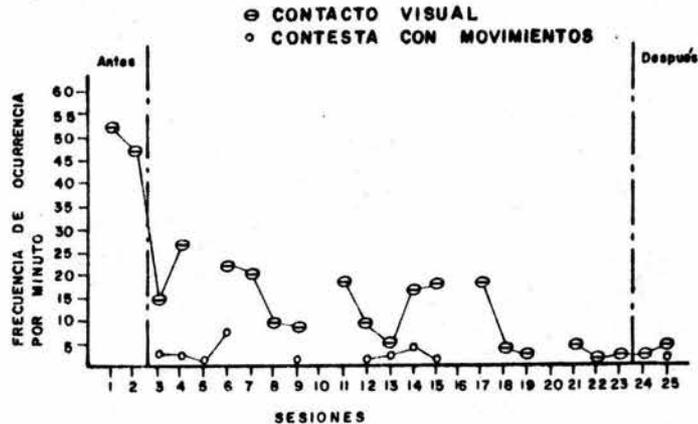
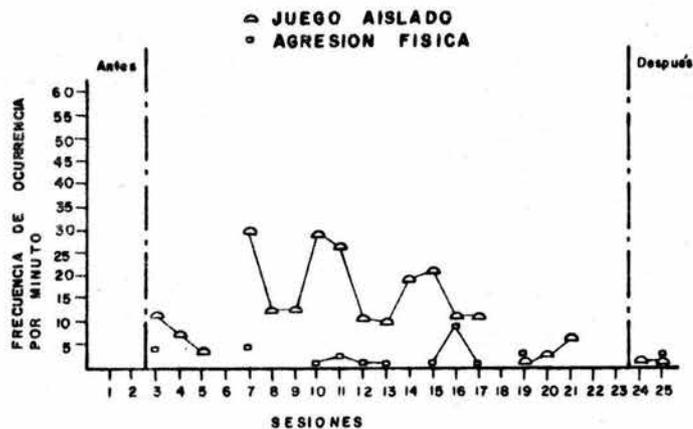


Fig. 5. Muestran la frecuencia de las categorías conductuales del S_0 en las sesiones antes, durante y después de la intervención .





Continuación de la Fig. 5.



ta de expresión de sentimientos, ideas, etc., se mantuvo más o menos constante a partir de la sesión 16. Las propuestas y cooperación por parte del sujeto incrementaron constantemente después de la sesión 15.

Después de la intervención mantuvo un alto índice de frecuencia en las conductas de cooperación, hablar, juego colectivo, y en menor frecuencia el juego aislado, contacto visual. Esto indica que el S_6 pese a que seguía manteniendo en esta fase agresión tanto física como verbal, su incremento de juego colectivo, cooperación y expresión aumentó en esta última fase.

Sujeto 7. En la figura 7, se puede observar que el S_7 en la fase antes de la intervención, se mostraba muy pasivo, apenas hablaba, no presentaba expresión, únicamente el juego imitativo y colectivo en menor frecuencia, la conducta que más se presentó fué contacto visual. Además llegó a presentar la conducta de agresión verbal y física.

En la fase de intervención el S_7 rápidamente incrementó las conductas de hablar, juego colectivo, expresión, ordenar, proponer, rechazar, cooperar, contestar con movimientos y agresión verbal, manteniendo esta última en las primeras cuatro sesiones de esta fase, ya que después faltó dos sesiones y a su regreso se vió un cambio notorio en el sujeto, pues incrementó su frecuencia de ocurrencia en las conductas de hablar, expresar, proponer, cooperar y juego colectivo. Estas se mantuvieron estables la mayor parte de la duración de intervención. El resto de conductas que estaba presentando con mayor frecuencia como son el juego aislado, contacto visual, agresión verbal y física, rechazo, etc. disminuyeron

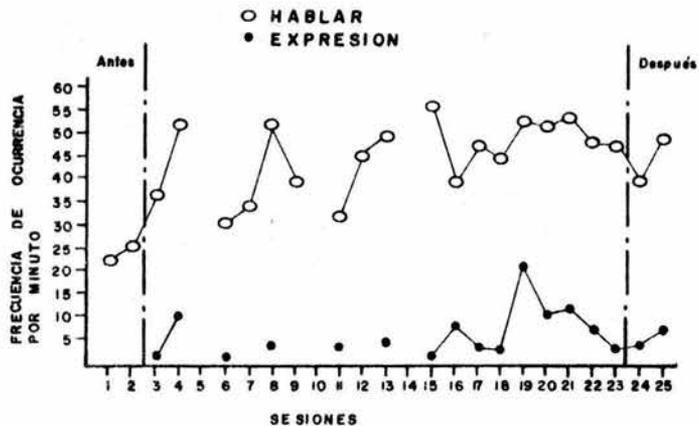
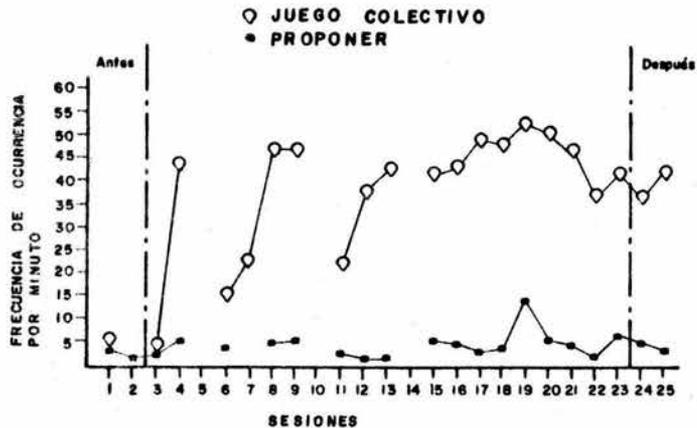
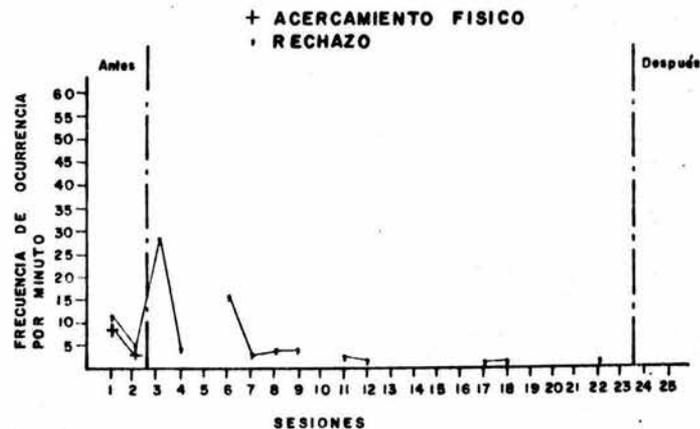
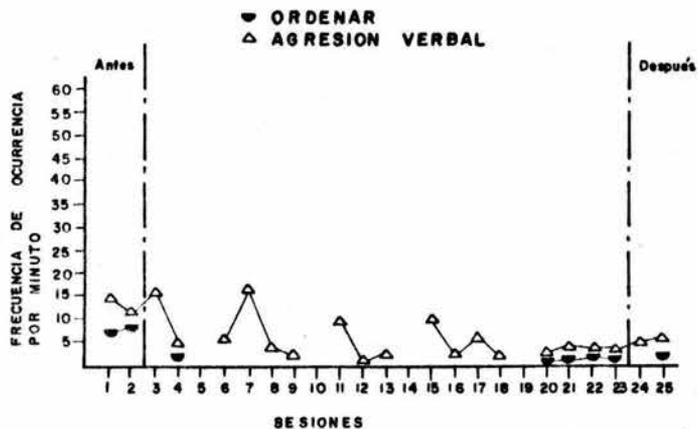
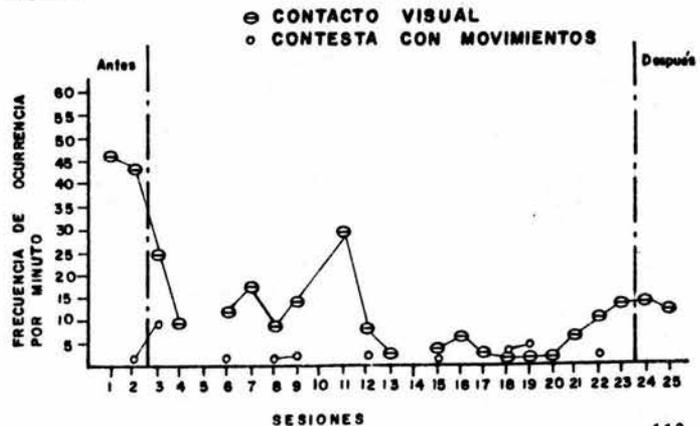
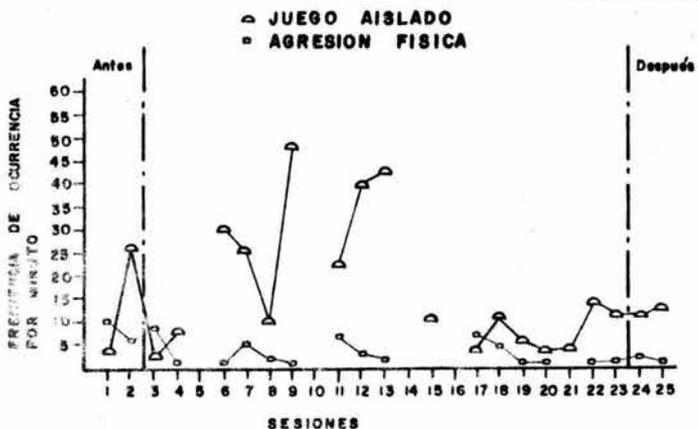


Fig. 6. Muestran la frecuencia de las categorías conductuales del S₆ en las sesiones antes, durante y después de la intervención.





Continuación de la Fig. 6.



considerablemente. De la sesión 12 a la 17, el S₇ dejó de -- asistir a partir de la sesión 18 exceptuando la sesión 19, - el S₇ incrementó aún más las conductas adaptativas que venía presentando. Con esto se puede ver que el S₇ al inicio de la fase venía presentando un alto grado de conductas perturbadoras, pero no obstante sus faltas, logró una relación muy estable con sus compañeros, ya que dejó de ser agresivo sobre todo con el S₆ y logrando realizar un juego colectivo. Otra de las características conductuales del S₇ era que la mayor parte de la hora y de las primeras sesiones de esta fase jugaba solamente con el S₈ de su mismo sexo y viceversa.

En la fase del tratamiento el S₇ siguió con una alta -- frecuencia de expresión, hablar, cooperación, proponer, juego colectivo, aunque aún mantuvo algunas conductas de agresión.

Sujeto 8. En la fase antes de la intervención, el S₈ -- presentó conductas de hablar, agresión verbal, ordenar, rechazo, juego aislado y contacto visual. Esto indica que el S₈ durante ambas sesiones permaneció la mayor parte del tiempo en juego aislado e imitativo. En el registro de agresión verbal, física, ordenar y rechazo, todas las ocasiones fueron dirigidas para el S₆. Las pocas veces que se registró -- juego colectivo, se observó que casi inmediatamente se disgregaban (veáse figura 8).

Durante la aplicación de la terapia, el S₈ siguió manteniendo a lo largo de varias sesiones la agresión física y -- verbal con el S₆ hasta disminuir completamente en las últimas sesiones. Sus conductas de ordenar, juego imitativo y --

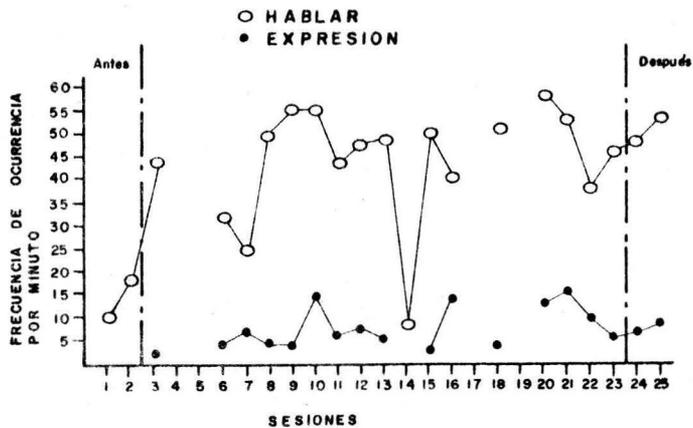
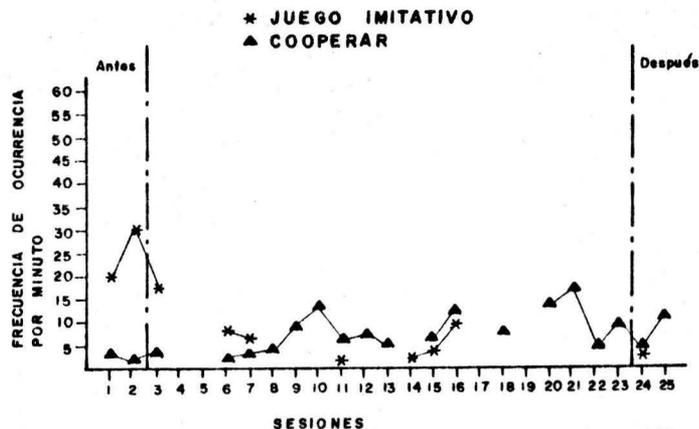
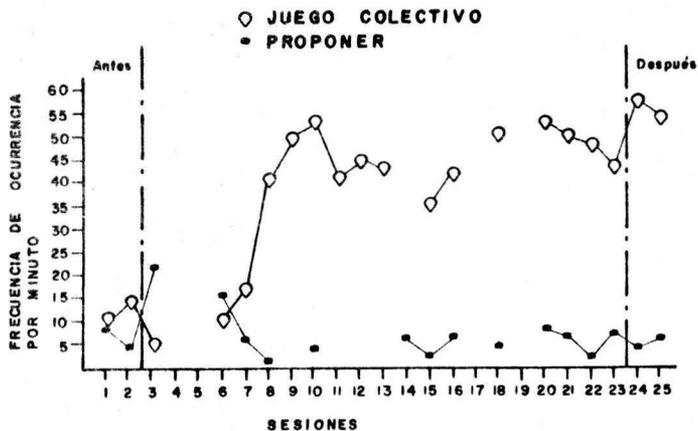
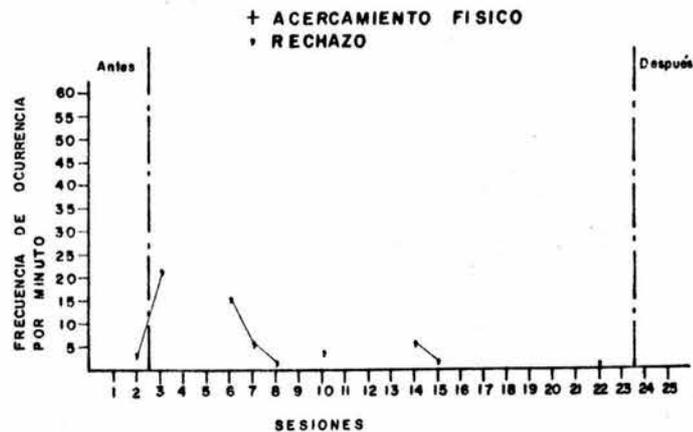
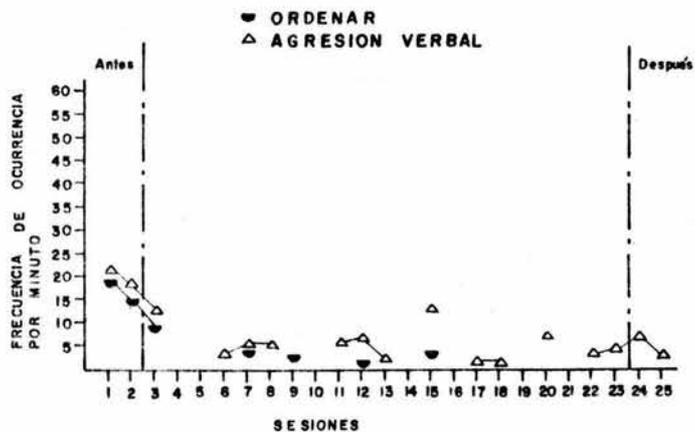
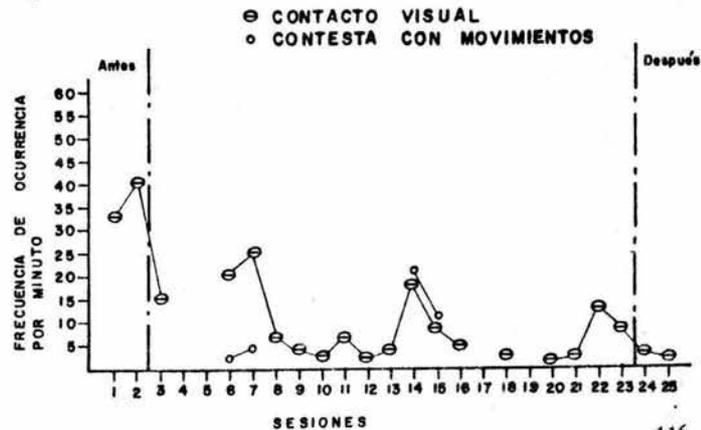
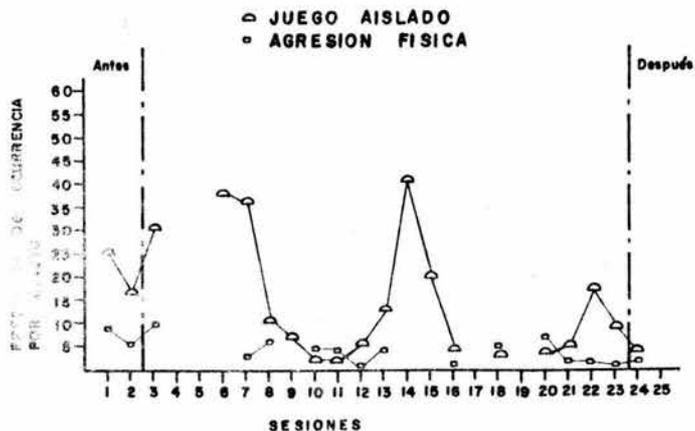


Fig. 7. Muestran la frecuencia de las categorías conductuales del S₇ en las sesiones antes, durante y después de la intervención.





Continuación de la Fig. 7.



contestar con movimientos decrementaron considerablemente, - presentándose en algunas sesiones pero con poca frecuencia, - casi nula. Con lo que respecta al juego aislado, también fue disminuyendo un poco en las sesiones 13, 14 y 15 por ausencia de su compañero de juego. El S₈ durante la sesión 13 invitaba a jugar al S₉ y le llevó algunos juguetes para que jugara con el resto del grupo. Incrementó el S₈ su juego colectivo, expresión de sentimientos, cooperación, así como sus - propuestas para realizar un juego común.

Después de la terapia el S₈ siguió presentando las mis-
mas conductas que venía presentando al final de la fase de -
intervención, como fueron: expresión, hablar, juego colecti-
vo, cooperar y proponer.

Sujeto 9. Antes de la terapia presentó únicamente las -
conductas de juego aislado, contacto visual y juego imitati-
vo, éste último en menor frecuencia, ya que desde que entra-
ba al salón de juegos, permanecía en un banco jugando con al-
gun juguete que tomaba y se pasaba generalmente jugando la -
hora ahí. En ambas sesiones ni siquiera se desplazó de un lu-
gar a otro, ni cogía otro juguete como lo hacían los demás. -
niños. Siempre permanecía con la cabeza inclinada.

En la fase de intervención, el S₉ faltó las dos prime--
ras sesiones, pero en la sesión 5, empezó a presentar conduc-
tas como: expresión, hablar, rechazar, cooperar, acercamien-
to físico, juego imitativo, contestar con movimientos, con-
tacto visual, aunque todas éstas fueron con poca frecuencia.
Es importante mencionar que dichas conductas que llegaba a -
presentar el S₉ y que en especial en la sesión 5 sólo asis--

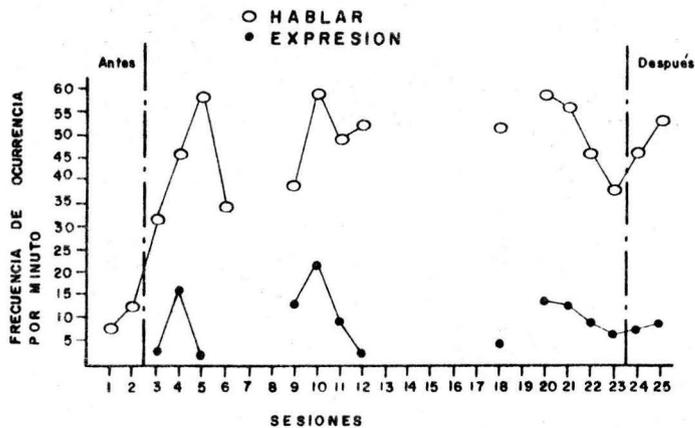
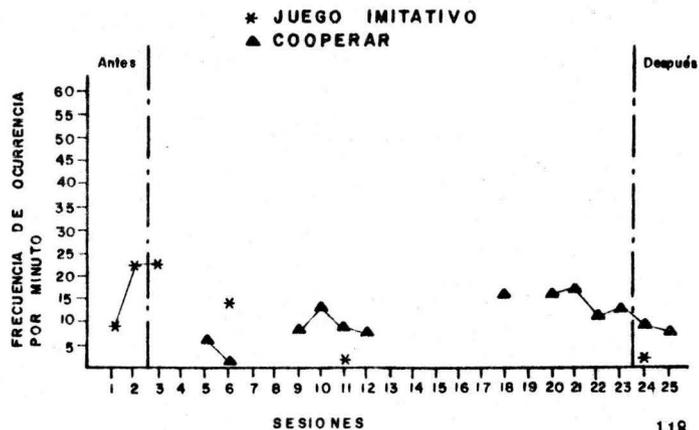
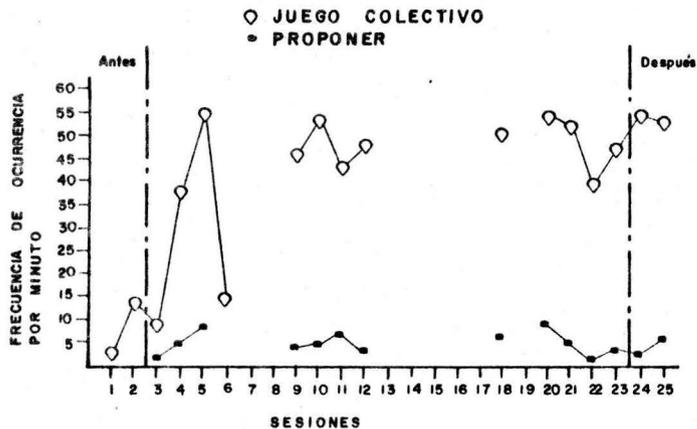
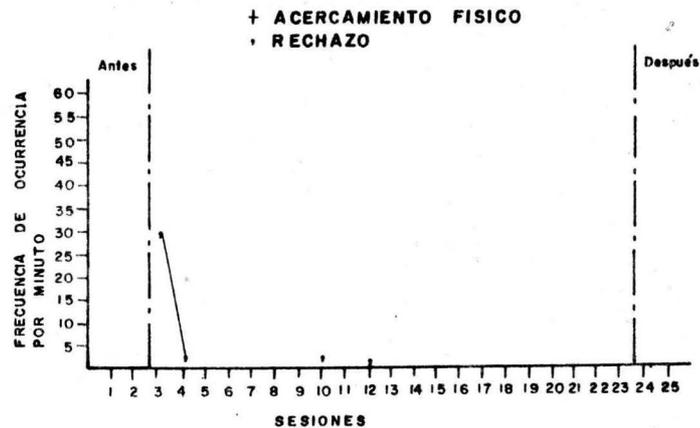
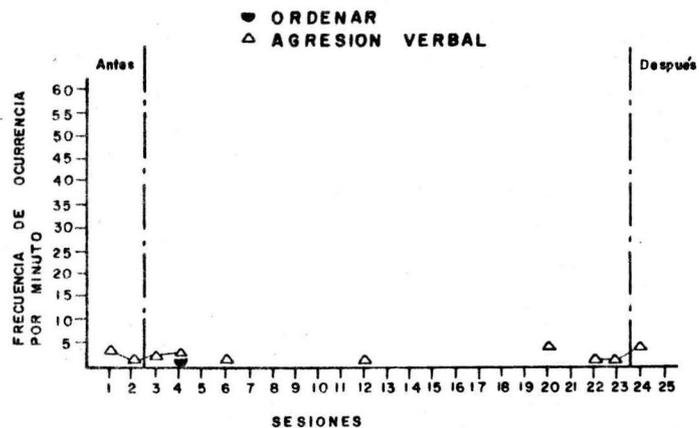
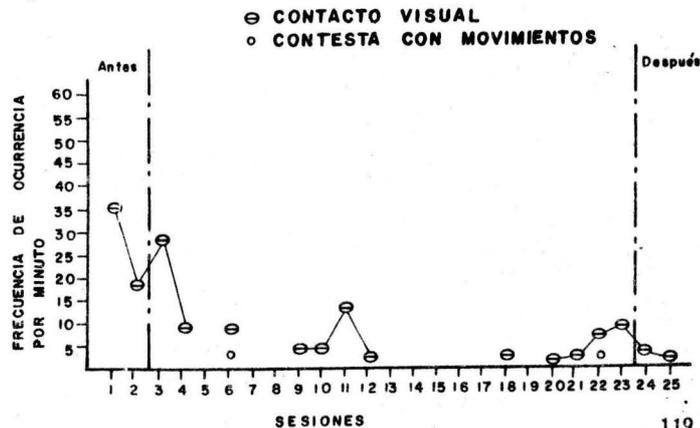
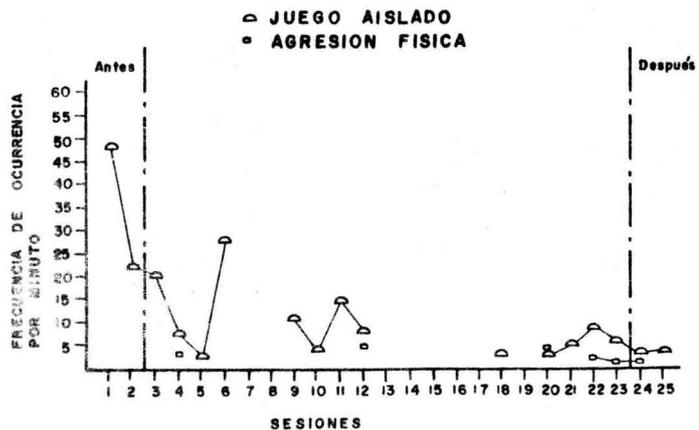


Fig. 8. Muestran la frecuencia de las categorías conductuales del S_0 en las sesiones antes, durante y después de la intervención.





Continuación de la Fig. 8.



tió el S₇ el juego duró casi la hora de sesión, el cual era de mesa - juego del lince - y el S₉ jugó sólo con el S₇ y el terapeuta. De la sesión 9 a la 11 el S₉ volvió a faltar porque enfermó de paperas, y al regresar a la sesión 12 se empezó a relacionar un poco con el S₈, pues él la invitaba a jugar, se mostraba cooperativo con ella y así fue como inició su relación con los demás niños, dejando un poco la dependencia que había establecido con el terapeuta. Esto es que en un inicio, el S₉ sólo hablaba o jugaba con el terapeuta y -- que más tarde lo hacía pero con sus compañeros de juego. Para la sesión 15 y 16 volvió a faltar, pero ya en las siguientes sesiones se siguió presentando la conducta de rechazo, - contestar con movimientos, se aislaba y presentaba contacto visual, en los primeros minutos de la hora de juego. Sin embargo se seguía presentando las conductas de hablar, expresión, proposición de juegos, cooperación, juego colectivo, - etc.

Después de la intervención siguió presentando las conductas que había tenido con mayor frecuencia en las últimas sesiones de la fase de intervención, tales como: juego colectivo, hablar, cooperación, etc., aunque dicha frecuencia promedio casi la mitad de la hora (véase figura 9).

VIII.3 Presentación de resultados obtenidos por los cuestionarios.

Para el desarrollo de este último apartado, nos permitimos tomar los datos arrojados en los cuestionarios A. P. Rogers (anexo 1 y 2) antes y después del tratamiento, con los cuales se realizaron los histogramas; también se aplicó a los 15 días del tratamiento un cuestionario a padres (--- anexo 11) y uno a niños (anexo 10). Cuatro meses después se volvieron a aplicar los cuestionarios A. P. Rogers a los niños; así, también se aplicó un cuestionario nuevo tanto a padres como a maestros (anexos 13 y 14).

Esta serie de cuestionarios fueron aplicados con el fin de observar los cambios conductuales en los niños a largo plazo, no sólo en el salón de juegos sino también en sus casas. Además una segunda intención fue el de apoyar los resultados registrados durante las horas de juego.

El cuestionario aplicado a niños (anexo 10) pretendió evaluar desde cómo se sintió en el cuarto de juego; cuáles fueron sus experiencias personales y vivenciales; qué fue lo que aprendió de ella; si le había gustado, qué fue lo que más le gusto; cómo se llevaba con sus padres, hermanos y amigos después de haber asistido al cuarto de juego.

En el cuestionario a padres de post-evaluación (anexo 11, aplicado a los 15 días de haber terminado la intervención) se evaluó principalmente si los padres tenían conocimiento del por qué sus hijos asistían al cuarto de juego con los psicólogos; si habían observado cambios en la conducta del niño, y si era así, ¿ en qué forma y con quienes ?, al

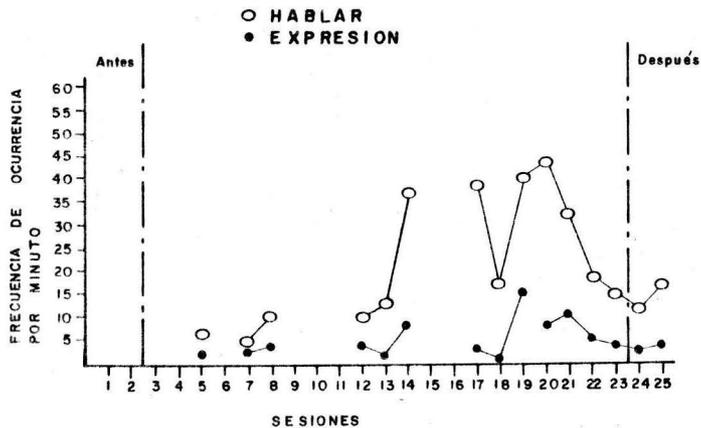
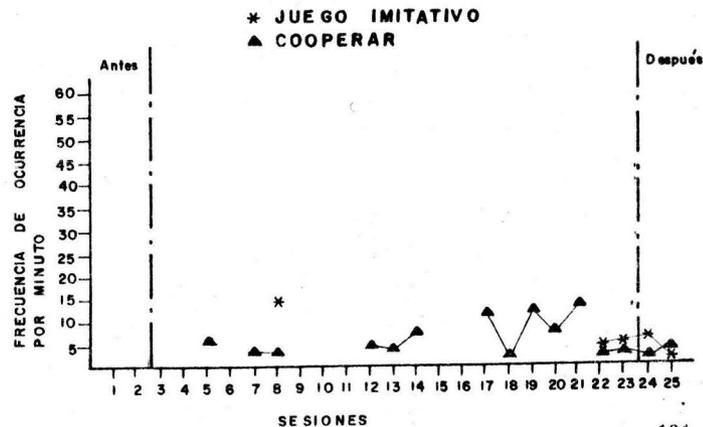
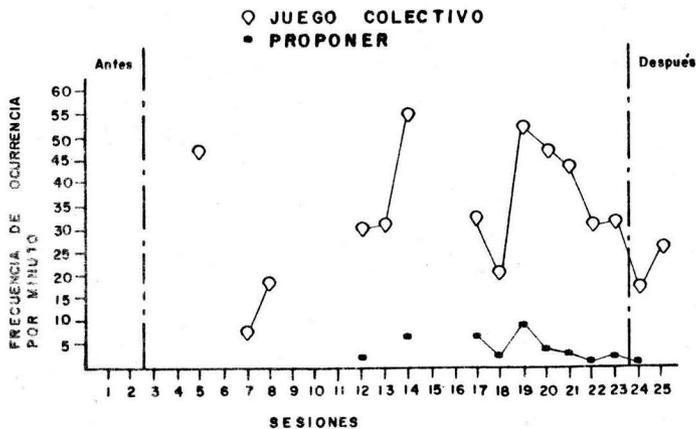


Fig. 9. Muestran la frecuencia de las categorías conductuales del S_0 en las sesiones antes, durante y después de la intervención.



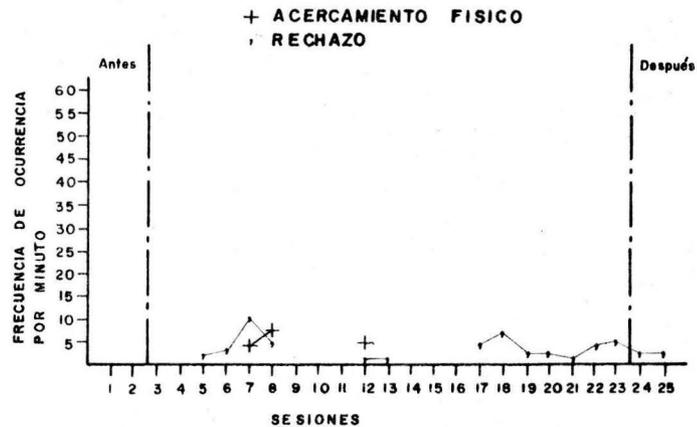
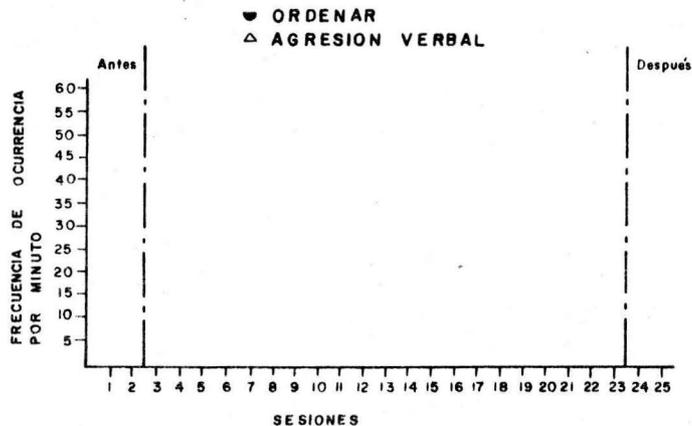
mismo tiempo conocer cómo son ahora las relaciones del niño - con su papá, con su mamá, hermanos, amigos y cuanta gente les rodea, y por último conocer por propia voz de los padres, si creen que realmente la intervención que se les dió a sus hijos les sirvió, y si volverían a llevarlos al cuarto de juego para trabajar de nuevo con los psicólogos.

El cuestionario de post-evaluación a maestros (anexo -- 12) aplicado 15 días después del tratamiento, pretendió conocer los cambios que los maestros habían percibido en los niños a partir de la intervención y las áreas que se evaluaron fueron de aspectos sociales y académicos, ahondando principalmente en esta última área para ver si los niños habían mejorado académicamente.

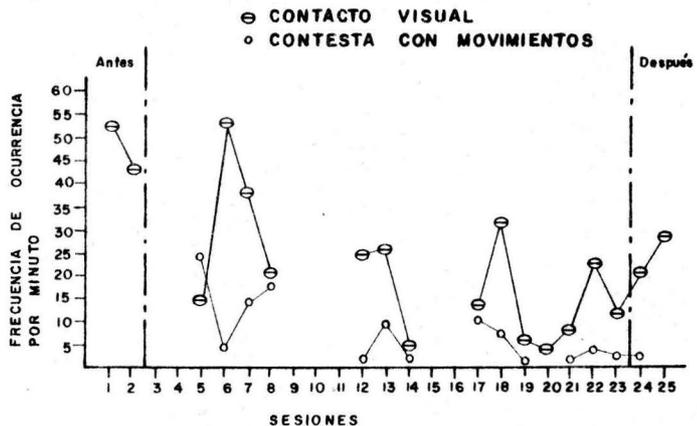
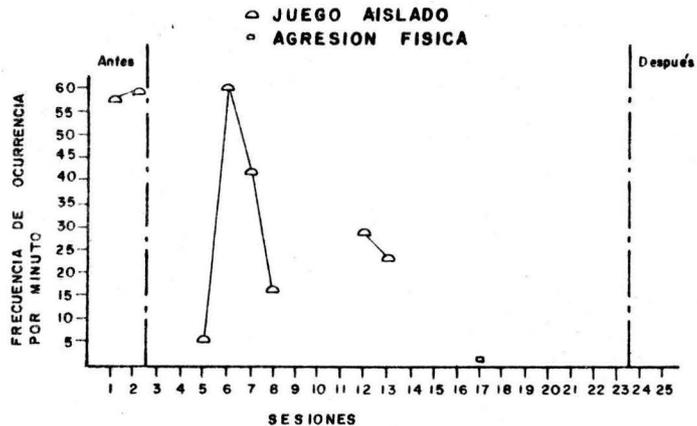
Los cuestionarios a padres y maestros (anexos 13 y 14, - aplicados a los cuatro meses de terminada la intervención), - se realizaron con el fin de obtener información directa por medio del reporte de padres y maestros a cerca de los cambios que pudieran seguir dándose en los niños; si habían permanecido con iguales resultados después de la terapia, o bien, si se seguían dando cambios diferentes a los ya observados, y si éstos eran positivos o negativos.

Ahora bien, la forma como se presentaron los resultados de los cuestionarios de A. P. Rogers será por medio de histogramas, separando cada una de las áreas que comprenden dicho cuestionario, de tal forma que sean más claros los datos, y - por otra parte, se de una mayor comprensión de los mismos.

En la primera área que es Inferioridad Personal (IP), - se observó en todos los sujetos un decremento notable en las-



Continuación de la Fig. 9.



dos medidas posteriores al tratamiento (a los 15 y 120 días del mismo) en comparación con la medida inicial. Esto nos indica que puede ser debido a que los niños al estar en una situación permisiva, es decir, donde nadie los critica por su manera de ser, hace que el niño se acepte tal como es y no como los demás quieren que sea, presentando un concepto positivo de su yo o de sí mismo, al mismo tiempo que al aceptarse y sentirse aceptado tiene la posibilidad de aceptar a los demás tal como son. En esta experiencia particular, observamos que los niños al tener un concepto pobre de sí mismo, tendían a agredir o criticar a los demás, dándose una rivalidad entre ellos, queriendo dirigir al resto del grupo, y principalmente presentando conductas agresivas.

En el transcurso del proceso terapéutico se pudo observar que los niños al cambiar su concepto de sí mismo, podían cooperar libremente para la realización de alguna tarea específica, así también el poder hablar y expresar sentimientos e ideas acerca de su persona, sin temor a la crítica de los demás, y no sólo esto, sino también al expresarse lo hacían en un clima de concordia y tranquilidad.

En el área de Inadaptación Social (IS) los resultados se dieron un poco más variados en comparación del área de -- Inadaptación Personal, esto se notó en los sujetos 2 y 3 en especial (véase post-evaluación a los 15 y 120 días), que presentaron puntajes más altos en comparación con la medida inicial, y esto se puede deber a que el S_2 todavía presentaba algunas conductas agresivas al finalizar la intervención, y en el caso del S_3 , creemos que esto se debió a que la problemática en particular de este niño, era más acentuada, ya

que presentaba problemas de aislamiento, lenguaje y fantaseo, los cuales no le permitieron relacionarse con los demás y es a partir de la sesión 16 cuando se observan cambios notables en su conducta, tales como iniciar pláticas, proponer juegos y cooperar con el resto del grupo. Nuestra experiencia en particular, nos permite aludir que el trabajo en grupo puede ser doblemente beneficioso ya que presenta un aprendizaje vicario. Esto se fundamenta en especial con el S₃, que hasta antes de la sesión 16, permanecía atento a lo que sucedía durante las horas de juego, lo cual le permitía aprender a través de las reflexiones que el terapeuta hacía a los otros niños del grupo.

Ahora bien, con el resto de los niños en ambos grupos, se pudo observar que al inicio de la intervención, el juego colectivo era esporádico en algunos de ellos, es decir, que tan rápido como se organizaban para efectuar un juego, con esa misma rapidez lo deshacían o desintegraban, llenándose cada uno por su parte.

A lo largo de la intervención, se observó que cuando se registraba el juego colectivo, era por su propia decisión, pues al integrarse a los juegos lo hacían libremente. Esto ocasionaba momentos agradables para los chicos, y al mismo tiempo esta situación les permitía el platicar con el resto de sus compañeros, el proponer y aceptar los juegos que se realizaban durante la hora. Otro aspecto de suma importancia, es que dentro de nuestra categoría de juego colectivo, se incluía el hecho de tomar como mínimo a dos niños realizando una actividad lúdica. Y efectivamente en nuestras observaciones, se vió en un inicio que los niños realizaban dichas acti

vidades en pequeños grupos y por sexos. En las últimas sesiones se vió una integración mayor del número de niños en el juego colectivo, ésto pudo haber sido que en el proceso terapéutico, los niños iban fortaleciendo su concepto de sí mismos, lo que ocasionaba que presentaran mayor atención e interés hacia los demás, en platicas, experiencias, etc. Esto trajo como consecuencia que las conductas problemáticas que presentaban al principio desaparecieran casi en su totalidad en la hora de juego, así, al consolidarse el sentimiento grupal, es decir, el estar juntos en el grupo, se convierte en algo valioso para los niños. Un comentario sobre ésto, es que durante las primeras sesiones de la terapia, se observó con mayor frecuencia un juego estereotipado en ambos grupos, presentando aparentemente una dependencia hacia los objetos lúdicos, siendo pues, los juguetes el centro de atracción para los niños.

Con lo que respecta al área de Inadaptación Familiar (IF), se observó a lo largo de la intervención, que a la vez que los niños se iban uniendo en grupos más grandes y el tiempo que platicaban entre ellos, daba pauta para que se expresara entre dichas platicas, conflictos familiares; platicando sus experiencias particulares, ya sea con los demás niños o con el terapeuta. Estas platicas variaban entre que sus padres tomaban, les pegaban y, los regañaban cuando se portaban mal, etc. A través de éstas, los niños podían expresar sus sentimientos fueran o no reales, buenos o malos, etc., y al no ser castigados o criticados, como lo indica uno de los principios de la Terapia No-directiva, les permitía expresarse libremente sus conflictos familiares que tenían los niños-

en terapia, ya sea, con sus padres, hermanos, abuelitas, etc.

Como se puede ver en las hojas de los histogramas, el nivel de puntaje en ambos grupos se mantuvo entre medio y bajo. Lo que comprobó que para la resolución de problemas familiares que tenga el niño, no es necesaria la participación activa de los padres o miembros que componen la familia del niño. Sin embargo, cabe hacer notar, que en el transcurso de la realización de la terapia, los terapeutas teníamos que estar en contacto con los padres de familia, para que ellos no perdieran interés antes de observar cambios conductuales en sus hijos.

En la última área que es Fantaseo (F), se observó un decremento extremadamente notable, ya que los niños, en su mayoría presentaban un porcentaje alto y terminaron en puntajes que fluctuaban entre cero y tres puntos.

Lo importante de esta área en particular, es que el niño recurre al fantaseo para evadir problemas reales que se le presentan y que a la vez le traen conflictos en el resto de las áreas mencionadas. Así, al decrementar el nivel del área de fantaseo, nos permite deducir que la terapia fue realmente efectiva, pues el niño ya no tiene que buscar en qué refugiarse para evadir problemas, como lo hace en el fantaseo, en donde aparte de no resolver sus problemas, le crea conflictos psicológicos, sociales, familiares, etc.

En lo que respecta en la formación de grupos, como ya se mencionó, ésta fue hecha al azar, y un factor importante que pudo afectar a los datos, es que en la formación de grupos y especialmente en el grupo 2, quedaron dos niños y una niña --

que se conocían con anterioridad y presentaban conductas --- agresivas entre ellos, tales como: se arrebataban los juguetes, se insultaban, etc. Esta es una de las razones por las cuales los niños presentaban dichas conductas al final de la intervención, pero con mucho menor frecuencia. De ahí, se -- puede ver que si los niños no hubieran tenido historia previa en cuanto a cada uno de ellos, no se hubiera dado ese tipo de relación tan agresiva que se daba, más sin embargo, esto pudo ser superado en gran medida a través de la terapia -- ya que la niña, que era la causa principal de la agresión, -- decrementó sus conductas perturbadoras enormemente, dándose -- cambios positivos en su comportamiento hacia los demás y mejorando en gran medida sus calificaciones escolares.

A diferencia de este grupo, el otro (grupo 1), los niños presentaban conductas totalmente diferentes y nadie se -- conocía, viéndose desde el inicio del trabajo una adaptación en la mayoría de los miembros del grupo, pues cada uno aprendió a conocerse y a respetarse a sí mismos, para después hacerlo con sus compañeros, dándose una relación más amigable -- en comparación con el grupo dos.

Sin embargo, aunque surjan factores que aparentemente -- pueden entorpecer el trabajo, esta visto que a la larga, el trabajar en grupos con una terapia con las características -- de la de Axline, trae de cualquier forma, beneficios considerables a los niños, pues dentro del grupo no sólo el terapeuta va a estar ayudando a los niños, sino que cada uno de --- ellos va a poner directa o indirectamente a través de su conducta, un granito de arena para la solución de problemas, y -- además, la consolidación de la estabilidad o adaptabilidad --

de conductas en los niños.

En cuanto a los cuestionarios dirigidos a padres, maestros y niño (ver anexos, 10, 11, 12, 13 y 14), arrojaron datos importantes que apoyan los cambios conductuales en los niños, no sólo como se observó en el cuarto de juegos, sino también en una situación natural para el niño, como lo es su casa y escuela. Ambos (maestros y padres) mencionaron a los 15 y 120 días de la intervención, que realmente observaron cambios favorables en los niños, y además, que éstos se seguían manteniendo. Sin embargo, nos fue imposible aplicarlos a los sujetos 5, 8 y 9, pues cabe reportar que se habían cambiado o salido de la escuela, y creemos que en realidad hubieran reportado datos óptimos como el resto de los niños.

Los cambios conductuales que nos reportan, en general fueron: que los niños eran más sociables, que mejoraron en sus calificaciones, la relación de los padres con el niño -- eran favorables para que se diera una mejor comprensión y comunicación entre ellos, etc. Pensamos que estos cambios, les permitirán que se de un buen desarrollo en las áreas mencionadas, como son: las relaciones sociales, familiares y académicas que se establezcan con la gente que les rodea.

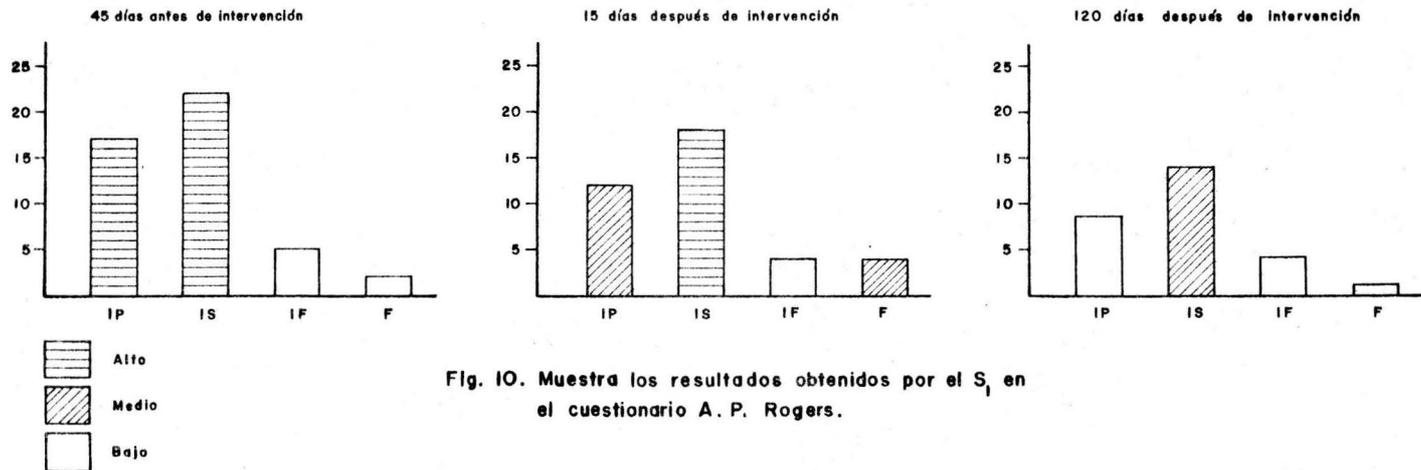


Fig. 10. Muestra los resultados obtenidos por el S_1 en el cuestionario A. P. Rogers.

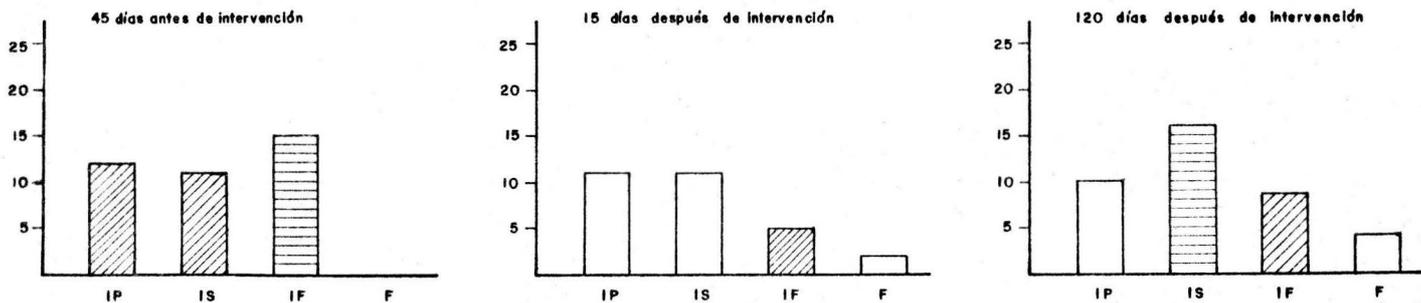


Fig. 11. Muestra los resultados obtenidos por el S_2 en el cuestionario A. P. Rogers.

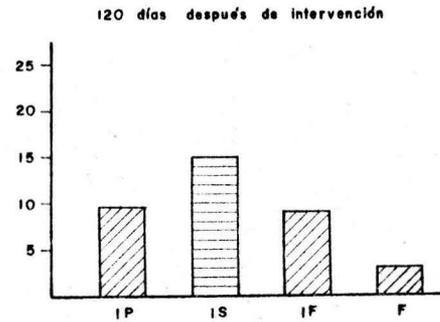


Fig. 12. Muestra los resultados obtenidos por el S_3 en el cuestionario A. P. Rogers.

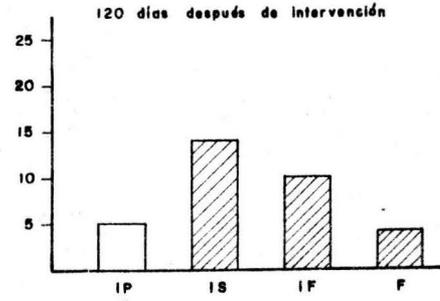
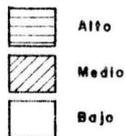


Fig. 13. Muestra los resultados obtenidos por el S_4 en el cuestionario A. P. Rogers.

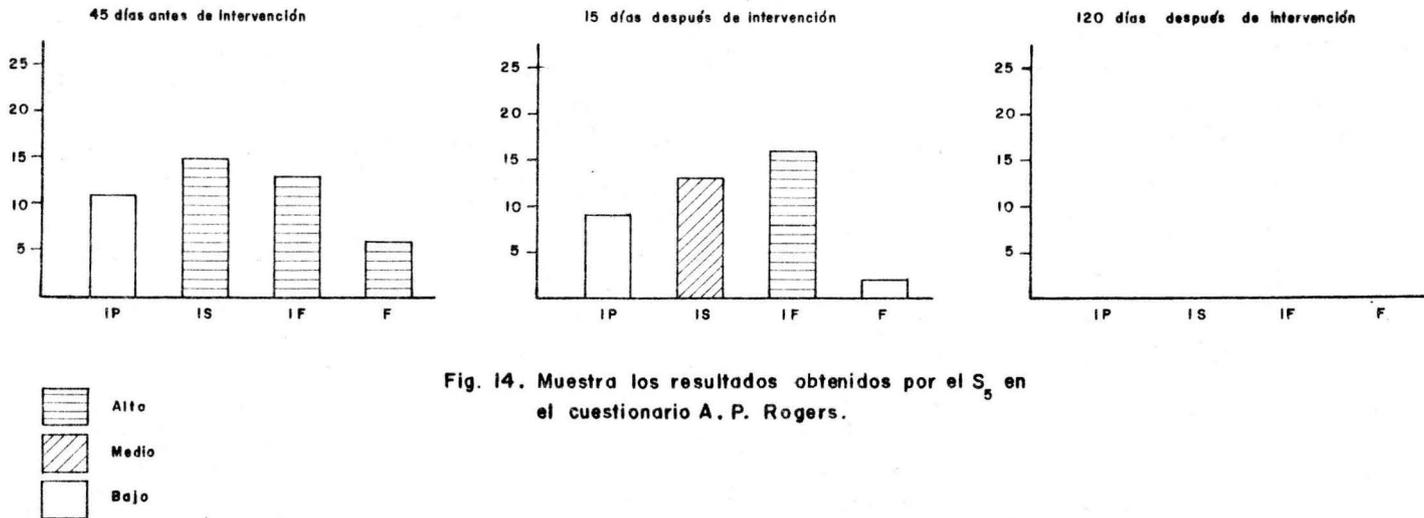


Fig. 14. Muestra los resultados obtenidos por el S₅ en el cuestionario A. P. Rogers.

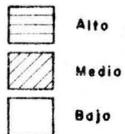
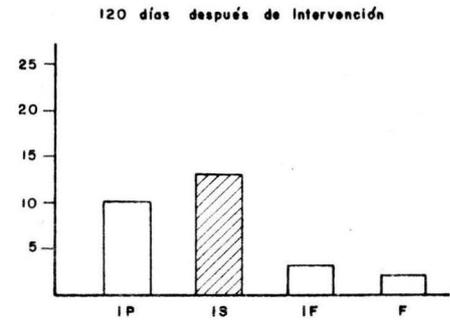
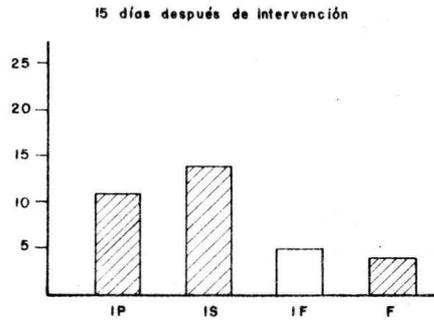
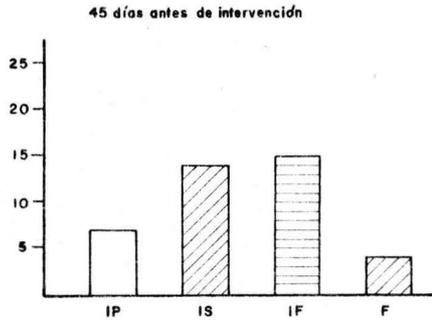


Fig. 15. Muestra los resultados obtenidos por el S_6 en el cuestionario A. P. Rogers.

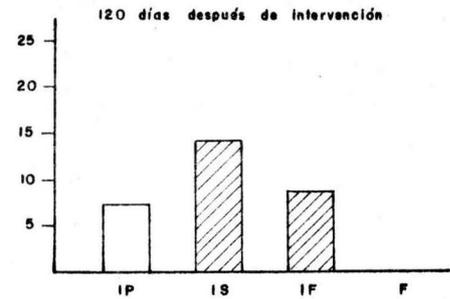
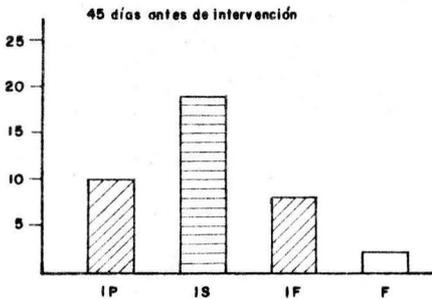


Fig. 16. Muestra los resultados obtenidos por el S_7 en el cuestionario A. P. Rogers.

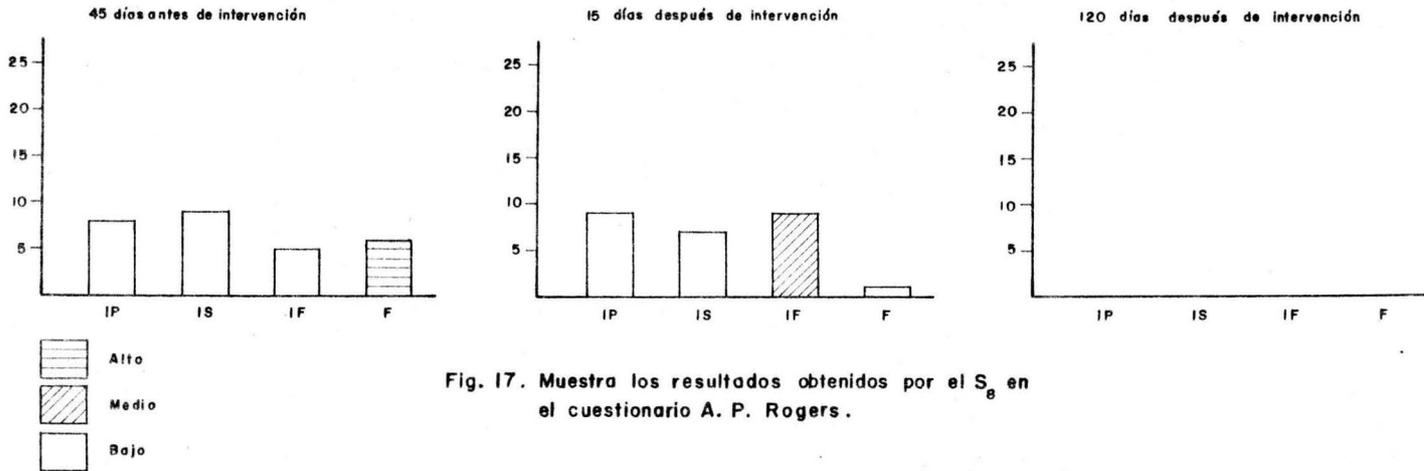


Fig. 17. Muestra los resultados obtenidos por el S_8 en el cuestionario A. P. Rogers.

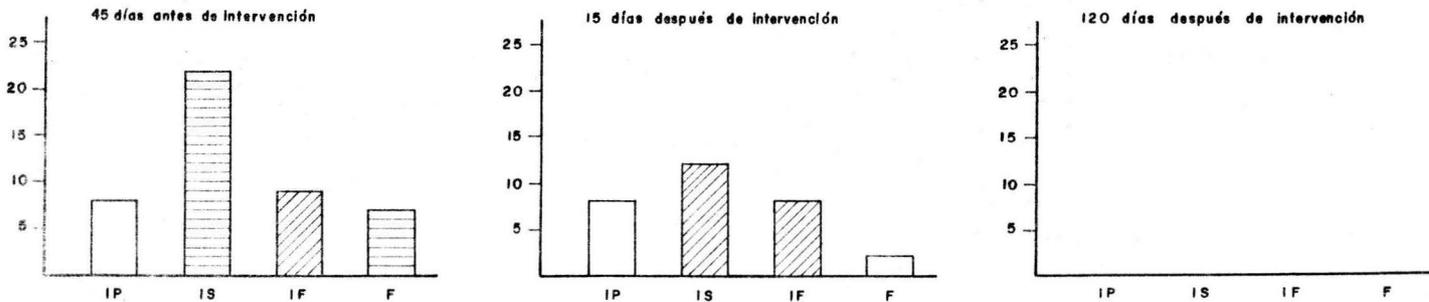


Fig. 18. Muestra los resultados obtenidos por el S_9 en el cuestionario A. P. Rogers.

IX. CONCLUSIONES.

Uno de los objetivos de esta investigación, fue detectar conductas inadaptadas en niños del primer grado de primaria con problemas personales y sociales que pudieran ser detectados por medio de los cuestionarios propuestos y aplicados a cada niño investigado. Estos instrumentos de valoración nos llevaron a observar relevantes problemas infantiles en áreas como el medio social donde se encontraron los niños, y en el ambiente familiar y académico.

Los datos obtenidos por mediación de los cuestionarios fueron suficientes para detectar las conductas problemáticas en los niños, y apropiados para recabar la información necesaria a los fines propuestos en este trabajo.

El cuestionario A. P. Rogers, es una prueba para medir cómo el niño se percibe a sí mismo, y cómo lo percibe la gente que lo rodea. Sin embargo, este procedimiento no está adaptado a la infancia mexicana; pese a ello, nos fue útil como auxiliar al cubrir nuestro objetivo general número uno. Es de advertir que, algunos investigadores de la práctica social están realizando importantes modificaciones en este cuestionario con la finalidad de aplicarlo a nuestros niños.

En el proyecto de investigación que aplicamos, se utilizó un cuestionario dirigido a padres de familia, con la idea de que el diagnóstico del niño fuera más completo (anexo -- 3). En la indagación decidimos tomar en cuenta la población a la que iba dirigida, por ello las preguntas formuladas fueron hechas de modo simple, a fin de que pudieran resultarle-

asequibles. Se tomaron en cuenta igualmente, las preguntas - dirigidas a maestros, padres y niños, en los propios cuestionarios, antes y después de la terapia (anexos 4, 5, 9, 10, - 11, 12, 13 y 14). Con esta investigación se cumplió el objetivo número uno, eficaz para encontrar áreas importantes en la búsqueda de conductas problemáticas, o de los cambios que pueden ocurrir en la actitud de los propios niños.

Al valorar la información diagnóstica, recabada en torno al estudio de cada niño, se verificó la existencia real - de problemas personales y sociales en los chicos. Con tal resultado, se cubrió el primer objetivo general de este trabajo. De todas formas, sugerimos la necesidad de continuar la exploración utilizando otras técnicas y recursos dirigidos a la búsqueda de características conductuales existente en la población infantil mexicana.

La Terapia de Juego No-directiva, nos fue de suma utilidad en el propósito de cumplir el segundo objetivo general.- Esta fue planeada con fundamento en las características que se nos ofrecieron en ese centro escolar de estudios elementales, es decir, la gran variedad de problemas conductuales y el número excesivo de niños que requerían atención psicológica. Los niños que requerían dicha atención en el centro escolar, fueron numerosos, por esto decidimos trabajar en dos -- grupos, de cinco y cuatro niños, que resultaron ser los que finalmente asistieron a la terapia.

Fue ventajosa la división hecha en pequeños grupos infantiles para la investigación que nos propusimos. El provecho estuvo en que: a) se favoreció con esto la relación so--

cial entre ellos, la cual antes de la práctica se advertía - sumamente deteriorada, b) se ahorró tiempo y espacio al trabajar los pequeños grupos, en lugar de hacerlo individualmente, c) resultó favorable el aprendizaje vicario, que observamos a través de nuestra experiencia personal. En este caso, relevamos que el niño aprende mientras se le investiga o refleja a otro, cuando está presente, d) los costos de la investigación se abaten al utilizarse el material grupalmente, y por último, e) puede ser aplicado con facilidad por profesionales que manejan niños, como pedagogos, psicólogos y educadores. Es de hacerse notar, como advertencia, que este procedimiento presenta algunas desventajas en su utilización, - entre ellas destaca la imposibilidad de presentarle una directa atención individual a cada niño en el momento de estar reflejando. No podemos desestimar el provecho que se obtiene al recurrir a la técnica de trabajar con grupos, como puede verse en el relato de esta investigación, en particular con la que se cumplió el objetivo general número dos, con resultados óptimos.

Es indudable que utilizar el juego en los trabajos clínicos infantiles, aportó resultados al convertirse en un recurso o herramienta indispensable de aplicación en los niños (Aberastury, 1962; Anzieu 1961; Axline, 1983; Elkonin - 1980; Anna Freud, 1977; Gardey, 1961; Glasserman, 1979 y Zulliger, 1981). Durante el juego, el niño permite la exploración necesaria por encontrársele relajado y dispuesto a permitir que se trabaje con él sin renuencias, rechazos o be---rrinches, que suelen presentarse en su conducta cuando no se toma como un medio eficaz el recurso del juego.

Anna Freud (1953) menciona que es un punto importante- que el niño esté conciente de su o sus problemas psicológicos y conductuales; de acuerdo con Melanie Klein (1974) y con nuestra experiencia en particular, podemos decir que no es necesario que el niño se de cuenta de que necesita una ayuda -- psicológica, o bien, que tiene problemas o conflictos que deben ser resueltos junto con el psicólogo.

Otro de los elementos necesarios a la realización del -- trabajo con niños, es el estar advertidos de la importancia -- suma que alcanza el rapport en la ejecución del trabajo terapéutico que esta haciéndose. La confianza que debe ganarse el terapeuta, del niño que maneja, la marca Axline (1983) de -- relevancia extraordinaria, al mencionar que la terapia debe -- comenzar con el propio terapeuta. Resulta sugerible por esto, que quienes decidan trabajar con niños, tienen primero que -- realizar contactos previos con ellos a fin de iniciar, una -- vez alcanzado el rapport la intervención que se proponen. -- Consideramos la necesidad de un mínimo de experiencia indispensable en el terapeuta para desempeñarse en el trabajo con -- chicos. Es evidente la inseguridad advertida frecuentemente -- en los terapeutas durante sus primeras sesiones con niños, y -- la incertidumbre que se da en la idea de aplicar los ocho --- principios en las sesiones subsecuentes. Tales condiciones, -- evitables, pueden afectar negativamente los resultados finales.

En alguna parte de este trabajo se mencionó que, para -- efectos positivos de este tipo de terapia, es necesaria una ac -- tiva participación de los padres sobre los niños. Hemos de re -- ferir, sin embargo, que por nuestra experiencia lograda a tra

vés de esta investigación, nos encontramos provechoso establecer una relación cordial entre el terapeuta y los padres. Este trato es procedente en virtud de que varios de los padres con quienes menos se tuvo contacto, fueron los que más opusieron obstáculos para que el niño se hiciera objeto de la terapia propuesta. El escollo se acentuaba a causa de las absurdas ideas que los padres tenían acerca del psicólogo, señalando algunos: "mis hijos no están locos, no tienen por qué asistir con los psicólogos ". Estos óbices quedaban completamente fuera de nuestro control, y para evitarlos, sólo tuvimos a -- nuestro alcance, la cordialidad con ellos, como recurso. De -- todo lo anterior, derivamos la idea de enfatizar una comunicación cordial con los padres, antes de observar los buenos resultados que se pretenden al modificar las conductas problemáticas de sus hijos.

En referencia a los grupos organizados para este estudio de investigación, nos encontramos la necesidad de seleccionar a quienes los integren, de acuerdo con lo postulado por Pavlosky (1974), y, a diferencia de lo que sostiene Axline (- 1983), de que no precisa tal selección. Por ejemplo, pudimos observar que por el hecho de conocerse tres de los niños que integraban el segundo grupo, tenían con anterioridad entre -- ellos contactos y relaciones personales, que por este motivo se originaban fricciones con fuerte contenido de agresión por causas evidentemente fútiles, como diferencias entre calificaciones escolares obtenidos por ellos, diferencias de calidad en las casas habitadas por sus familias, y otros elementos -- que por mínimos, no justifican de suyo la pugna.

También debe ser motivo de interés en la investigación,-

observar la naturaleza de los problemas individuales que presentan los niños para investigarlos en grupos donde prebalezca el equilibrio en la problemática que evidencian; de este modo podrá evitarse incluir en un solo grupo elementos con problemas similares que por esto conlleven la acentuación de un desequilibrio fincado en la agresión. Lo anterior lo decimos porque en la post-evaluación que hicimos se manifestó sostenida, aunque con menor frecuencia las conductas agresivas en los sujetos 6, 7 y 8.

En cuanto a las definiciones propuestas para la realización de nuestros registros de frecuencia, mencionamos que no fueron todas las conductas que se presentaron a lo largo del trabajo, como por ejemplo: llorar, gritar, etc. Debido a que éstas se daban con menor frecuencia, y además que, los datos podían perderse en las gráficas, por ello, nos permitimos seleccionar aquellas que eran más comunes en los niños, y que aun así en algunos niños seguían presentando muy poca frecuencia de ocurrencia en las categorías conductuales.

Con esto último damos por acentuado que las diferentes conductas que presentaban cada niño, les permitía o no que se lograran mejores resultados. Un claro ejemplo de esto, se puede observar en el S₉ con problemas de aislamiento, que llegó a presentar juego colectivo con un promedio de 30 minutos en la hora de juego. Con esta diversidad de problemas conductuales, nos permite decir que, en algunos niños, la intervención o bien duración de la terapia puede variar de un niño a otro.

Ahora bien, para verificar los hallazgos encontrados en este trabajo de investigación, consideramos que es necesario realizar otras investigaciones a otras poblaciones de niños,

así como también en cuanto a la formación de subgrupos, sexos, edad, problemas, etc.

Por último, podemos concluir que, en esta investigación fue satisfactoria en cuanto que se llegaron a cubrir los objetivos que se habían planteado. Siendo de gran importancia para el desarrollo de la Psicología Infantil, y sobre todo en el área clínica, ya que para la detección de conductas inadaptadas los cuestionarios propuestos pueden servir como ayuda o auxiliar para dicho objetivo, y por otra parte, se debe de tomar en cuenta que la población mayoritaria de México es la población infantil, y que la mayoría de los niños necesitan ayuda psicológica, proponemos la Terapia de Juego No-directiva como una alternativa para reducir las conductas inadaptadas en los niños que con tanta urgencia necesitan atención, ya que ellos son el futuro de México.

X. BIBLIOGRAFIA.

- 1.- Aberastury, A. Teoría y Técnica del Psicoanálisis de Niños. Ed. Paídos, Buenos Aires, 1962, pp. 34-71.
- 2.- Amster, F. " Differential Uses of Play in Treatment of -- Young Children ". En Haworth, M. R. Child Psychotherapy. Basics Books, New York, 1964, pp. 11-19.
- 3.- Anzieu, D. El Psicodrama Analítico en el Niño. Ed. Paídos, Buenos Aires, 1961, pp. 59-105.
- 4.- Arnaw, G. J. Diseños Experimentales en Psicología y Educación. Vol 1. Ed. Trillas, México, 1981, pp. 11-47.
- 5.- Axline, V. " Nondirective Therapy ", " The eight Basic - Principles ", " Establishing Rapport ". En Haworth, M. - R. Child Psychotherapy. Basics Books, New York, 1964, -- pp. 93-101, 134-139, 161-164.
- 6.- Axline, V. Terapia de Juego. Ed. Diana, México, 1983, -- pp. 18-60.
- 7.- Bally, G. El Juego como Expresión de Libertad. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1980, pp. 9-134.
- 8.- Bauleo, A. Psicología y Sociología de Grupos. Ed. Fundamentos, México, 1974, pp. 11-69.
- 9.- Bijou, S. W. y Bear, D. M. Psicología del Desarrollo Infantil. Vol. 2. Ed. Trillas, México, 1982, pp. 3-19.

- 10.- Castellanos, M. El Juego. Ed. Científicos. La Prensa Médica Mexicana, México, 1983, pp. 3-6 y 28-87.
- 11.- Chazaud, J. Nuevas Tendencias del Psicoanálisis. Ed. -- Herder, Barcelona, 1981, pp. 13-26 y 63-69.
- 12.- Delval, J. Lecturas de Psicología del Niño. Ed. Alianza Universidad, México, 1982, pp. 19-28.
- 13.- Di Caprio, N. S. Teoría de la Personalidad. Ed. Interamericana, México, 1976, pp. 288-309.
- 14.- Dührsen, A. Psicoterapia de Niños y Adolescentes. Ed. -- Fondo de Cultura Económica, México, 1976, pp. 260-362.
- 15.- Elkonin, D. B. Psicología del Juego. Ed. Pablo del Río, -- 1980, pp. 17-156.
- 16.- Freud, A. El Psicoanálisis y la Clínica. Ed. Paídos, -- Buenos Aires, 1977, pp. 11-42 y 123-146.
- 17.- Freud, A. Pasado y Presente del Psicoanálisis. Ed. Siglo XXI, México, 1982, pp. 13-54.
- 18.- Freud, S. Nuevas Aportaciones al Psicoanálisis. Ed. Iztaccihuatl, México, 1953, pp. 73-103.
- 19.- Garvey, C. El Juego Infantil. Ed. Morata, Madrid, 1981, pp. 4-184.
- 20 - Geiwitz, J. Teorías No Freudianas de la Personalidad. - Ed. Marova, Madrid, 1977, pp. 125-134.

- 21.- Glasserman, M. y Sirlin, M. Psicoterapia de Grupo en Niños. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1979, pp. 13-35.
- 22.- Glauss, G. y Hierbsch, H. Psicología Infantil. Ed. Universitaria, Cuba, 1966, pp. 167-177.
- 23.- Gordillo, J. Lo que el Niño enseña al Hombre. Ed. CEM---PAE, México, 1976, pp. 15-26, 47-51 y 89-94.
- 24.- Grinberg, L. Psicoterapia del Grupo: Su Enfoque Psicoanalítico. Ed. Paídos, Buenos Aires, 1974, pp. 140-176.
- 25.- Hamachek, D. Encuentros con el Yo. Ed. Interamericana, - México, 1981, pp. 67-72.
- 26.- Hilgard, R. E. y Bower, H. G. Teorías del Aprendizaje. - Ed. Trillas, México, 1980, pp. 64-91.
- 27.- Heller, A. Como Elegir Juguetes. Ed. Paídos, Buenos Aires, 1969, pp. 7-21.
- 28.- Hetzer, H. El Juego y los Juguetes. Ed. Kapeluza, Buenos Aires, 1978, pp. 7-14, 20-29 y 57-69.
- 29.- Hurlock, E. B. Desarrollo del Niño. Ed. Mc Graw Hill, México, 1982, pp. 2-4.
- 30.- Klein, M. Principios del Análisis Infantil. Ed. Horme, - Paídos, Buenos Aires, 1974, pp. 79-156.
- 31.- Klein, M. " The Psychotherapy Play Technique ". En Hawthorth, M. R. Child Psychotherapy. Basics Books, New York, 1964, pp. 119-121 y 277-286.

- 32.- Lebo, D. " The Present Status of Reseach on Nondirective Play ". En Haworth, M. R. Child Psychotherapy. Ba---sics Books, New York, 1964, pp. 421-430.
- 33.- Lewis, P. L. y Reese, H. N. Desarrollo Infantil. Ed. -- Trillas, México, 1981, pp. 25-36.
- 34.- Makarenko, A. Conferencias sobre Educación Infantil. -- Ed. Cultura Popular, México, 1976, pp. 35-44.
- 35.- Merani, A. L. Estructura y Dialéctica de la Personali--dad. Ed. Grijalvo, México, 1978, pp. 105-258.
- 36.- Merani, A. L. Psicología y Pedagogía. Ed. Grijalvo, Mé--xico, 1969, pp. 263-271.
- 37.- Murphy, B. Crecimiento y Desarrollo del Niño. Ed. Inter--americana, México, 1973, pp. 283-313.
- 38.- Mussen, Conger y Kagan. Desarrollo de la Personalidad - en el Niño. Ed. Trillas, México, 1979, pp. 459-473.
- 39.- Nordby, V. J. y Calvin, H. S. Vida y Conceptos de los - Psicólogos más Importantes. Ed. Trillas, México, 1979,- pp. 165-168.
- 40.- Pavlosky, E. Psicoterapia de Grupo en Niños y Adolecen--tes. Ed. Centro de América Latina, Buenos Aires, 1974,- pp. 31-142.
- 41.- Piaget, J. La Formación del Símbolo. Ed. Fondo de Cultu--ra, México, 1980, pp. 125-291.

- 42.- Piaget, J. Psicología del Niño. Ed. Morata, Madrid, --- 1981, pp. 59-73.
- 43.- Pichon, R. E. El Proceso Grupal del Psicoanálisis a la Psicología Social. Ed. Nueva Visión, Argentina, 1983, - pp. 107-120.
- 44.- Piret, R. Psicología Diferencial de los Sexos. Ed. Kapeluz, Buenos Aires, 1968, pp. 95-109.
- 45.- Rempelin, H. Tratado de Psicología Evolutiva. Ed. Labor, Barcelona, 1977, pp. 194-203 y 262-265.
- 46.- Rogers, C. R. El Proceso de Convertirse en Persona. Ed. Paídos, Buenos Aires, 1974, pp. 39-129.
- 47.- Rogers, C. R. Terapia, Personalidad y Relaciones Interpersonales. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1978, pp. - 19-47.
- 48.- Sarason, G. Personality and Objective Approach. Ed. Wiley, U. S. A., 1972, pp. 91-96, 101-106, 118, 145, 189, 362, 430 y 575.
- 49.- Sweapy, M. C. y Garner, B. Beginning Psychology of Childhood. The C. U. Moshy Company, 1978, pp. 307-322.
- 50.- Valentine, C. W. Anormalidades en el Niño Normal. Ed. - Paídos, Buenos Aires, 1966, pp. 51-71.
- 51.- Vygotsky, L. D. Los Procesos Psicológicos Superiores. - Ed. Crítica Grupo Grijalvo, México, 1978, pp. 141-157.

- 52.- Wallon, H. La Evolución Psicológica del Niño. Ed. Grijalvo, México, 1974, pp. 13-46 y 57-72.
- 53.- Wolff, D. Trastornos Psíquicos del Niño: Causas y Tratamientos. Ed. Siglo XXI, México, 1981, pp. 217-228.
- 54.- Wiltmann, A. G. "Varieties of Play Techniques". En -
Haworth, M. R. Child Psychotherapy. Basics Books, New-York, 1964, pp. 20-34.
- 55.- Zulliger, H. Fundamentos de Psicoterapia Infantil. En-
Enfoque práctico, Ed. Morata, 1981, pp. 17-35 y 392---
393.

CUESTIONARIO A. P. DE ROGERS

FORMA V

Mi nombre es _____

Edad _____ Escuela _____

Grado _____ Fecha de hoy _____

Las preguntas de este cuaderno sirven para ayudarnos a comprender qué piensan y qué desean los niños. De modo que no hay respuestas "correctas" o "equivocadas". Cada uno contestará a su modo, que seguramente será distinto del de los otros. Todo lo que tienes que hacer es tratar de responder diciendo lo que realmente piensas y lo que realmente deseas.

IP: M: IF: F:	
PT:	

NOMERO UNO

Supongamos que tan sólo deseario, pudieras cambiarte en este momento por cualquier clase de persona, en la persona que quisieras. ¿Cuál de las personas que se indican a continuación te gustaría ser? Elige sólo tres entre todas las que figuran en las dos columnas de abajo. Escribe un 1 delante de la que eliges en primer lugar, por ser la que más te gusta; un 2 delante de la que eliges en segundo lugar y un 3 delante de la que eliges en tercer lugar. Fíjate bien que sólo tienes que escribir una sola vez el 1, una sola vez el 2 y una sola vez el 3. Lee la lista completa antes de elegir.

- | | |
|---------------------------------------|-------------------------------------|
| (a) un ama de casa | (n) un bombero |
| (b) un maestro | (ñ) un poeta |
| (c) un artista de cine | (o) un detective |
| (d) un secretario | (p) un médico |
| (e) un comerciante | (q) una enfermera |
| (f) un cowboy | (r) un ingeniero |
| (g) un hombre de negocios | (s) una actriz |
| (h) una mujer de negocios | (t) un boxeador profesional |
| (i) una princesa | (u) un rey |
| (j) un inventor | (v) un cantante de televisión |
| (k) un policía | (x) un abogado |
| (l) un piloto de avión a chorro | (y) un viajante de comercio |
| (m) un capitán del Ejército | (z) un artista |

¿Hay alguna otra clase de persona que te gustaría ser? Si es así, escríbelo aquí:

NOMERO DOS

Supongamos ahora que pudieras realizar tres de los deseos escritos más abajo. ¿Cuál de ellos querías que se cumpliera de verdad? Escribe un 1 delante de tu mayor deseo, un 2 delante de tu segundo deseo y un 3 delante del tercero. Lee la lista completa antes de elegir.

Me gustaría:

- (a) Ser más fuerte de lo que soy ahora
- (b) Atravanzar más a los chicos y a las chicas
- (c) Llevarme mejor con mi padre y con mi madre
- (d) Ser más inteligente
- (e) Ser mejor en deportes
- (f) Tener padres diferentes
- (g) Ser un varón (si eres niña)
- (h) Ser una chica (si eres varón)
- (i) Ser más alta
- (j) Tener más dinero para gastar
- (k) Ser una persona mayor y poder irme de casa
- (l) Tener más amigos y amigas
- (m) Ser más lindo.
- (n) Que mi padre y mi madre me quisieran más

NOMERO TRES

Supongamos que fueras a vivir a una isla desierta y que pudieras llevar contigo solamente tres personas. ¿A quiénes elegirías? Escribe aquí los nombres de las tres personas que elegirías:

- 1 2
- 3

Fíjate bien. Ahora debes leer los tres nombres de las personas que acabas de escribir y pondrás a continuación qué tienes que ver con cada una de esas personas.

- 10 Ricardo tiene más amigos que cualquiera de sus compañeros.

a Soy yo como él?

b Desearía ser como él?

Si										No
Si										No

- 11 César es bastante torpe en sus trabajos de la escuela.

a Soy yo como él?

b Desearía ser como él?

Si										No
Si										No

- 12 A Francisco no le importa lo que le digan su padre y su madre. Sabe que es ya bastante grande para decidir las cosas por sí mismo.

a Soy yo como él?

b Desearía ser como él?

Si										No
Si										No

- 13 Gustavo tiene más dinero para gastar que los otros.

a Soy yo como él?

b Desearía ser como él?

Si										No
Si										No

- 14 Oscar es el más inteligente de la clase.

a Soy yo como él?

b Desearía ser como él?

Si										No
Si										No

- 15 A Martín le gusta estar solo y ponerse a pensar e imaginar cosas. Cree que esto es más divertido que jugar.

a Soy yo como él?

b Desearía ser como él?

Si										No
Si										No

- 16 Jaime se pelea mucho con su hermano y con su hermana, por más que trate de no hacerlo.

a Soy yo como él?

b Desearía ser como él?

Si										No
Si										No

- 17 ¿Cuál de todos estos dieciséis chicos que hemos nombrado le gustaría más a tu mamá? Escribe aquí su nombre.

- 18 ¿Cuál de todos estos dieciséis chicos que hemos nombrado le gustaría más a tu papá? Escribe aquí su nombre.

NÚMERO CINCO

En las preguntas que siguen se debe poner una x delante de la respuesta que corresponda, excepto cuando se indique otra cosa.

1. - ¿Cómo juegas al fútbol?

- (a) No sé jugar nada.
- (b) Sé jugar un poco.
- (c) Sé jugar bien.
- (d) Soy el que mejor juega del grado.

2. - ¿Cuántos amigos o amigas te gustaría tener?

- (a) Ninguno.
- (b) Uno o dos.
- (c) Unos pocos buenos amigos.
- (d) Muchos amigos.
- (e) Centenares de amigos.

3. - ¿Cómo eres de fuerte?

- (a) Muy débil.
- (b) No muy fuerte.
- (c) Fuerte.
- (d) El más fuerte del grado.

4. - ¿Qué quieres ser cuando seas mayor?

- (a) Quiero ser un personaje famoso y hacer grandes cosas, de las que habla la gente.
- (b) Quiero ser una persona importante en la ciudad donde viva.
- (c) Quiero ser una persona corriente, feliz y con un buen empleo.
- (d) Preferiría no ser nunca mayor.

5. - ¿Te gusta jugar con los otros chicos y chicas?

- (a) No me gusta, porque no sé jugar muy bien.
- (b) No quieren que juegue con ellos, porque no sé jugar muy bien.
- (c) Me gusta bastante.
- (d) Me gusta mucho.
- (e) Me gusta más que cualquier otra cosa.

6. - (En esta pregunta, sólo en ésta, escribe un 1 delante de lo que elijas primero; un 2 delante de lo que elijas segundo, y un 3 delante de lo que elijas en tercer lugar.)

¿Con quién prefieres ir al circo?

- (a) con mi papá.
- (b) con mi mejor amigo.
- (c) con un grupo de amigos.
- (d) con mi mamá.
- (e) solo.

ATENCIÓN. - En todas las preguntas que siguen debes volver a contestar marcando una x delante de la respuesta que corresponda, como lo venías haciendo antes.

7. - ¿Te gustaría ser ya grande?

- (a) Estoy muy impaciente por llegar a ser grande.
- (b) Me gustaría ser grande.
- (c) No quiero ser grande. Preferiría ser siempre como soy ahora.
- (d) Lo que más me gustaría es tener algunos años menos que ahora.

8. - ¿Te quieren mucho tu padre y tu madre?

- (a) Yo soy al que más quieren.
- (b) Ocupo el segundo lugar en su cariño.
- (c) Quieren más a mis hermanos que a mí.
- (d) Me quieren, pero no más que a mis hermanos.

9. - ¿Qué te gusta más de todas estas cosas?

- (a) Quedarme solo para jugar o leer.
- (b) Jugar con uno o dos amigos.
- (c) Jugar con muchos amigos.

10. - ¿Te gusta que otra persona te diga cómo hacer las cosas?

- (a) Me gusta.
- (b) Me da lo mismo.
- (c) Prefiero hacer las cosas a mi manera.
- (d) Me molesta mucho que me digan lo que tengo que hacer.

11. - ¿Qué sientes cuando alaban a un hermano o hermana tuyos?

- (a) Me siento orgulloso de ellos.
- (b) Desearía hacerlo yo mejor que ellos.
- (c) No me gusta que los alaben.
- (d) Me molesta mucho que hagan las cosas mejor que yo.
- (e) No me importa.
- (f) No tengo hermanos ni hermanas.

12. - ¿Eres un chico lindo?

- (a) No soy nada lindo.
- (b) No soy muy lindo.
- (c) Soy tan lindo como los otros.
- (d) La gente dice que soy muy lindo.

13. - ¿Los otros chicos se burlan de ti?

- (a) Nunca.
- (b) Algunas veces.
- (c) Muchas veces.

14. - ¿Tienes algunos buenos amigos o amigas?

- (a) No tengo ninguno.
- (b) Tengo uno o dos.
- (c) Tengo unos cuantos buenos amigos.
- (d) Tengo muchos amigos.
- (e) Tengo centenares de amigos.

15. - ¿Te gusta participar en juegos duros, como los de los muchachos?

- (a) Me gusta muchísimo.
- (b) Me gusta poco.
- (c) No me gusta.
- (d) No me gusta nada que me empujen y que me tiren.

16. - ¿La gente trata a tu hermano o a tu hermana mejor que a tí?

- (a) Nunca.
- (b) Algunas veces.
- (c) Con frecuencia.
- (d) Casi siempre.
- (e) No tengo hermano ni hermana.

17. - ¿Vas bien vestido?

- (a) No tengo ninguna ropa buena.
- (b) Voy bastante bien vestido.
- (c) Tengo ropa muy buena.

18. - ¿Qué quieren tu papá y tu mamá que seas cuando seas grande?

- (a) Quieren que sea un personaje famoso y que realice grandes cosas que den que hablar a la gente.
- (b) Quieren que sea una persona importante de la ciudad en que viva.
- (c) Quieren que sea una persona corriente, feliz y con buen empleo.
- (d) No quieren que crezca y llegue a ser grande.

19. - ¿Te aprecian más los chicos o las chicas?

- (a) Los chicos me aprecian más que las chicas.
- (b) Las chicas me aprecian más que los chicos.
- (c) Me aprecian tanto los chicos como las chicas.
- (d) No me aprecian los chicos ni las chicas.

20. - ¿Cuál te parece que es la edad más linda de la vida?

- (a) Cuando se tiene menos de 9 años.
- (b) Entre los 9 y los 12 años.
- (c) Entre los 12 y los 25 años.
- (d) Después de los 25 años.

21. - ¿Deseas que la gente te aprecie?

- (a) No puedo soportar que la gente no me quiera.
- (b) Siempre hago todo lo posible para que la gente me quiera.
- (c) No me preocupo mucho, pero me agrada cuando la gente me aprecia.
- (d) Me da lo mismo que la gente me quiera o no.

NÚMERO SEIS

Ahora escribe dentro de los rectángulos en blanco, uno debajo de otro, los nombres de todos tus familiares, pero procurando ponerlos por orden de edad. Es decir, primero debes poner a quien tiene más años; después al que le sigue, y así hasta ponerlos todos. No olvides de ponerte a ti, en el lugar que te corresponde por tu edad. Escribe, al final, los nombres de tu mejor amigo y tu mejor amiga. Cruza con líneas los rectángulos que sobren.

Fíjate en el ejemplo que se da, para comprender bien lo que se debe hacer.

UN EJEMPLO

Mi padre
Mi madre
Mi hermano Carlos
Yo
Mi hermana Amanda
Mi hermana Martha
/
/
/
/
Mi mejor amigo: Enrique
Mi mejor amigo: Luisa

CONTESTAR AQUI

Mi mejor amigo:
Mi mejor amiga:

Ahora vuelve atrás y pon un 1 en el rectángulo de la persona que más quieras de todas, un 2 en el de la persona que más quieres de las que quedan; un 3 en el rectángulo de la persona que ocupa el tercer puesto y así hasta numerarlas a todas. Algunas veces es muy difícil decidir cuál es la persona que se quiere más, pero trata de hacerlo lo mejor que puedas y asegúrate de poner un número delante del nombre de cada persona. No pongas ningún número en el rectángulo donde te anotaste a ti misma. No olvides a tu mejor amigo y a tu mejor amiga y numéralos también a ellos.

YA HAS TERMINADO. REPASA EL CUESTIONARIO Y ENTREGALO.

CUESTIONARIO A. P. DE ROGERS**FORMA N**

Mi nombre es

Edad Escuela

Grado Fecha de hoy.....

Las preguntas de este cuaderno sirven para ayudarnos a comprender qué piensan y qué desean los niños. De modo que no hay respuestas "correctas" o "equivocadas". Cada uno contestará a su modo, que seguramente será distinto del de los otros. Todo lo que tienes que hacer es tratar de responder diciendo lo que realmente piensas y lo que realmente deseas.

IP: IS: IF: F:	
PT:	

BIBLIOTECA DE PSICOMETRIA Y PSICODIAGNOSTICO

EDITORIAL PAIDOS

DEFENSA 599 - 3° Piso - BUENOS AIRES TEL. 33/9008 - 33/9399

Reservados los derechos de reproducción y adaptación para todos los países de habla castellana.

NUMERO UNO

Supongamos que, con sólo desearlo, pudieras cambiarte en este momento por cualquier clase de persona, en la persona que quisieras. ¿Cuál de las personas que se indican a continuación te gustaría ser? Elige *sólo tres* entre todas las que figuran en las dos columnas de abajo. Escribe un 1 delante de la que eliges en primer lugar, por ser la que más te gusta; un 2 delante de la que eliges en segundo lugar y un 3 delante de la que eliges en tercer lugar. Fíjate bien que sólo tienes que escribir una sola vez el 1, una sola vez el 2 y una sola vez el 3. Lee la lista completa antes de elegir.

- | | |
|---------------------------------------|-------------------------------------|
| (a) un ama de casa | (n) un bombero |
| (b) un maestro | (ñ) un poeta |
| (c) un artista de cine | (o) un detective |
| (d) un secretario | (p) un médico |
| (e) un comerciante | (q) una enfermera |
| (f) un cowboy | (r) un ingeniero |
| (g) un hombre de negocios | (s) una actriz |
| (h) una mujer de negocios | (t) un boxeador profesional |
| (i) una princesa | (u) un rey |
| (j) un inventor | (v) un cantante de televisión |
| (k) un policía | (x) un abogado |
| (l) un piloto de avión a chorro | (y) un viajante de comercio |
| (m) un capitán del Ejército | (z) un artista |

¿Hay alguna otra clase de persona que te gustaría ser? Si es así, escríbelo aquí: _____

NUMERO DOS

Supongamos ahora que pudieras realizar tres de los deseos escritos más abajo. ¿Cuál de ellos querías que se cumpliera de verdad? Escribe un 1 delante de tu mayor deseo, un 2 delante de tu segundo deseo y un 3 delante del tercero. Lee la lista completa antes de elegir.

Me gustaría:

- (a) Ser más fuerte de lo que soy ahora
- (b) Agradar más a los chicos y a las chicas
- (c) Llevarme mejor con mi padre y con mi madre
- (d) Ser más inteligente
- (e) Ser mejor en deportes
- (f) Tener padres diferentes
- (g) Ser un varón (si eres niña)
- (h) Ser una chica (si eres varón)
- (i) Ser más alta
- (j) Tener más dinero para gastar
- (k) Ser una persona mayor y poder irme de casa
- (l) Tener más amigos y amigas
- (m) Ser más linda
- (n) Que mi padre y mi madre me quisieran más

NUMERO TRES

Supongamos que fueras a vivir a una isla desierta y que pudieras llevar contigo solamente tres personas. ¿A quiénes elegirías? Escribe aquí los nombres de las tres personas que elegirías:

- 1 _____ 2 _____
- 3 _____

Fíjate bien. Ahora debes leer los tres nombres de las personas que acabas de escribir y pondrás a continuación qué tienes que ver con cada una de esas personas.

10. Teresa es la chica más popular de la escuela. Todos la aprecian.

¿Soy yo como ella? _____

Sí										No
Sí										No

¿Desearía ser como ella? _____

11. A Elsita le gustaría ser un chico. Le parece que los varones se divierten más.

¿Soy yo como ella? _____

Sí										No
Sí										No

¿Desearía ser como ella? _____

12. A Norma no le importa lo que digan su padre ni su madre. Sabe que es bastante grande para decidir las cosas por sí misma.

¿Soy yo como ella? _____

Sí										No
Sí										No

¿Desearía ser como ella? _____

13. Margarita es la más inteligente de la escuela.

¿Soy yo como ella? _____

Sí										No
Sí										No

¿Desearía ser como ella? _____

14. Isabel se ha creado en su imaginación unos amigos y un mundo que es mucho más agradable que el mundo real. Ella se imagina toda clase de historias de amor con esos amigos que no existen.

¿Soy yo como ella? _____

Sí										No
Sí										No

¿Desearía ser como ella? _____

15. Julia pelea frecuentemente a su hermano o hermana, por más que trate de no hacerlo.

¿Soy yo como ella? _____

Sí										No
Sí										No

¿Desearía ser como ella? _____

16. Laura tiene más dinero que todas las otras chicas.

¿Soy yo como ella? _____

Sí										No
Sí										No

¿Desearía ser como ella? _____

17. Sara tiene muchísimos chicos amigos.

¿Soy yo como ella? _____

Sí										No
Sí										No

¿Desearía ser como ella? _____

18. A Adriana le gusta quedarse quieta e imaginar cosas. Cree que esto es más divertido que practicar deportes.

¿Soy yo como ella? _____

Sí										No
Sí										No

¿Desearía ser como ella? _____

19. ¿Cuál de todas estas dieciocho chicas que hemos nombrado le gustaría más a tu mamá? Escribe aquí su nombre.

20. ¿Cuál de todas estas dieciocho chicas que hemos nombrado le gustaría más a tu papá? Escribe aquí su nombre.

En las preguntas que siguen se debe poner una x delante de la respuesta que corresponda, excepto cuando se indique otra cosa.

1. — ¿Cómo juegas al fútbol?

- (a) No sé jugar nada.
- (b) Sé jugar un poco.
- (c) Sé jugar bien.
- (d) Soy la que mejor juega del grado.

2. — ¿Cuántos amigos o amigas te gustaría tener?

- (a) Ninguno.
- (b) Uno o dos.
- (c) Unos pocos buenos amigos.
- (d) Muchos amigos.
- (e) Centenares de amigos.

3. — ¿Cómo eres de fuerte?

- (a) Muy débil.
- (b) No muy fuerte.
- (c) Fuerte.
- (d) La más fuerte del grado.

4. — ¿Qué quieres ser cuando seas mayor?

- (a) Quiero ser un personaje famoso y hacer grandes cosas, de las que hable la gente.
- (b) Quiero ser una persona importante en la ciudad donde viva.
- (c) Quiero ser una persona corriente, feliz y con un buen empleo.
- (d) Preferiría no ser nunca mayor.

5. — ¿Te gusta jugar con los otros chicos y chicas?

- (a) No me gusta, porque no sé jugar muy bien.
- (b) No quieren que juegue con ellos, porque no sé jugar muy bien.
- (c) Me gusta bastante.
- (d) Me gusta mucho.
- (e) Me gusta más que cualquier otra cosa.

6. — (En esta pregunta, sólo en ésta, escribe un 1 delante de lo que elijas primero; un 2 delante de lo que elijas segundo, y un 3 delante de lo que elijas en tercer lugar.)

¿Con quién prefieres ir al circo?

- (a) con mi papá.
- (b) con mi mejor amiga.
- (c) con un grupo de amigas.
- (d) con mi mamá.
- (e) sola.

ATENCIÓN. — En todas las preguntas que siguen debes volver a contestar marcando una x delante de la respuesta que corresponda, como lo venías haciendo antes.

7. — ¿Te gustaría ser ya grande?

- (a) Estoy muy impaciente por llegar a ser grande.
- (b) Me gustaría ser grande.
- (c) No quiero ser grande. Preferiría ser siempre como soy ahora.
- (d) Lo que más me gustaría es tener algunos años menos que ahora.

8. - ¿Te quieren mucho tu padre y tu madre?
- (a) Yo soy a la que más quieren.
 (b) Ocupo el segundo lugar en su cariño.
 (c) Quieren más a mis hermanos que a mí.
 (d) Me quieren, pero no más que a mis hermanos.
9. - ¿Qué te gusta más de todas estas cosas?
- (a) Quedarme sola para jugar o leer.
 (b) Jugar con una o dos amigas.
 (c) Jugar con muchas amigas.
10. - ¿Te gusta que otra persona te diga cómo hacer las cosas?
- (a) Me gusta.
 (b) Me da lo mismo.
 (c) Prefiero hacer las cosas a mi manera.
 (d) Me molesta mucho que me digan lo que tengo que hacer.
11. - ¿Qué sientes cuando alaban a un hermano o hermana tuyos?
- (a) Me siento orgullosa de ellos.
 (b) Desearía hacerlo yo mejor que ellos.
 (c) No me gusta que los alaben.
 (d) Me molesta mucho que hagan las cosas mejor que yo.
 (e) No me importa.
 (f) No tengo hermanos ni hermanas.
12. - ¿Eres una chica linda?
- (a) No soy nada linda.
 (b) No soy muy linda.
 (c) Soy tan linda como las otras.
 (d) La gente dice que soy muy linda.
13. - ¿Las otras chicas se burlan de tí?
- (a) Nunca.
 (b) Algunas veces.
 (c) Muchas veces.
14. - ¿Tienes algunos buenos amigos o amigas?
- (a) No tengo ninguno.
 (b) Tengo uno o dos.
 (c) Tengo unos cuantos buenos amigos.
 (d) Tengo muchos amigos.
 (e) Tengo centenares de amigos.
15. - ¿Te gusta participar en juegos duros, como los de los muchachos?
- (a) Me gusta muchísimo.
 (b) Me gusta poco.
 (c) No me gusta.
 (d) No me gusta nada que me empujen y que me tireen.
16. - ¿La gente trata a tu hermano o a tu hermana mejor que a tí?
- (a) Nunca.
 (b) Algunas veces.
 (c) Con frecuencia.
 (d) Casi siempre.
 (e) No tengo hermano ni hermana.

17. - ¿Vas bien vestida?

- (a) No tengo ninguna ropa buena.
- (b) Voy bastante bien vestida.
- (c) Tengo ropa muy buena.

18. - ¿Qué quieren tu papá y tu mamá que seas cuando seas grande?

- (a) Quieren que sea un personaje famoso y que realice grandes cosas que den que hablar a la gente.
- (b) Quieren que sea una persona importante de la ciudad en que viva.
- (c) Quieren que sea una persona corriente, feliz y con buen empleo.
- (d) No quieren que crezca y llegue a ser grande.

19. - ¿Te aprecian más los chicos o las chicas?

- (a) Los chicos me aprecian más que las chicas.
- (b) Las chicas me aprecian más que los chicos.
- (c) Me aprecian tanto los chicos como las chicas.
- (d) No me aprecian los chicos ni las chicas.

20. - ¿Cuál te parece que es la edad más linda de la vida?

- (a) Cuando se tiene menos de 9 años.
- (b) Entre los 9 y los 12 años.
- (c) Entre los 12 y los 25 años.
- (d) Después de los 25 años.

21. - ¿Deseas que la gente te aprecie?

- (a) No puedo soportar que la gente no me quiera.
- (b) Siempre hago todo lo posible para que la gente me quiera.
- (c) No me preocupo mucho, pero me agrada cuando la gente me aprecia.
- (d) Me da lo mismo que la gente me quiera o no.

NÚMERO SEIS

Ahora escribe dentro de los rectángulos en blanco, uno debajo de otro, los nombres de todos tus familiares, pero procurando ponerlos por orden de edad. Es decir, primero debes poner a quien tiene más años; después al que le sigue, y así hasta ponerlos todos. No olvides de ponerte a ti, en el lugar que te corresponde por tu edad. Escribe, al final, los nombres de tu mejor amigo y tu mejor amiga. Cruza con líneas los rectángulos que sobren.

Fíjate en el ejemplo que se da, para comprender bien lo que se debe hacer.

UN EJEMPLO

Mi padre
Mi madre
Mi hermano Carlos
Yo
Mi hermana Amanda
Mi hermana Martha
/
/
/
/
Mi mejor amigo: Enrique
Mi mejor amigo: Luis

CONTESTAR AQUI

Mi mejor amigo:
Mi mejor amigo:

Ahora vuelve atrás y pon un 1 en el rectángulo de la persona que más quieras de todas, un 2 en el de la persona que más quieres de las que quedan; un 3 en el rectángulo de la persona que ocupa el tercer puesto y así hasta numerarlas a todas. Algunas veces es muy difícil decidir cuál es la persona que se quiere más, pero trata de hacerlo lo mejor que puedas y asegúrate de poner un número delante del nombre de cada persona. No pongas ningún número en el rectángulo donde te anotaste a ti mismo. No olvides a tu mejor amigo y a tu mejor amiga y numéralos también a ellos.

YA HAS TERMINADO. REPASA EL CUESTIONARIO Y ENTREGALO.

ANEXO No. 3

CUESTIONARIO A PADRES

NOMBRE _____ EDAD _____

AÑO ESCOLAR _____ DIRECCION _____

NOMBRE DEL PADRE _____ EDAD _____

NOMBRE DE LA MADRE _____ EDAD _____

NUMERO DE HERMANOS _____ NUMERO DE HERMANAS _____

LUGAR QUE OCUPA EL NIÑO EN LA FAMILIA _____

- ¿ Hubo problemas en el nacimiento del niño (a) ?
 si no ¿ cuáles ? _____
- ¿ A su niño (a) le gusta desvelarse con frecuencia ?
 si no
- ¿ Le cuesta trabajo al niño (a) levantarse por las mañanas ?
 si no
- El niño en su tiempo libre ¿ qué hace ? ; ponga un 1 en lo que hace casi siempre y un 2 en lo que hace a veces:
- a) ver la televisión salirse a la calle
- b) jugar con sus hermanos dormir durante la tarde
- c) otros ¿ cuáles ? _____
- ¿ En donde tiene más amigos su hijo (a) ?
 casa escuela no tiene
- ¿ Cómo se lleva el niño (a) con su padre ?
 bien regular mal
- ¿ Cómo se lleva el niño (a) con su madre ?
 bien regular mal
- ¿ Cómo se lleva el niño (a) con sus hermanos ?
 bien regular mal

se enoja le contesta llora se burla
 se porta bien. Otras, ¿ cuáles ? _____

¿ Cree el niño (a) en historias de hadas, brujas y otras --
fantasías ?

si no

¿ Inventa el niño (a) frecuentemente historias increíbles ?

si no

¿ El niño (a) tiene amigos imaginarios ?

si no

Si hay necesidad de que el niño (a) tenga que quedarse so
lo en la casa, ¿ qué actitud toma el niño (a) ?

lo acepta sin problemas llora o grita

¿ Cumple el niño con sus responsabilidades, se puede con--
fiar en él ?

si no

Cuando el niño (a) ha cometido alguna falta ¿ acepta su -
responsabilidad ?

si no

¿ Cómo lo hace ?

admite su culpa le hecha la culpa a otros

la admite pero siempre trata de justificarse en cual--
quier forma se niega rotundamente a aceptarla

¿ El niño (a) aprueba o desaprueba lo que sus padres dicen-
o hacen, usando buenos argumentos ?

si no no sé

Cuando el niño (a) en cualquier situación cree tener la -
razón ¿ defiende su punto de vista ?

si no

- ¿ Cómo va su hijo (a) en la escuela ?
()bien ()regular ()mal
- ¿ Ha reprobado algún año el niño (a) ?
()si ()no
- ¿ Se queja la maestra frecuentemente de la conducta de su -
hijo (a) ?
()si ()no
- ¿ Se queja la maestra (o) frecuentemente porque su niño (a)
no trabaja dentro del salón de clases ?
()si ()no
- ¿ Cree usted que el niño (a) trabaja dentro del salón de --
clases ?
()si ()no
- ¿ Cumple el niño (a) con sus tareas escolares ?
()si ()no
- ¿ Le gusta la escuela a su hijo (a) ?
()si ()no
- ¿ Tiene usted algún comentario que quisiera comunicarnos ? -
Anótelo.

ANEXO No. 4

CUESTIONARIO A MAESTROS

Relaciones Sociales.

- ¿ Cómo se comporta el niño con sus compañeros ?
()bien ()regular ()mal ()se aísla
- ¿ Cómo se comporta el niño con el maestro ?
()bien ()regular ()mal ()se aísla
- ¿ El niño es cooperativo ?
()si ()poco ()nada
- ¿ Qué conducta presenta el niño en la escuela ?
a) agresión verbal y/o física _____
b) afectiva verbal y/o física _____
c) sociable _____
d) distraído _____
- En el salón de clases ¿ qué niños presentan problema en -
sus relaciones sociales ?
- tipo de problema _____
- causas _____

Aspectos Académicos.

- ¿ Cómo son las calificaciones del niño ?
()malas ()regulares ()buenas ()muy buenas
- ¿ Cómo trabaja el niño en la escuela ?
()bien ()regular ()mal
- ¿ El niño termina a tiempo las actividades escolares ?
()si ()no
- ¿ El niño trae tareas escolares ?
()si ()no

¿ Cómo son ?

() buenas () regulares () malas

Ausentismo.

Calcular en promedio las faltas del mes:

() nunca () algunas veces () casi siempre

— Participación Familiar.

¿ Los padres se mantienen enterados de ?

- desarrollo académico () si () no
- relación niño-compañero () si () no
- relación maestro-niño () si () no
- asisten a juntas () si () no

ANEXO No. 5

CUESTIONARIO A PADRES

Datos Generales:

Nombre del niño _____ Edad _____

Teléfono _____ Religión _____ ¿ La practica ? _____

Area Ecológica.

¿ Viven en ?

() casa () departamento () vecindad () otros

¿ El estado de la vivienda en general es ?

() Bueno () regular () malo

¿ Qué habitaciones hay en la casa ?

() sala () recámara () baño () comedor () patio
() cocina

¿ Con qué servicios cuenta ?

() luz () agua () drenaje () teléfono

¿ Cómo es la vivienda ?

() rentada () propia

¿ Cómo es el tipo de muebles ?

() estufa () refrigerador () cama () televisión
() radio () ropero

Describe los servicios con que cuenta la cocina y el baño.

¿ Las condiciones higiénicas en general cómo son ?

() buenas () regulares () malas

Si es mala describa ¿ porqué ?

¿ El tamaño de la vivienda es adecuado al número de habitantes ?

() si () no ¿ porqué ? _____

¿ En que lugar de la casa pasa más tiempo el niño ?

_____ ¿ porqué ? _____

Area Económica.

¿ Quienes contribuyen a la economía de la familia y que cantidad aportan mensualmente ?

¿ Cuáles son las prestaciones de las que goza la familia ?

() gratificación anual () reparto de utilidades
() despensa () vivienda () becas () ayuda de renta
() servicios médicos () otros.

¿ Quién lleva la administración del dinero en su hogar ?

¿ Percibe otro tipo de ingresos, cuáles son ?

Area de Interacción Familiar.

¿ Vive el padre ?

() si () no

¿ Vive la madre ?

() si () no

¿ El niño vive con sus padres ?

() si () no

Si es no ¿ Con quienes ?

¿ Cuántos hermanos tiene el niño ?

¿ Cuántas personas viven en la casa ?

¿ Cuánto tiempo disponible tiene el padre (tutor) y la madre (tutora) para dedicárselo al niño ?

¿ Cómo son en general las relaciones del grupo familiar ?

¿ Cómo son en particular las relaciones de los padres o tutores entre sí ?

¿ Cómo son las relaciones del padre o tutor para con el niño ?

¿ Cómo son las relaciones madre o tutora con el niño ?

¿ Cómo son las relaciones del niño con otras personas ?

- Enliste de mayor a menor las personas que más interactúan con el niño o del niño con alguna persona.

¿ Existe algún problema en la relación de alguna persona -- con el niño o del niño con alguna persona ?

¿ Quienes son las personas que quieren más al niño ?

¿ Quienes se encargan más del cuidado del niño ?

¿ El niño causa algún problema en la familia y/o alguna persona en particular ?

() si () no

- Si es si describalo

A continuación haga una lista de las conductas indeseables que presenta su hijo, mencionando ante quienes lo realiza y en que situación (s).

¿Cuál de las conductas mencionadas anteriormente le ha ocasionado mayor problema a usted y con que frecuencia ?

¿ Y cuál al niño ?

Area de Problemas Generales y Específicos de la Familia.
Si alguna persona de su familia presenta alguno de los problemas que se mencionan a continuación marque una X en el espacio correspondiente y anote el nombre y parentesco.

alcoholismo () _____

infidelidad () _____

drogadicción () _____

prostitución () _____

encarcelamiento () _____

enfermedad física o mental () _____

abandono () _____

pobreza () _____

problemas de integración de la familia () _____

¿Cuál de los problemas antes mencionados altera mayormente el bienestar de su familia y porqué ?

¿ Qué ha hecho usted para solucionar el problema ?

ANEXO No. 6

Lista de Juguetes.

1	Revista de mafalda		
2	Teléfonos		
1	Muñeco chico		
1	Toalla		
2	Cepillos		
2	Mamilas de juguete (vidrio)		
1	Mamila de juguete (plástico)		
1	Pelota chica		
1	Tijera		
7	Globos para inflar		
1	Payaso de trapo		
1	Helicóptero de plástico		
1	Camioneta	"	"
1	Muñeco	"	"
1	Pato	"	"
1	Ardilla	"	"
1	Oso	"	"
1	León	"	"
2	Trenes	"	"
2	Aviones	"	"
5	Carros	"	"
1	Caballo	"	"
8	Pistolas	"	"
9	Platitos	"	"
7	Tazas	"	"

- 5 Soldados de plástico
- 3 Luchadores " "
- 1 Cow-boy " " "
- 6 Muñecas " " "
- 1 Chupón
- 1 Carro de lámina
- 3 Trenes " " "
- 1 Sonaja
- 1 Burro de cuerda
- 2 Cajas de plastilina
- 8 Acuarelas
- 3 Mamilas de plástico
- 10 Colores
- 1 Conejo de trapo
- 3 Plumines
- 3 Plumas
- 3 Lápices
- 1 Borrador
- 1 Muñeca de trapo
- 6 Títeres
- 1 Barquito de plástico
- 5 Revistas
- 2 Periódicos
- 1 Casita de muñecas de madera
- 3 Mandiles
- 2 Cubetas
- 1 Escoba
- 2 Cajas de crayolas
- Hojas de papel

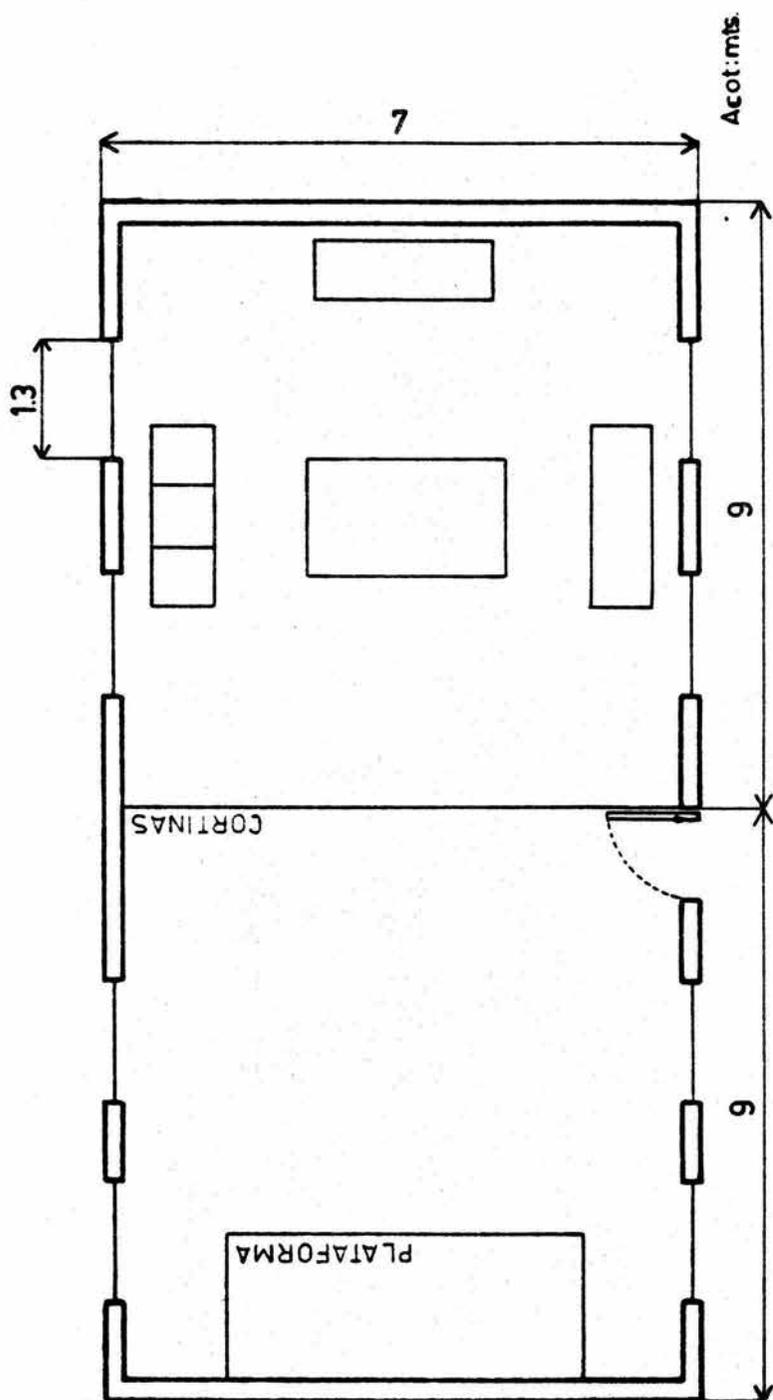
Ropa para muñecas (2 calzoncitos, 3 blusas)

Sesiones de la 5 a la 8 (Adicional).

- 1 Juego de mesa "Lince"**
- 45 Palillos chinos**
- 16 Pares de figuras (memoria)**

Sesiones de la 9 a la 23.

- 1 Maniquí**



ANEXO 8. Muestra el salón de juegos utilizado en la terapia.

ANEXO No. 9

DEFINICION DE CONDUCTAS

- Aislamiento.-** cuando el niño se aparta totalmente de sus --
compañeros de juego, esto es jugar sólo a no-
menos de un metro, sin tener interacción con-
sus compañeros.
- Cooperar.-** cuando el niño accede a alguna petición que--
hagan sus compañeros o terapeuta o bien repar
ta juguetes con los demás y contribuya a la -
realización del juego.
- Expresión.-** cuando el niño menciona sus sentimientos o --
forma de pensar a sus compañeros o al terapeut
ta, por ejemplo; me gustaría ir al circo o me
agrada pelear.
- Contesta con movimientos.-** el niño afirma o niega algo con-
la cabeza, gestos o simplemente señala lo que-
se le pregunta.
- Acercamiento físico.-** distancia menor a un metro de un niño
que presenta cooperación o juego con otro (s)
niño (s).
- Proposición.-** el niño da alguna idea para la realización --
del juego, a un niño a al resto del grupo.
- Rechazo.-** el niño no accede a alguna proposición que se
le hace, ya sea física o verbalmente, por ---
ejem. con algun gesto, movimiento o frase que
indique negación.
- Mandar.-** el niño ordena que se le de algo o se realice

alguna actividad utilizando frases imperativas.

- Hablar.- cuando el niño interactúe verbalmente por medio de oraciones o frases con uno o más niños.
- Contacto visual.- cuando el niño presenta la categoría de aislamiento y voltea a ver a uno o más niños.
- Juego Imitativo.- que uno o dos niños realicen la misma actividad que otros niños al mismo tiempo.
- Juego colectivo.- que el niño se incorpore a jugar con los demás niños, ya sea por iniciativa propia o porque sea invitado por los demás niños, participando o tomando parte (papel) en el juego.
- Agresión física.- cuando el niño lastima físicamente a ---- otros niños o a los terapeutas, como dar-- les una patada.
- Agresión Verbal.- cuando el niño agrede verbalmente a otros niños o a los terapeutas, como por ejemplo, eres una tonta, maricón, etc.
- Gritar.- subir el tono de voz de tal forma que no permita llevar a cabo una interacción con otros niños.

CUESTIONARIO DE POST-EVALUACION EN NIÑOS

Nombre _____ Edad _____

Fecha de Nacimiento _____

¿ Te gustó venir al cuarto de juegos ?

¿ Qué fue lo que más aprendiste ?

¿ Qué fue lo que más te gusto ?

¿ Sabías por qué venías al cuarto de juegos ?

¿ Cómo te llevas con tu papá ?

¿ Cómo te llevas con tu mamá ?

¿ Cómo te llevas con tus hermanos ?

¿ Cómo te llevas con tus amigos ?

¿ Te hubiera gustado que alguien te acompañara al cuarto -
juegos , quién y por qué ?

ANEXO No. 11

CUESTIONARIO DE POST-EVALUACION A PADRES

Nombre _____

Entrevistado _____

¿ Sabía usted a que iba su hijo con los psicólogos ?

() si () no ¿ por qué ? _____

¿ Nota usted algún cambio en el comportamiento del niño ?

() si () no ¿ qué cambios ? _____

_____ ¿ con quienes ? _____

¿ Qué conducta le desagrada más de su hijo ? _____

_____ ¿ cree que en eso a cambiado ? () si () no ¿ cómo ? _____

¿ Cómo son actualmente las relaciones del niño con el padre ? _____

¿ Cómo son actualmente las relaciones del niño con la madre ? _____

¿ Cómo son actualmente las relaciones del niño con sus hermanos ? _____

¿ El niño ha causado algun problema ultimamente en la familia y/o en alguna persona en particular () si () no ---

¿ a quién ? describalo _____

- A continuación mencione ante quienes y que conducta indeseable presenta el niño _____

¿ Le interesaría seguir trabajando con los psicólogos ?

() si () no ¿ por qué ? _____

- Algún comentario que quiera hacer _____

ANEXO No. 12

CUESTIONARIO DE POST-EVALUACION A MAESTROS

Nombre del niño _____

¿ Cómo percibe en general la conducta del niño ? _____

¿ Cómo considera que va el niño en aspectos académicos ?

()bien ()regular ()mal

¿ Cómo considera al niño en el aspecto social ?

()bien ()regular ()mal .

- Comentario _____

- La conducta que nos menciona, ¿ ha ocasionado u ocasiona problemas en cuestiones académicas ? ()si ()no -----

¿ por qué ? _____

- A partir del año escolar ¿ ha notado cambios en la conducta del niño ? ()si ()no ¿ cuáles son y que consecuencias tienen ?

ANEXO No. 13

CUESTIONARIO DE POST-EVALUACION A PADRES APLICADO A LOS --
120 DIAS

Nombre del niño _____

¿ Cómo son actualmente las relaciones del niño con el padre,
tomando en cuenta los cambios que han ocurrido a partir --
de la última entrevista ? _____

¿ Cómo son actualmente las relaciones del niño con la madre,
tomando en cuenta los cambios que han ocurrido a partir de
la última entrevista ? _____

¿ Cómo son actualmente las relaciones del niño con sus herma
nos tomando en cuenta los cambios que han ocurrido a par--
tir de la última entrevista ? _____

¿ Cómo son actualmente las relaciones del niño con sus ami--
gos tomando en cuenta los cambios que han ocurrido a par--
tir de la última entrevista ? _____

¿ Cómo son actualmente las relaciones del niño con gente ex--
traña, tomando en cuenta los cambios que han ocurrido a --
partir de la última entrevista ? _____

¿ El niño ha presentado algún problema nuevo en cuanto a su
conducta, en casa, o bien en la escuela? _____

ANEXO No. 14

CUESTIONARIO DE POST-EVALUACION A MAESTROS APLICADO A LOS --
120 DIAS

Nombre del niño _____

Presenta el niño conductas como:

- | | |
|------------------------------|---|
| (a) golpear a sus compañeros | (b) insultarlos |
| (c) insultar al maestro | (d) gritar |
| (e) llorar | (f) resongar |
| (g) burla | (h) hace cosas que molesta a los demás. |

Se entrega al trabajo:

(si) (no)

Durante la participación de clases:

1. Se ofrece a participar
2. Se le obliga

Se le dificulta al niño hablar cuando tiene que participar:

- | | |
|--------------------------------|----------------------------|
| 1. tartamudea | 2. habla en voz baja |
| 3. sustituye letras o palabras | 4. omite letras o palabras |
| 5. esquiva la mirada | 6. En qué situación |
- _____

En el recreo:

1. permanece solo
2. se integra con otro niño

El niño imita a algun personaje:

(tv) (cine) ¿cuál? _____

Relata el niño hechos poco probables como:

- habla con amigos imaginables
- dice mentiras
- historias increíbles
- otro específico