



# Universidad Nacional Autónoma de México

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
IZTACALA



CARRERA DE PSICOLOGIA

U.N.A.M. CAMPUS  
IZTACALA

400282



61060

EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PSICOLOGO EN  
LAS ESTANCIAS DE BIENESTAR INFANTIL DEL ISSSTE

001  
31921  
R1  
1985-2

## T E S I S

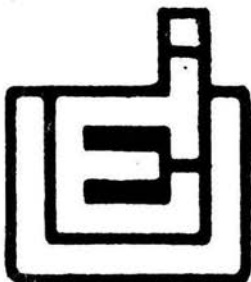
Que para obtener el título de:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P r e s e n t a :

GIL RADILLO RODRIGUEZ

San Juan Iztacala, Edo. de Méx. 1985





Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



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

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

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

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

Dedicatoria.

A mi madre, Vertha Rodríguez O.  
que me enseñó desde niño el  
valor del esfuerzo entre muchas  
otras cosas.

En memoria de mi padre  
Manuel Radillo Rubio

Reconocimiento.

A mis buenos maestros.

A el wrofesor de la S N F P. Iztacala,  
Manuel Escobedo, quien con su apoyo y  
orientación como asesor, en la elabora-  
ción de este trabajo colaboró en la -  
búsqueda de nuevos horizontes.



### Agradecimiento.

Este trabajo que representa el trazo de un momento a otro de mi vida. Una realización personal y un consorcio. Es, además del producto de una abstracción individual, el resultado de la participación activa de familiares y amigos quienes me han apoyado: a los que hago manifiesto mi más sincero agradecimiento:

A Paulina y Norma quienes con su invaluable ayuda en el trabajo mecanográfico le dieron forma.

A mis amigos Psicólogos Eduardo Vásquez, - Ernesto Hernández y Roberto Piliado quienes con sus comentarios mejoraron los resultados

Y a mi familia que durante toda la vida me ha reforzado en todos los sentidos.

Octubre de 1985.

# I N D I C E

Consideraciones preliminares

Introducción

**IZT.** 1000460

I.- Psicología del desarrollo

1.- Concepto de desarrollo

2.- Factores del desarrollo

a) Factores prenatales

b) Factores perinatales

3.- Desarrollo anual

4.- Teorías psicológicas sobre el desarrollo infantil.

a) Enfoque estructuralista de A. Gessel

b) Enfoque psicogenético de Jean Piaget

c) Enfoque global y psicobiológico de  
Henri Wallon

d) Orientación psicosanalítica

e) Teoría conductual

5.- Metodología de la investigación en el estudio del  
desarrollo infantil

a) Método longitudinal

b) Método transversal.

II.- Estancias infantiles

1.- Antecedentes históricos y jurídicos

2.- Objetivos y funciones de las estancias infantiles.

- a) Objetivos respecto al niño
- b) Objetivos educacionales de las guarderías infantiles en México.
- c) Objetivos y funciones de las estancias infantiles del ISSSTE

3.- Características de una estancia tipo

- a) Aspecto administrativo
- b) Aspecto técnico

4.- Funciones del Psicólogo en las estancias infantiles.

- a) Con los niños
- b) Con los padres
- c) Con el personal

5.- Problemas de conducta frecuentes en la estancia infantil

6.- Aspectos metodológicos: herramientas y procedimientos en el trabajo del Psicólogo de estancias infantiles.

III.- Implicaciones sociales, de la participación del Psicólogo en el trabajo educativo.

Conclusiones

Bibliografía.

### CONSIDERACIONES PRELIMINARES.

En los últimos años la actividad profesional del psicólogo se ha incrementado, cualitativa y cuantitativamente, cada vez - son más los lugares o situaciones en las que se demanda la participación activa del trabajo profesional del Psicólogo, tal situación implica un reto y un compromiso de respuesta por parte de los Psicólogos. Dicha situación, motive en parte la realización - de este reporte del trabajo profesional del Psicólogo en estancias infantiles, pretendiendo con esto, en cierto modo hacer manifiesta una forma en la que, la formación teórica se concretiza.

Hablamos en este caso, de la teoría psicológica en general y en particular de aquella que se orienta al estudio del desarrollo infantil y a la práctica psicológica, en donde se aplican los preceptos teóricos a la solución de problemas que plantea el desarrollo infantil en una situación específica, las estancias infantiles.

La iniciación de este reporte nos obliga a efectuar algunas aclaraciones metodológicas, pues de no ser así, se correría el riesgo de buscar resultados más allá de los que las condiciones propias de este tipo de trabajo nos permiten lograr. Las características de este trabajo lo ubican en el terreno aplicado, alejándolo de las posibilidades de control de variables de los estudios experimentales. Por esta razón no debemos esperar que los resultados y conclusiones que aquí se presentan sean generalizables a cualquier otra situación. Sin embargo, tampoco podemos, dejar de pensar en la utilidad concreta que el análisis de un problema fuera del control experimental nos puede brindar, al darnos las posibilidades de probar nuestro respaldo teórico y plantearnos problemas que den pie para nuevas investigaciones básicas.

Por otra parte respecto a las teorías del desarrollo que aquí se incluyen, estas son las que a lo largo de este estudio muestran mayor implicación en la comprensión del niño. Al respecto podría sugerirse que tal revisión pudiera reducirse al planteamiento de un marco teórico único, sin embargo es necesario insistir, que una finalidad de este reporte es considerar todas las posibilidades que se tengan, más que para interpretar estrictamente en lo teórico el fenómeno del desarrollo infantil, para buscar solucionar problemas que este implique.

Finalmente, aclaremos que la parte final de este trabajo titulada implicaciones sociales de la participación del Psicólogo en el trabajo educativo, fue incluida para hacer manifiesta la necesidad que tiene el Psicólogo de conocer el todo del que forma parte, para poder participar en la interpretación y modificación de una realidad específica, cuestión que es parte del quehacer científico.

## I N T R O D U C C I O N

El presente reporte de trabajo profesional, tiene como objetivo realizar un estudio en el que se describan ordenadamente las características del trabajo del psicólogo en las estancias del - ISSSTE, sus alcances y limitaciones ubicandolo dentro de un contexto institucional.

Para lograr el objetivo señalado, el trabajo ha sido dividido en tres partes que se encuentran interrelacionadas, pero que - con fines prácticos, serán expuestas por separado para finalmente discutir su interconexión.

La primera parte es una revisión teórica sobre desarrollo in fantil; debido a que las funciones del psicólogo en las estancias se enfoca de manera general a propiciar el desarrollo armónico de los niños. El cumplimiento de este objetivo implica tres aspectos básicos; profilaxis, evaluación y atención especial.

La profilaxis se atiende orientando a los padres de familia y al personal en relación a los aspectos psicológicos que afectan al niño.

La evaluación del desarrollo psicológico de los niños brinda al psicólogo datos que le permiten tomar decisiones objetivas; - para esto es necesario seleccionar adecuadamente las herramientas. Al respecto se pueden mencionar que las herramientas conductua-

les como registros, inventarios y entrevistas conductuales permiten al psicólogo evaluar objetivamente diversos problemas de conducta que se presentan en la estancia, por esta razón es que se incluye una parte sobre metodologías. } \*

Debido a que las estancias de bienestar infantil del ISSSTE reciben únicamente niños "normales", entendiendo por esto, aquellos que no muestran déficits o excesos conductuales, causados por lesiones o daños orgánicos, o limitaciones orgánicas que los ubiquen como minusválidos o atípicos; se espera que los problemas que se presenten en las estancias sean solucionables con modificaciones en las relaciones educadora-niño y/o niño-niño, con lo que así el psicólogo asume el papel de modificador de conducta mediante la alteración controlada de las contingencias medio ambientales que determinan el comportamiento de los niños en la estancia.

El tercer aspecto del trabajo del psicólogo en las estancias lo constituye la atención individualizada de algunos casos, lo cual puede implicar en dar orientación a las personas que participan en la educación del niño o referir el caso a otras instituciones especializadas.

Dado que, como se expondrá a lo largo de este reporte, el objetivo del trabajo del psicólogo se orienta al desarrollo de los niños, es conveniente realizar una revisión teórica sobre conceptos, teorías y metodologías sobre desarrollo infantil, señalando su aplicación concreta; esto constituye como se mencionó la primera parte del reporte.

La segunda parte abarca aspectos teóricos sobre diseño, organización y trabajo en estancias infantiles.

Actualmente las estancias de bienestar infantil son organismos de primera necesidad, debido a la integración de la mujer al proceso productivo del país, a consecuencia del crecimiento indus

trial en las ciudades y el aumento del costo de la vida en las mismas.

Por otra parte, se considera que el factor que mas ha favorecido el incremento acelerado en la construcción de estancias, ha sido, el que estas satisfacen necesidades fundamentales del niño, y favorecen el desarrollo de su individualidad.

Desde este punto de vista, las estancias son centros de desarrollo infantil, y no sitios donde se "guardan" niños, por esta razón, es de esperarse que las estancias cuenten con personal capacitado y especializado en la educación y el desarrollo infantil. Ahí es donde el psicólogo se integra al personal técnico de la estancia, correspondiendole particularmente intervenir en la planeación, promoción y aplicación de actividades psico-pedagógicas que favorezcan el desarrollo de los niños que asisten a la estancia.

Respecto a lo anterior tambien en este trabajo se plantea de que manera el psicólogo participa de las actividades, señalándose y discutiendose sus posibilidades y limitaciones en su ejercicio profesional en el área reportada.

La tercera parte del trabajo es una breve discusión teórica sobre aspectos educacionales en el nivel preescolar. Lo cual se dirige a hacer un análisis sobre la naturaleza y propiedades de los objetivos, planes de trabajo, logros educativos en relación a el óptimo desarrollo integral de los niños preescolares.

2. Ahora bien, es importante señalar que el objetivo medular del trabajo del psicólogo en estancias infantiles es la observación y promoción del desarrollo infantil, cuestión que obliga a la realización de una revisión teórica sobre el desarrollo infantil.



El presentar diversas teorías sobre el desarrollo infantil - a su vez nos obliga a considerar algunos planteamientos sobre el conocimiento científico. Cabe aclarar que al respecto no profundizaremos en tanto que esto nos alejaría del objetivo de este reporte. Sin embargo hemos de tocarlo a lo largo del reporte cuando algún planteamiento teórico así lo requiera.

## I P S I C O L O G I A D E L D E S A R R O L L O I N F A N T I L

¿A que se debe la constancia y la actualidad de los estudios sobre desarrollo infantil?; es una pregunta difícil de contestar al recordar que el tema ha motivado grandes estudios que nos recuerdan nombres de destacados investigadores; Wallon, Piaget, - Gesell, Bijou, Baer, Bandura, etc.

Ahora bien, muchas definiciones o planteamientos son puntos de vista que fueron o son aceptados por su propia naturaleza - (filosófica), que permiten discutir ampliamente y respaldar o refutar diversos trabajos prácticos relacionados con el cuidado y la educación de los niños.

Pero sin duda el tipo de estudios que aporta mas elementos para el trabajo práctico son los estudios científicos.

Lo anterior nos lleva a discutir ¿qué es la ciencia?, ¿cuáles son los elementos que la componen?. Al respecto podría esperarse encontrar unificación de criterios sin embargo, no sucede así. Del conocimiento y como lo obtiene el hombre se tienen varios puntos de vista que surgen del cuestionamiento acerca de - como es posible el conocimiento. Al respecto las distintas epistemologías tradicionales comparten el postulado de que el conocimiento es un hecho y no un proceso; coinciden igualmente, en que si bien nuestras diferentes formas de conocimiento son siempre - incompletas y las diferentes ciencias siguen siendo imperfectas,

lo que ha sido adquirido lo es de una vez por todas, por lo tanto puede ser estudiado de forma estática. (Piaget 1970). Sin embargo es necesario remarcar que el planteamiento anterior es solo un punto de vista que fue sostenido durante mucho tiempo debido a que el pensamiento científico creyó haber conquistado un conjunto de verdades definitivas, aunque incompletas, lo cual permitía preguntarse de una vez para siempre en que consiste el conocimiento. Incluso ciencias tan recientes como la Sociología y la Psicología si bien no han podido presumir de un saber muy firme, tampoco han vacilado, hasta estos últimos años, a la hora de atribuir a los seres humanos, y por lo tanto a los sujetos pensantes objetos de su estudio, una lógica natural inmutable como quería Comte. (Piaget 1970).

Ahora bien, en la actualidad el conocimiento ha sido considerado progresivamente más como un proceso que como un estado, lo anterior nos lleva a la conceptualización de una ciencia móvil, que evoluciona constantemente en razón del conocimiento por ella logrado. Vista así la ciencia, no pretende interpretar hechos aislados o fijos, sino investigar las leyes inherentes a cada proceso.

La ciencia para McGigan (1970), es una forma de conocimiento sistematizado. A mayor sistematización, el científico posee mayor entendimiento de la naturaleza. Hablar de entendimiento implica lograr la explicación de los fenómenos estudiados objetiva y racionalmente.

La objetividad y la racionalidad son rasgos esenciales de conocimiento científico. Por racionalidad se entiende; a) que esta constituido por conceptos, juicios y raciocinios, y no por sensaciones, imágenes, etc. b) que las ideas (punto de partida del científico) pueden combinarse de acuerdo a un conjunto de reglas lógicas con el fin de producir nuevas ideas. c) que las ideas se acumulen organizadamente (teorías).

V.

Por objetivos se entiende: a) que concuerda aproximadamente con su objetivo. b) que verifica la adaptación de las ideas a los hechos. ( M. Bunge ).

Ahora bien para llegar al conocimiento científico se requiere explicar los hechos en forma sistemática, lo cual se logra utilizando el método científico, el cual le ha permitido al hombre obtener éxitos notables en la transformación y en el dominio de la naturaleza y que ha aplicado al conocimiento a la propia conducta humana (P. Swartz 1982).

El fin de la ciencia, consiste en resolver dudas, al determinar la validez de nuestras afirmaciones o proposiciones, acerca de los objetos y acontecimientos que constituyen nuestro mundo. El método científico es un método riguroso que comprende la aplicación de la lógica, la acumulación imparcial y la valoración de las pruebas. El método científico constituye el procedimiento más digno de crédito, que el hombre ha ideado hasta ahora para alcanzar creencias válidas y estables (P. Swartz 1982).

Resumiendo lo anterior, podemos señalar que el fin de las ciencias es lograr la explicación objetiva y racional de los fenómenos, lo que implica superar el punto de vista que emerge de la observación superficial y no controlada. La explicación en ciencia, busca superar el punto de vista puramente descriptivo y clasificativo o tautológico, para llegar a las condiciones suficientes y necesarias para la producción de un fenómeno. (Merani L. - 1976).

Ahora bien, el conocimiento científico en el campo de la Psicología, puede ser abordado desde muy diversos ángulos, lo que genera por lo tanto diferentes teorías psicológicas, las que a su vez producen muy diferentes alternativas de solución a problemas psicológicos. En general y en particular a problemas de desarrollo infantil, cuestión que en este caso nos ocupa.

✓

Ahora bien, lo anterior nos lleva a revisar los planteamientos teóricos más importantes que respecto al desarrollo infantil se han dado. Pero antes consideremos algunos datos importantes acerca del concepto de desarrollo, así como los factores que lo afectan.

Antes de precisar el concepto de desarrollo infantil, mencionemos algunos antecedentes al respecto. Los científicos que han realizado estudios en el campo del crecimiento y desarrollo infantil han llegado a diferentes conclusiones de acuerdo a sus modelos teóricos respecto al que hacer para favorecer el desarrollo infantil, y es a partir de esas diferencias, de donde han surgido diferentes tendencias en la pedagogía.

Realicemos una breve revisión teórica respecto a el desarrollo para ubicarnos mejor en el tema.

Prácticamente todos los conceptos de desarrollo han surgido de las ciencias biológicas. Al respecto se considera a la Psicología genética como el antecesor inmediato de la Psicología del desarrollo, pero fue la teoría de la evolución, la que asentó más directamente las bases para la aparición de la Psicología del desarrollo (Fitzgerald). La teoría Darwiniana de la evolución establece una línea directa de influencia. El desarrollo infantil arranca del campo de la biología basado en la manifiesta sobrevivencia aparente de aquellos organismos mejor adaptados a las condiciones ambientales en que nacieron por casualidad. Dentro de esta concepción, el humano adulto es considerado como el ejemplar más altamente desarrollado de la especie.

El estudio de la biología del desarrollo, esencialmente un producto de la época de Darwin; condujo en poco tiempo a la amplia documentación del progreso físico que el niño realiza desde el nacimiento a la adolescencia y la edad adulta.

Bajo la influencia Darwiniana, se penso que los niños en varias etapas de su desarrollo inicial, eran bastante parecidos a

✓

algunas especies antiguas mostradas por la historia de la evolución, los libros sobre el desarrollo embriológico y fetal de los hombres a menudo mostraban la similitud física del embrión humano con el embrión del pez, cerdo y el mono.

Hall (1891) y otros, hicieron notar la calidad primitiva de los contenidos de la mente de los niños y sus instintos aparentemente animales, previos a la socialización. Hall acuñó la expresión; "la filogenia es recapitulada en la ontogenia". (Lipsitt y Reseese 1981).

Leibnitz (1646 - 1716) en su teoría de la formación previa afirmaba que el desarrollo era solamente el desenvolvimiento de un organismo llamado el homunculus. (Fitzgerald 1977).

Wolff (1758) con su teoría de la epigénesis rechazó la teoría de Leibnitz; según su teoría el desarrollo es el proceso de una formación consecutiva y siempre nueva, que parte de un material originalmente desorganizado y prosigue hacia la diferenciación de las partes, las modificaciones en la estructura embrionaria, las causan los fenómenos medioambientales, y la interacción de las partes del mismo organismo que se va diferenciando.

La psicobiología es una interpretación que considera a los organismos biológicos y psicológicos. Dentro de esta teoría se considera que a cada nivel de desarrollo aumentan las capacidades conductuales del organismo y a su vez el organismo entra en una relación más compleja con el medio, al mismo tiempo los eventos ambientales ejercen un influjo cada vez mayor sobre el organismo en desarrollo, según este se va haciendo más capaz para moverse libremente dentro de su ambiente.

Uno de los objetivos de la psicología del desarrollo que nace del aspecto psicobiológico del organismo, es el de llegar a comprender como se organizan los sistemas conductuales y los biológicos durante el proceso de adaptación al ambiente.

Ahora bien hemos hablado de desarrollo, o teorías sobre el desarrollo, pero no hemos limitado el uso del término, por necesidades de comunicación objetiva precisemos el concepto de desarrollo.

Los términos crecimiento y desarrollo se usan frecuentemente indistintamente y desde luego es cierto que uno depende de otro, en el niño normal cada uno sigue al otro en forma paralela de modo que toda distinción sería artificiosa. Sin embargo, por conveniencia podemos establecer una diferencia entre ambos. Cuando es posible restringimos el término crecimiento al aumento del tamaño corporal del conjunto o de sus partes. Por ello el crecimiento puede ser medido en pulgadas, centímetros, kilos, etc. También puede medirse en términos de equilibrio metabólico, (Watson y Lowrey 1951). Es decir usamos el término crecimiento para hacer referencia a los cambios cuantitativos en las estructuras orgánicas.

Utilizar como referencia únicamente al crecimiento para tomar decisiones respecto a los niños conduce a errores, por lo impreciso de la información. Ya que como señala Tanner (1979), tomar como referencia la edad no aporta gran información debido a que no todos los organismos se desarrollan del mismo modo; aspecto que se ampliara cuando tratemos los factores del desarrollo. Hecha la definición de crecimiento podemos pasar a definir lo que entendemos por desarrollo.

## 1.- CONCEPTO DE DESARROLLO

Usamos este término para indicar un aumento de la facilidad y complejidad con que se realiza una función, el individuo desarrolla su control neuromuscular, adquiere destreza y desarrolla su carácter. (Watson y Lowrey 1931).

La definición anterior tiene ventajas en relación a las que históricamente le antecedieron en tanto que es objetiva y se presta por lo tanto mayormente al manejo empírico. Sin embargo debemos aclarar que en cuanto a desarrollo infantil no debemos espe-

rar una definición única. La revisión de las teorías del desarrollo infantil nos dan elementos, para conocer diferentes conceptos que al respecto se tienen. Por lo pronto, aquí nos conformaremos con la definición que dan Watson y Lowrey.

Ahora bien, visto de esta manera en un organismo normal el desarrollo implica crecimiento y viceversa. En caso contrario nos encontramos los casos de anormalidad en el desarrollo, por ejemplo los casos de lesión cerebral por diversos factores pueden permitir un crecimiento físico pero no el establecimiento de ciertas conductas que se identifican normalmente a una edad determinada, a una escala o tabla de desarrollo.

Precisados los términos crecimiento y desarrollo podemos abocarnos a la especificación del objeto de estudio de la psicología del desarrollo, dando por hecho que la psicología es la ciencia de la conducta.

Entendemos que la psicología del desarrollo es una especialización de la psicología general, que trata de los cambios que se verifican en la organización de la conducta en todo el transcurso de la vida ( Fitzgerald y Col. 1977 ).

La psicología del desarrollo se interesa por la comprensión científica del desarrollo por lo que sus conclusiones parten de hechos objetivos; identificables, variables y cuantificables. El estudio del desarrollo del niño describe y explica cambios en el comportamiento infantil y busca manera de optimizarlos.

Por lo que el área de desarrollo infantil intenta descubrir verdades generales mediante técnicas de descripción y de explicaciones comunes a todas las ciencias. Esta búsqueda de verdades generales no menoscaba la individualidad de cada niño en particular (Lipsitt y Reese 1981);

Esto es importante aclararlo ya que es sabido que mucha gente no acepta de buena manera el trabajo del psicólogo cuando nota



o se le da a conocer algún procedimiento de control conductual, con el fin de explicar y modificar la conducta, debido a que no conoce o mal interpreta el objetivo del trabajo del psicólogo.

Ahora bien, dejemos hasta aquí lo referente al concepto de desarrollo y pasemos a revisar algunos factores importantes que afectan el desarrollo infantil.

## 2.- FACTORES DEL DESARROLLO

El niño es esencialmente un ser que aprende y biológicamente hablando se desarrolla, con tanta lentitud, que sus procesos mentales están capacitados para usar y absorber las experiencias acumuladas en todo lo sucedido antes de su existencia. (Watson y Lowrey 1931).

Esta necesidad de crecer y desarrollarse es muy fuerte en el niño, puede ser trastornada por muchos factores; mala nutrición, infecciones agudas y crónicas, diversos trastornos endocrinos; anomalías congénitas y malformaciones (Watson y Lowrey 1951).

Considerando el momento en el que se presenta la alteración, se habla de factores prenatales, perinatales, mientras que considerando las características del agente productor de la alteración en el desarrollo se habla de factores mecánicos o físicos, factores orgánicos o biológicos y factores químicos.

A) FACTORES PRENATALES.- Estos determinan en gran medida el tamaño, la variabilidad y la salud general del recién nacido. (Watson y Lowrey 1951).

Diversas anomalías cromosómicas afectan al organismo en desarrollo, como por ejemplo la trisomía 21 que provoca el Síndrome de Dawn, pero además de dichas anomalías, hay otros muchos factores ambientales que pueden degradar al organismo prenatal y afectar sus oportunidades de desarrollo normal. ~~este punto es importante~~

50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65  
66  
67  
68  
69  
70  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78  
79  
80  
81  
82  
83  
84  
85  
86  
87  
88  
89  
90  
91  
92  
93  
94  
95  
96  
97  
98  
99  
100  
101  
102  
103  
104  
105  
106  
107  
108  
109  
110  
111  
112  
113  
114  
115  
116  
117  
118  
119  
120  
121  
122  
123  
124  
125  
126  
127  
128  
129  
130  
131  
132  
133  
134  
135  
136  
137  
138  
139  
140  
141  
142  
143  
144  
145  
146  
147  
148  
149  
150  
151  
152  
153  
154  
155  
156  
157  
158  
159  
160  
161  
162  
163  
164  
165  
166  
167  
168  
169  
170  
171  
172  
173  
174  
175  
176  
177  
178  
179  
180  
181  
182  
183  
184  
185  
186  
187  
188  
189  
190  
191  
192  
193  
194  
195  
196  
197  
198  
199  
200  
201  
202  
203  
204  
205  
206  
207  
208  
209  
210  
211  
212  
213  
214  
215  
216  
217  
218  
219  
220  
221  
222  
223  
224  
225  
226  
227  
228  
229  
230  
231  
232  
233  
234  
235  
236  
237  
238  
239  
240  
241  
242  
243  
244  
245  
246  
247  
248  
249  
250  
251  
252  
253  
254  
255  
256  
257  
258  
259  
260  
261  
262  
263  
264  
265  
266  
267  
268  
269  
270  
271  
272  
273  
274  
275  
276  
277  
278  
279  
280  
281  
282  
283  
284  
285  
286  
287  
288  
289  
290  
291  
292  
293  
294  
295  
296  
297  
298  
299  
300  
301  
302  
303  
304  
305  
306  
307  
308  
309  
310  
311  
312  
313  
314  
315  
316  
317  
318  
319  
320  
321  
322  
323  
324  
325  
326  
327  
328  
329  
330  
331  
332  
333  
334  
335  
336  
337  
338  
339  
340  
341  
342  
343  
344  
345  
346  
347  
348  
349  
350  
351  
352  
353  
354  
355  
356  
357  
358  
359  
360  
361  
362  
363  
364  
365  
366  
367  
368  
369  
370  
371  
372  
373  
374  
375  
376  
377  
378  
379  
380  
381  
382  
383  
384  
385  
386  
387  
388  
389  
390  
391  
392  
393  
394  
395  
396  
397  
398  
399  
400  
401  
402  
403  
404  
405  
406  
407  
408  
409  
410  
411  
412  
413  
414  
415  
416  
417  
418  
419  
420  
421  
422  
423  
424  
425  
426  
427  
428  
429  
430  
431  
432  
433  
434  
435  
436  
437  
438  
439  
440  
441  
442  
443  
444  
445  
446  
447  
448  
449  
450  
451  
452  
453  
454  
455  
456  
457  
458  
459  
460  
461  
462  
463  
464  
465  
466  
467  
468  
469  
470  
471  
472  
473  
474  
475  
476  
477  
478  
479  
480  
481  
482  
483  
484  
485  
486  
487  
488  
489  
490  
491  
492  
493  
494  
495  
496  
497  
498  
499  
500  
501  
502  
503  
504  
505  
506  
507  
508  
509  
510  
511  
512  
513  
514  
515  
516  
517  
518  
519  
520  
521  
522  
523  
524  
525  
526  
527  
528  
529  
530  
531  
532  
533  
534  
535  
536  
537  
538  
539  
540  
541  
542  
543  
544  
545  
546  
547  
548  
549  
550  
551  
552  
553  
554  
555  
556  
557  
558  
559  
560  
561  
562  
563  
564  
565  
566  
567  
568  
569  
570  
571  
572  
573  
574  
575  
576  
577  
578  
579  
580  
581  
582  
583  
584  
585  
586  
587  
588  
589  
590  
591  
592  
593  
594  
595  
596  
597  
598  
599  
600  
601  
602  
603  
604  
605  
606  
607  
608  
609  
610  
611  
612  
613  
614  
615  
616  
617  
618  
619  
620  
621  
622  
623  
624  
625  
626  
627  
628  
629  
630  
631  
632  
633  
634  
635  
636  
637  
638  
639  
640  
641  
642  
643  
644  
645  
646  
647  
648  
649  
650  
651  
652  
653  
654  
655  
656  
657  
658  
659  
660  
661  
662  
663  
664  
665  
666  
667  
668  
669  
670  
671  
672  
673  
674  
675  
676  
677  
678  
679  
680  
681  
682  
683  
684  
685  
686  
687  
688  
689  
690  
691  
692  
693  
694  
695  
696  
697  
698  
699  
700  
701  
702  
703  
704  
705  
706  
707  
708  
709  
710  
711  
712  
713  
714  
715  
716  
717  
718  
719  
720  
721  
722  
723  
724  
725  
726  
727  
728  
729  
730  
731  
732  
733  
734  
735  
736  
737  
738  
739  
740  
741  
742  
743  
744  
745  
746  
747  
748  
749  
750  
751  
752  
753  
754  
755  
756  
757  
758  
759  
760  
761  
762  
763  
764  
765  
766  
767  
768  
769  
770  
771  
772  
773  
774  
775  
776  
777  
778  
779  
780  
781  
782  
783  
784  
785  
786  
787  
788  
789  
790  
791  
792  
793  
794  
795  
796  
797  
798  
799  
800  
801  
802  
803  
804  
805  
806  
807  
808  
809  
810  
811  
812  
813  
814  
815  
816  
817  
818  
819  
820  
821  
822  
823  
824  
825  
826  
827  
828  
829  
830  
831  
832  
833  
834  
835  
836  
837  
838  
839  
840  
841  
842  
843  
844  
845  
846  
847  
848  
849  
850  
851  
852  
853  
854  
855  
856  
857  
858  
859  
860  
861  
862  
863  
864  
865  
866  
867  
868  
869  
870  
871  
872  
873  
874  
875  
876  
877  
878  
879  
880  
881  
882  
883  
884  
885  
886  
887  
888  
889  
890  
891  
892  
893  
894  
895  
896  
897  
898  
899  
900  
901  
902  
903  
904  
905  
906  
907  
908  
909  
910  
911  
912  
913  
914  
915  
916  
917  
918  
919  
920  
921  
922  
923  
924  
925  
926  
927  
928  
929  
930  
931  
932  
933  
934  
935  
936  
937  
938  
939  
940  
941  
942  
943  
944  
945  
946  
947  
948  
949  
950  
951  
952  
953  
954  
955  
956  
957  
958  
959  
960  
961  
962  
963  
964  
965  
966  
967  
968  
969  
970  
971  
972  
973  
974  
975  
976  
977  
978  
979  
980  
981  
982  
983  
984  
985  
986  
987  
988  
989  
990  
991  
992  
993  
994  
995  
996  
997  
998  
999  
1000

pliado en el inciso sobre desarrollo anormal. (Fitzgerald y Col. 1977).

En términos generales podemos ubicar los factores prenatales del desarrollo de la manera siguiente: desnutrición, enfermedades infecciosas, incompatibilidad sanguínea, medicamentos, radiaciones, edad materna, estado emocional materno y algunos médicos consideran que la desnutrición puede ser el más importante de todos los factores ambientales que afectan negativamente el desarrollo prenatal.

Hurlock (1964), distingue dos clases de desnutrición: el hambre cualitativa; que hace referencia a la cantidad inadecuada de aminoácidos, vitaminas, etc. esenciales para el crecimiento y desarrollo normales. Y, el hambre cuantitativa, se refiere a la cantidad insuficiente de alimento, pero que satisface los requerimientos mínimos de vitaminas y otros elementos nutritivos.

La desnutrición cualitativa esta asociada con el nacimiento prematuro, con la longitud y peso anormales del recién nacido, y con la desnutrición fetal que se manifiesta en niños que son demasiado pequeños para su edad gestacional (Antonio V. 1947 Gruenzuld 1970).

En general la desnutrición grave parece tener efectos degradantes directos sobre el encéfalo y el sistema nervioso en desarrollo. (Stoch y Smythé 1969, Winick y Reesme 1969). Cuestión que se traduce en: deficiencia mental, inestabilidad nerviosa, parálisis cerebral, falta de peso al nacer, longitud deficiente al nacer, raquitismo, debilidad física generalizada y muerte. Tales efectos son mas marcados durante el último trimestre del embarazo.

Enfermedades infecciosas. Estas afectan el desarrollo intraterino particularmente durante el primer trimestre. Las enfermedades de este tipo se presentan con mas frecuencia son: la rubeola que en gran parte de los casos produce hidrocefalia. Enfermedades

venéreas, (sífilis y gonorrea), y la poliomielitia. Las enfermedades infecciosas se asocian regularmente con; una elevada frecuencia de muerte al nacer, abortos, ceguera, deficiencia mental, sordera, microcefalia y la sordomudez, (Fitzgerald y Col. 1977).

Incompatibilidad sanguínea. Este problema se presenta cuando el factor RH de la madre es incompatible con el RH del feto. La mezcla de las sangres produce anticuerpos contra el antígeno RH del feto, lo cual pasa el filtro placentario y provoca destrucción de los eritrocitos del feto. Por el contrario la sangre fetal mezclada con la sangre de la madre causara sensibilización por el antígeno fetal RH en su sistema sanguíneo, lo que de no corregirse, provocara mayores trastornos en el siguiente embarazo.

En la actualidad la incompatibilidad puede tratarse, cuando no es así, el feto puede ser prematuro, abortarse o nacer muerto. (Stevenson 1973).

Medicamentos. La prescripción y administración inadecuada de ciertos medicamentos puede afectar considerablemente el desarrollo intrauterino, algunos tranquilizantes como la talidomida provocan diversas deformidades físicas.

Narcóticos. Se ha descubierto que estos atraviezan la barrera placentaria facilmente. Taussing 1962, encontro que los barbitúricos causan sufrimiento fetal.

Anestésicos y analgésicos. Atraviezan la placenta y circulan en la corriente sanguínea del feto.

Drogas. El LSD suele causar alteración estructural de los leucocitos de la sangre. Los efectos en el feto del consumo de heroína y drogas derivadas aún no se determinan.

La nicotina puede resultar nociva para el feto, al fumar la madre acelera el ritmo cardíaco del feto (Sontag y Richards 1938) Se ha ligado la prematuridad al grado de tabaquismo durante el embarazo.

Radiación. Las pruebas más dramáticas que se tienen respecto al efecto de las radiaciones en el desarrollo fetal, son las obtenidas de los estudios realizados sobre los efectos de las bombas

atómicas estalladas en Hiroshima y Nagasaki, los cuales reportan: muerte fetal, neonatal y de lactantes.

Pequeñas dosis en tratamientos médicos no han producido daños en el feto, aunque aún no se determina que nivel de radiación puede considerarse bajo para cada caso. En general, entre más al principio del embarazo se aplique la radiación, mayor es el daño producido en el feto.

Edad materna. El máximo porcentaje de problemas fetales relacionados con la edad de la madre se encuentran en mujeres mayores de cuarenta años. Si hay alguna relación entre la edad materna y la decadencia del sistema reproductivo femenino, es de suponerse que se encontrarán más casos de sufrimiento fetal como resultado de óvulos viejos. La frecuencia de Síndrome de Dawn es mayor en niños nacidos de mujeres mayores de cuarenta años.

Estado emocional materno. La falta de conexiones neuronales directas entre la madre y el feto; parece hacer poco probable que el estado emocional pudiera afectar al feto, sin embargo hay estudios que demuestran lo contrario. Los efectos de la ansiedad, perturbación y tristeza crónica durante el embarazo tienen mucho que ver con la hiperactividad, irritabilidad, llanto, dificultad para la alimentación y con los problemas del sueño en los niños. (Sohag, 1953).

## b) FACTORES PERINATALES.

Algunas complicaciones que aparecen en el momento del parto se originaron durante el periodo prenatal, en tanto que otras muchas complicaciones tienen su origen directo en algún ataque ocurrido en el momento de nacer. Las complicaciones perinatales más comunes pueden agruparse de la manera siguiente: ictericia, complicaciones respiratorias, diarrea, complicaciones maternas y medicamentos.

Ictericia. Es uno de los problemas más frecuentes del parto. La ictericia resulta del inadecuado metabolismo de la bilirrubina

la cual, no conjugada sobrecarga la corriente sanguínea del recién nacido, se deposita en la piel, esta toma un tono anaranjado o amarillento que aparece al tercero o cuarto día de nacido, si persiste la anomalía, puede aparecer el síndrome de Kernicterus, resultando prácticamente el retardo mental, debido a que la bilirrubina no conjugada daña al encéfalo

Complicaciones respiratorias. Las pausas respiratorias prolongadas tienen efectos desastrosos. La apnéa de los recién nacidos, o suspensión de la respiración por periodos mayores de 20 - 30 segundos, provoca bajo ritmo cardiaco y cianosis (falta de oxígeno y retención de dióxido de carbono, color de piel azul o morado), la anoxia (falta de oxígeno), es la principal causa de muerte durante el proceso de parto. La consecuencia de las complicaciones respiratorias durante el parto puede ser el daño encefálico.

Complicaciones maternas. Dos de las posibles complicaciones son la toxemia del embarazo y el desprendimiento prematuro de la placenta.

1) Toxemia del embarazo. En esta enfermedad ciertas toxinas circulan en la corriente sanguínea, Dichas toxinas pueden producir convulsiones fetales (eclampsia), anoxia y muerte.

2) Desprendimiento prematuro de placenta. La placenta se separa prematuramente del útero, ocurre sangrado intrauterino, con frecuencia sin que se advierta. Una notable pérdida de sangre puede provocar un mortinato y choque materno.

Medicamentos, Analgésicos y anestésicos. Ambos producen una depresión globular de la responsabilidad del recién nacido, ya sea temporalmente o hasta bien entrado el primer año de vida del niño. (Conway y Brackbill 1970.)

### 3.- DESARROLLO ANORMAL

Hemos visto hasta aquí como diferentes eventos pueden afectar el desarrollo infantil durante su gestación y nacimiento, esto quedaría inconcluso sino agregáramos algunos aspectos importantes para el desarrollo posterior al nacimiento, Al respecto - hemos de mencionar aquellos factores que afectan el desarrollo psicológico durante la infancia, llevando consecuentemente al llamado retardo en el desarrollo. Ahora bien, ¿Porque abordar este tema en un trabajo como el que ahora se presenta?. La respuesta al respecto esta dada en tanto que se recuerde que las funciones del psicólogo en estancias infantiles implican la observación del desarrollo de los niños que asisten a dichos centros por lo que resulta de vital importancia, tener en cuenta aquellos elementos que pudieran en un momento dado conducir al retardo, en el desarrollo. Hecha esta aclaración pasemos a tratar lo referente al desarrollo anormal.

Respecto al crecimiento y al desarrollo, no es posible establecer un patrón arbitrario único para todos los niños, ya que la "normalidad" es relativamente variable de niño a niño; por ejemplo un niño puede comensar a caminar a los 12 meses; mientras que otro lo hace a los 14 o 15 meses, dependiendo de las condiciones particulares de cada uno, ambos pueden considerarse como desarrollo normal.

Algunos autores como Watson y Lowrey (1979) mencionan como ejemplos del desarrollo anormal a diversas aberraciones físicas - como son: el enanismo, el gigantismo, enfermedades óseas tales como la condrodistrofia (Enfermedad de Morquin) y la discondroplasia; entre otras. También mencionan alteraciones por enfermedades de la columna vertebral. Si bien no es posible negar que la presencia de alguna de las mencionadas alteraciones en el desarrollo ubicarían a cualquier niño con uno de esos padecimientos en el subgrupo de niños anormales. No es de ingerencia directa y profunda para el psicólogo su estudio, ya que son alteraciones más bien

de la competencia médica. Ahora bien, el Psicólogo profesional responsable directo de la observación y cuidado del desarrollo normal, de los niños de una estancia infantil. No debe desconocer la existencia de dichas alteraciones mas comunes como son el Síndrome de Dawn, la hipoacusia, ceguera, tartamudez, etc.

51 Sin embargo debemos considerar que dadas las circunstancias de la población infantil en las estancias como la que ahora nos ocupa, es más que nada importante conocer y definir las alteraciones en el desarrollo psicológico del niño, lo que le permitiera al Psicólogo detectar a partir de la evaluación psicológica, si las alteraciones son modificables en la misma estancia infantil o el niño debiera ser canalizado a otras instituciones especializadas.

Ahora bien, este planteamiento implica necesariamente una concepción general de lo que se entiende por desarrollo anormal - así como la conceptualización y definición que se tenga de la misma, cuestión por la cual se hace necesaria una exposición breve - sobre lo que hasta el momento se ha entendido por retardo. Término que, en si nos conduce al entendimiento de alguna forma de "anormalidad" en el desarrollo infantil.

Tradicionalmente se llama retardado, al sujeto que presenta problemas de comportamiento cuando se reúnen las siguientes condiciones:

El funcionamiento intelectual se encuentra por debajo del nivel normal.

Se presentan problemas de aprendizaje, de madurez social, o ambas cosas.

Estos problemas se originaron durante el desarrollo del individuo.

Esta definición tiene que ver con el concepto de inteligencia, con la estimación de la madurez social y con la capacidad de aprender.



Tradicionalmente, la medida del funcionamiento intelectual la da el puntaje de un test. (Stanford, Binet o el Wechsler), que supeestamente informan la capacidad de aprendizaje del sujeto. El grado de socialización se estima mediante una escala de madurez - como la de Wineland.

De acuerdo al C.I. se traza un límite de normalidad y el retardo. Este límite tiene dos desviaciones estandar por debajo del promedio en la distribución estadística de la inteligencia en la población en general. Esta conceptualización del retardo tiene - dos objeciones:

- 1.- Implica la existencia de algo así como una dote intelectual; que se distribuiera entre una población dada ajustandose a la curva normal, del modo como se distribuye, y
- 2.- No existe un consenso universal en cuanto a los límites del funcionamiento intelectual normal.

La Organización Mundial de la Salud marca el límite entre - 40 y 50. La Asociación Psiquiátrica Americana da el límite entre 69 y 70.

Diversos autores concuerdan que no basta el C.I. para definir el retardo. Se requiere demostrar ademas el grado de adaptación - del individuo a las condiciones sociales en su medio. Esta evaluación por otro lado implica a su vez problemas de definición y de - medida difíciles de resolver objetivamente, el retardo definido a partir de esas normas genera por lo menos tres formas de clasifica ción: a) por severidad de los síntomas, b) por la causa y c) por los síntomas clínicos.

Existe un concenso en el sentido de que hay retardo de origen orgánico y otro de origen social. Los retardados de origen orgánico no plantean problemas de definición. Pero de acuerdo a Ullman y Krassner (1975), la mayoría de los retardados sufren de deficiencias orgánicas. Por lo que el grupo de retardados de origen social



~~son los que plantean más controversias en cuanto a su clasificación.~~

La mayoría de los planteamientos generales en torno al retaro provienen de las investigaciones de Bijou (1975) y Ulmann y - Krassner (1975). Planteamientos que Galindo y Col. (1980) resumen en lo siguientes puntos:

1<sup>o</sup> Las clasificaciones tradicionales no son más que etiquetas que no conducen a formas de tratamiento, y, por tanto, no redundan en beneficio del sujeto, en cambio pueden crearle problemas sociales. Se exceptúan los casos en los que hay una patología orgánica y existe un tratamiento médico.

2<sup>o</sup> No existe un solo "retardo", los llamados retardados constituyen un grupo muy diverso, tanto por la etiología como por el tipo de conducta en cada caso.

3<sup>o</sup> La clasificación entraña muchas veces la idea de que el sujeto puede o no puede aprender. El enfoque de la modificación de conducta sostiene que todo retardado es entrenable.

4<sup>o</sup> En última instancia el término retardo, hace referencia a sus carencias de repertorios conductuales; presentes en otros individuos de la misma edad y condición.

5<sup>o</sup> En la mayoría de los casos, como el retardo no está asociado con una patología orgánica, la clasificación de los retardados se basa en criterios socioculturales, estimación que tiende más a lo valorativo que a lo científico.

6<sup>o</sup> Tradicionalmente se aceptan dos causas del retardo mental; a) aspectos hereditarios y biológicos, b) el ambiente social. Cuestión que lleva a la concepción de que la inteligencia es heredada y el ambiente la modifica en forma positiva o negativa.

Un planteamiento más funcional es el que parte de la base de que la conducta en general es resultado de la intervención de nu-

meras variables, este enfoque adopta un punto de vista objetivo que tiene sus bases en el análisis experimental de la conducta.

La concepción objetiva del retardo debe superar el punto de vista tradicional tendiente a las definiciones clasificatorias; que solo sirven para encuadrar a un individuo en torno a las mismas definiciones con las que se pretende explicar su problema.

Partiendo de las bases del análisis experimental de la conducta. Bijou (1975) define el retardo en el desarrollo de la siguiente manera:

"El retardo se considera como una desviación en el desarrollo psicológico, y por consiguiente, se utiliza el término desarrollo en vez de retraso mental. Las diferencias entre el desarrollo normal y el retardo radican en la naturaleza de las condiciones y las interacciones del desarrollo, pasado y presente. El desarrollo normal, cambios progresivos en las interacciones entre el individuo y el medio, se da a través de la acción de condiciones biológicas, sociales y físicas que se desvían de lo normal en grados extremos; mientras más extrema sea la desviación, más retardado será el desarrollo."

Dicha definición permite analizar funcionalmente el retardo en el desarrollo, tomando en cuenta los cuatro factores básicos de la conducta, señalados por Ribes (1976).

- 1º Los determinantes biológicos del pasado (factores genéticos, prenatales y perinatales).
- 2º Determinantes biológicos actuales (estado nutricional, fatiga, drogas, etc.).
- 3º Historia previa de interacción con el medio (historia previa de reforzamiento).

4<sup>o</sup> Las condiciones ambientales momentaneas o acontecimientos discriminativos, reforzantes y disposicionales.

En cuanto a los determinantes biológicos del pasado, hemos de reconocer su importancia, en tanto que pueden producir cambios en el organismo, la mayoría de las veces irreversibles, especialmente en el sistema nervioso central, en los organos motores o en los sensoriales. La lesión o daño permanente de dichos organos afecta naturalmente, la posibilidad ulterior de desarrollar conductas que dependan en buen grado de su funcionamiento normal.

Los determinantes biológicos actuales son importantes en tanto que asumen funciones disposicionales; es decir afectan de manera diversa la acción de los estímulos discriminativos y reforzadores comunes, aquí; es necesario aclarar que los eventos disposicionales son sucesos transitorios que pueden afectar en una dirección determinada la triple relación de contingencia, entre los estímulos discriminativos, la tasa de respuesta y los reforzadores.

La historia previa de reforzamiento por esta se entiende al conjunto de interacciones mantenidas en el pasado entre el organismo y el medio. La historia de reforzamiento nos puede indicar: a) la carencia de estimulación reforzante en el pasado; b) el reforzamiento de conductas indeseables y c) la utilización excesiva de estimulación aversiva. Estos tres factores contribuyen, en distinto grado al retardo en el desarrollo.

Condiciones ambientales momentaneas. Estas abarcan estímulos discriminativos y estímulos reforzadores relacionados estrechamente con diversas conductas. Dichas condiciones ambientales son importantes en tanto que determinan en gran medida el cambio controlado de la conducta.

Tomando como base los factores básicos de la conducta Ribes (1978) define el retardo en el desarrollo como un déficit conductual, establecido por comparación con las normas que corresponden al caso.

Este déficit se considera, no como una consecuencia de la falta de maduración por la acción de variables biológicas y del paso del tiempo exclusivamente, sino que se interpreta como el producto de la interacción de las cuatro determinantes mencionadas.

Esta conceptualización del retardo en el desarrollo, da pie para su estudio y tratamiento de una manera objetiva. Que parte de la precisión de las características del retardo en cada caso particular, en términos de repertorios conductuales y sugiere a partir de estos, estrategias para su establecimiento y/o eliminación.

Dejemos hasta aquí lo referente a las cuestiones del desarrollo anormal; consideraciones que, de alguna manera nos permitirán formar una idea respecto a la posición que el Psicólogo en una estancia infantil deberá asumir, en los casos en los que, en su ejercicio profesional detecte algún elemento que pudiera conducir, a una forma de alteración en el desarrollo infantil.

Ahora bien, prosigamos nuestras consideraciones teóricas respecto al desarrollo, pasando a continuación a revisar algunos conceptos generales de cinco de las teorías más representativas en el estudio del desarrollo infantil. Revisión que pretende aportar elementos para la comprensión del niño en los momentos del desarrollo que van del nacimiento al final de la edad preescolar ( 6 años).

Precisemos antes de comenzar este punto, que la revisión teórica de las teorías que a continuación se presentan, no nos obliga a aceptar indistintamente los conceptos que ellas plantean, ni a el uso indiscriminado de sus principios. Tampoco implica necesariamente una postura eclectica en lo teórico, más bien significa una búsqueda de alternativas para el trabajo práctico; situación generada por las condiciones materiales del trabajo profesional, las que nos enfrentan a condiciones difíciles, que no siempre tienen solución dentro de un marco teórico. Iniciemos pues, con A. Gesell la revisión teórica sobre desarrollo infantil.

## a) ENFOQUE ESTRUCTURALISTA

A. Gesell

Para Gesell, la personalidad del niño es el resultado de un crecimiento lento y gradual; su sistema nervioso llega a la madurez por etapas y secuencias naturales. (Gesell 1972)

El crecimiento es un proceso de estructuración que produce cambios estructurados en las células nerviosas, con lo que se originan los correspondientes cambios en las estructuras del comportamiento. Aunque Gesell habla de secuencias "naturales", no quiere decir que los factores ambientales no sean considerables, esto se entiende cuando añade que: el niño no nace con un sistema de percepciones listo, sino que debe desarrollarse y lo hace con la experiencia y la creciente madurez de las células sensoriales, motrices y coordinatorias, etc. (Gesell 1972).

En su teoría; Gesell considera que el niño se desarrolla como un todo. Lo que llamamos personalidad no es más que una red organizada y reorganizada de estructuras de comportamiento personal y social.

La organización de dicho comportamiento, viene estrechamente ligada a la maduración nerviosa y empieza mucho antes del nacimiento. Gesell distingue cuatro esferas de comportamiento:

- 1º.- Comportamiento motor: postura, locomoción, prensión, conjuntos posturales.
- 2º.- Comportamiento de adaptación.
- 3º.- Comportamiento verbal. Que comprende todas las formas de comunicación y comprensión de gestos y sonidos.
- 4º.- Comportamiento personal y social: comprende las reacciones personales respecto a las demás personas.

Ahora bien detallemos un poco lo referente al enfoque Geselliano. Gesell (1973) considera que la forma orgánica se manifiesta no solo en la estructura corporal, sino también en los procesos y funciones de esas estructuras, en consecuencia la conducta tiene forma. Conocer el desarrollo neuro - psíquico normal, es decir la con

ducta del niño es de gran valor para resolver problemas de salud y de comportamiento, mediante el diagnóstico y tratamiento, al comprobar el desarrollo del niño. Es importante mencionar que lo anterior se logra en base a los refinados datos que mediante sus estudios logro Gesell, lo que nos permite usarla como referencia en valoraciones de casos particulares.

Los orígenes de la conducta, señala Gesell (1972) son remotos y han de estructurarse en aquellos procesos de la evolución orgánica. En este punto Gesell se manifiesta Darwinista, usando para sí la expresión de Darwin: "el hombre lleva aun en su estructura corporal, los estigmas indelebiles de su bajo origen". Lo anterior significa que los mecanismos del desarrollo ontogénico - constituyen pues el mecanismo básico de la conducta.

Para Gesell (1972) el desarrollo es continuo, no se dan hiatos bruscos entre feto, recién nacido, infante y niño. Concibe al niño como un sistema de acción, que adquiere su mente del mismo modo como adquiere su cuerpo, mediante procesos evolutivos, ajustados a leyes naturales.

A lo anterior Gesell añade que el niño nace en una cultura - que no tará dara en configurar y analizar su crecimiento psíquico. La cultura lo asimila y el asimila la cultura.

En sus estudios con niños de 5 a 10 años, Gesell (1972) encontro que los factores de maduración siguen actuando energicamente, inclusive en plena edad escolar. Aculturación y maduración se entrelazan de tal forma, que la personalidad del niño debe - concebirse en términos de crecimiento, en términos de su madurez evolutiva. Ello significa, señala Gesell aceptar una filosofía - que reconozca las relatividades del ciclo vital, la filosofía del evolucionismo. McGraw (1943), señala al respecto que los partidarios de la teoría de la maduración vuelven al camino de los defensores de la teoría del instinto y reafirman el papel desempeñado por la herencia biológica en el desarrollo de las manifestaciones del comportamiento.

Centrándose en su postura biologicista Gesell señala que todo organismo actúa, se comporta, y que sus caracteres de conducta son tan distintos como sus caracteres físicos.

Las ventajas de adoptar una postura mecanicista consecuente, son mencionadas por Gesell cuando dice que: adoptando dicho enfoque no necesitamos establecer una interacción causal entre mente y cuerpo, pues damos sencillamente por supuesto que al irse conformando el soma, también la psique se configura. "Nos encontramos pues ante una morfología evolutiva única."

El desarrollo es, en cada una de sus fases un proceso de morfogénesis anatómica y funcional. Configura los modos básicos de la conducta que se efectúa por mediación del sistema nervioso.

Gesell (1972), considera que el desarrollo no se inicia con el nacimiento y más aún que el desarrollo prenatal ya es precedido por un extenso pasado. Así Gesell señala que ciertas cualidades de uniformidad, equilibrio, autocontención y reactividad se manifiestan tan precozmente durante el primer año de vida del niño, que, deben considerarse determinadas congénitamente. La cultura organiza la personalidad, pero la anula la individualidad inherente a todo complejo de crecimiento, esta individualidad básica se remonta al cigoto y se perpetúa antes y después del nacimiento mediante procesos embriológicos.

Cada embrión es único, dicha originalidad se expresa en la constitución psíquica, en el temperamento, en las modalidades motrices y en los modos específicos de crecimiento.

En cuanto a la maduración Gesell (1972), señala que esta es el resultado de la acción de los genes, que no solo son responsables de los rasgos de especie, sino también de una infinita variedad de constituciones psicósomáticas. Los rasgos de especie señala Gesell, no pueden superarse, pues están profundamente grabadas, la evolución ha impuesto al desarrollo de cada especie un plan fundamental, genérico y a la vez distintivo. Por consiguiente la morfogénesis de la conducta humana se halla sujeta a suce-



siones fundadas en leyes, que normalmente, jamas son transgredidas. El control motor de los ojos precede al de los dedos; la estática cefálica es anterior a la corporal, antes que la prensión digital se desarrolla la palmar; el asimiento voluntario precede a la suelta voluntaria, los movimientos de golpe aparecen antes que los de empuje o presión, los verticales y horizontales de la mano son anteriores a los oblicuos, y circulares; la prelocomoción reptante es anterior al gateo y este precede a la marcha erecta, los gestos antes que las palabras, la jerga antes que el lenguaje los nombres antes que las preposiciones, el juego solitario antecede al social, las percepciones a las abstracciones y los juicios prácticos a los conceptuales. Esto ejemplifica el orden seriado inherente a la estructura de la conducta humana desde sus manifestaciones inferiores hasta las más elevadas.

Respecto al desarrollo o crecimiento (intercambia los términos), Gesell (1972) lo considera un proceso de progresiva diferenciación y organización que deja establecido un cuerpo de conducta. Este cuerpo es el sistema de acción que determina los rasgos de la conducta del individuo como miembro de su especie. Posee una morfología dinámica gobernada por siete principios del desarrollo.

a) Principio de la prospección individuanté. El desarrollo es un proceso en el cual se realiza progresivamente la mutua adaptación entre organismo y amiente. El sistema de acción se desarrolla como un todo unitario, en cuyo seno surgen individuaiones bajo el influjo de fuerzas morfogénicas. No es el amiente ni la experiencia quienes crean tales dispositivos; pues el mecanismo neural de la marcha ya se esboza antes de que el piño pueda andar y a su vez ha sido anticipado por organizaciones preneurales, la maduración perpetua las características de la especie.

b) Principio de la orientación genética. La orientación ontogénica tiende a progresar en dirección cefalo-caudal ajustandose a un gradiante longitudinal. En el sentido transversal la organización



va de los segmentos proximales a los distales..

c) Principio de la reincorporación en espiral. Para determinados complejos de conducta, la tendencia orientativa se repite en niveles de organización más elevados, lo que imparte una dirección espiral al curso del crecimiento, los elementos comunes y estrechamente relacionados se van reincorporando progresivamente al cuerpo de la conducta.

d) Principio de entrelazamiento recíproco. La organización ontogénica no avanza sobre un frente uniforme, tiene fluctuaciones periódicas en el predominio de las relaciones recíprocas entre los conjuntos de los sistemas motores opuestos o antagonistas se manifiesta en el curso de la ontogénesis por el fluctuante predominio de esos sistemas neurológicamente, esto implica un progresivo entrelazamiento de las estructuras subyacentes.

e) Principio de la asimetría funcional. Pese a su arquitectura bilateral, el hombre no enfrenta al mundo en un plano de simetría frontal sino que lo enfrenta desde un ángulo oblicuo.

f) Principio de la fluctuación autoreguladora. El sistema de acción en crecimiento se encuentra en estado de inestabilidad formativa, a la par que de progresiva tendencia a la estabilidad. Todo progreso del desarrollo implica consolidaciones en la estabilidad

g) Principio de la tendencia óptima. El crecimiento de la conducta tiende siempre a su máxima realización.

La teoría de Gesell fue estructurada en base a los resultados obtenidos mediante su método de estudio. La observación mediante películas cinematográficas. Esta técnica ha sido criticada al considerar que la cámara solo capta la actividad superficial de la mente y que esta es algo más que movimiento. A esta crítica Gesell argumenta que: no hay estado psíquico por atenuado que sea, que se halle exento de cierta tensión corporal, de algún contenido motor activo o de una derivación motriz y que el pensamiento depende del aparato motor, de la adaptación y readaptaciones posturales

En resumen podemos decir de acuerdo a Bergeron (1975) que - la concepción de Gesell sobre la primera infancia se halla funda da principalmente sobre la maduración observada en las diversas funciones motrices, posicionales, facultades de adaptación y com portamiento afectivo social. Mc Grawn (1943), planteo al respec to que, las modificaciones de naturaleza o de calidades de los - movimientos musculares reflejan la maduración del sistema nervio so, pero no forzosamente la del psiquismo.

Otra crítica que recibe la teoría de Gesell es que; esta se cuida de escapar al dualismo cuerpo-espíritu; pero cae dentro de las generalidades. El organismo según Gesell debe considerarse - como un conjunto de reacciones de comportamiento cuya diferencia ción progresiva expresa los estadios sucesivos de la maduración - nerviosa. Mac Grawn (1943), objecciona esto señalando : los parti darios de la teoría de la maduración vuelven al camino de los de fensores de la teoría de los instintos y reafirman el papel de - sempeñado por la herencia biológica en el desarrollo de las mani - festaciones del comportamiento.

Según Bergeron (1975), Gesell ha sabido construir una semio - logía del desarrollo moter, pero su estudio neurológico carece de verdadero rigor. Gergeron señala que; es indudable que la función del dato biológico de lo que se ha llamado la constitución fue - mal delimitada, menos neurológicamente por Gesell. Pero el error en que mas frecuentemente incurría, fue el no haber tenido dema - siado en cuenta la acción formativa del medio, a consecuencia de no haber empleado técnicas adecuadas en su estudio.

Los psicoanalistas critican a Gesell sus tendencias demasia - do estrictas, conductistas, argumentando en su contra la subesti - mación de los factores afectivos de la relación madre-hijo.

Educadores y psicólogos encuentran excesivo el papel que Ge - sell da a los factores hereditarios y a la maduración funcional, a expensas del que debería ser adjudicado al aprendizaje.

Sea como sea es importante reconocer que los estudios de Gesell aportan elementos para la aparición del desarrollo, valorando este en razón de la presencia o ausencia de criterios de conductas en los diferentes momentos del desarrollo. Es decir a partir de los inventarios de Gesell podemos orientarnos, no sin considerar la estandarización o no de una prueba, respecto al desarrollo que los niños vayan teniendo.

Ahora bien, dejemos hasta aquí lo referente a la teoría de Gesell y pasemos a revisar algunos aspectos de otro de los enfoques que más han influido en la comprensión del desarrollo infantil, nos referiremos a los estudios de Jean Piaget.

#### b) ENFOQUE PSICOGENETICO DE J. PIAGET.

La teoría de Piaget sobre el desarrollo de la inteligencia, es una teoría compleja, que, para comprenderla, es indispensable entender mínimamente algunos conceptos básicos con los que trabaja, esta teoría que fue estructurada a lo largo de más de cuarenta años, fue activada últimamente con la búsqueda de mejores métodos pedagógicos (Resse y Lipssitt 1975), esto se debe a que los conceptos que la teoría de Piaget ha generado, favorecen el cuestionamiento y las alternativas en el trabajo educativo al reconsiderar las capacidades y necesidades del niño.

Flavell (1974) señala que los propósitos científicos de Piaget, se centran en la investigación teórica y experimental del desarrollo cualitativo de las estructuras intelectuales. Lo anterior parece sencillo; sin embargo, el entendimiento de dicho objetivo demanda la comprensión de definiciones y conceptos que integran la teoría.

Desde la perspectiva de Piaget, el desarrollo mental o psíquico se inicia al nacer y prosigue en la edad adulta. Dicho desarrollo es comparable al crecimiento orgánico, consistiendo del mismo modo en una marcha hacia el equilibrio. (Piaget 1967).

En su hipótesis general, Piaget plantea que el desarrollo cognocitivo es un proceso coherente de sucesivos equilibrios de las estructuras cognocitivas, de modo tal que cada estructura y cada estado de equilibrio consecuente deriva lógica e inevitablemente de lo anterior. (Flavell 1974). Piaget describe lo anterior diciendo: el desarrollo es por tanto, una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de equilibrio menor, a un estado de equilibrio superior. De lo anterior podemos entender que el dato primario como lo indica Flavell (1974), es el cambio de comportamiento de un funcionamiento menos avanzado al otro más avanzado.

Piaget aclara que: entre el crecimiento y el desarrollo existe una diferencia esencial; mientras que en el crecimiento llega a su fin en la edad adulta, el desarrollo de las funciones superiores de la inteligencia y la afectividad al llegar a la edad adulta continúan, y además considerando el desarrollo evolutivo que plantea Piaget; no es sino hasta esa edad cuando las capacidades intelectuales están integradas de modo que es posible el conocimiento a nivel lógico-abstracto.

En su teoría Piaget busca explicar la ontogénesis de las condiciones necesarias para el conocimiento y la comprensión del desarrollo. Para sobrevivir, el organismo debe tener capacidad de adaptar su estructura a las demandas del ambiente, en el curso de la adaptación se modifican las estructuras existentes y pueden emerger nuevas estructuras. Piaget aplicó estos conceptos biológicos al estudio del desarrollo de la inteligencia. (McGurk 1978).

Al respecto Piaget sostuvo que toda teoría sobre la inteligencia debía comenzar con alguna concepción básica respecto a su objeto de estudio (Flavell 1974). La búsqueda de las características definitorias y fundamentales de la inteligencia debe partir de procesos aun más fundamentales de los que deriva. Esta es según Piaget la clave para comprender el problema. Ahora bien dichos procesos son de naturaleza biológica: entendiendo que la in

Inteligencia puede ser considerada significativamente como una extensión de determinadas características biológicas fundamentales; fundamentales en el sentido de que aparecen allí donde la vida esta presente. El funcionamiento intelectual es una forma especial de actividad biológica. En otras palabras, la inteligencia tiene una impronta biológica la que define sus características esenciales. (Flavell 1971, Piaget 1947 - 1952).

Para Piaget la inteligencia es un aspecto del funcionamiento adaptativo de todo organismo biológico; la conducta subyacente es una estructura psicológica que responde a las demandas del ambiente. (Mc Gurk 1978).

Flavell (1974) al respecto señala que la inteligencia esta ligada con la biología en el sentido de que las estructuras biológicas heredadas condicionan lo que podemos percibir directamente. Esto quiere decir que las estructuras orgánicas, fisiológica y anatómicas imponen límites o facilitan acciones; pero difícilmente puede decirse que dichas estructuras (herencia específica como la llama Piaget), explican el funcionamiento intelectual. - Esta explicación debe buscarse a otro nivel de conexión entre biología e inteligencia, dicha conexión se encuentra en lo que Piaget llama herencia general que es una manera específica de interactuar con el ambiente, es decir que una herencia general de tipo funcional que se forma solo a través del desarrollo.

Mc Gruk (1978) considera que respecto a el concepto de adaptación biológica hay dos aspectos a considerar: uno es la aplicación de las estructuras existentes a nuevas funciones y el otro es el desarrollo de nuevas estructuras para satisfacer antiguas funciones bajo distintas condiciones. Piaget denominó a dichos elementos; asimilación y acomodación. La asimilación es el proceso por el cual se alteran los elementos del ambiente, en forma tal que puedan ser incorporados a las estructuras del organismo.

Isaacs (1968), señala que; la asimilación es el proceso por el cual se alteran los elementos del ambiente, en forma tal que puedan ser incorporados en la estructura del organismo; es decir los elementos son asimilados al sistema. Al mismo tiempo se da la adaptación del organismo.

El primer aspecto de la adaptación es la asimilación, el segundo es el ajuste al objeto, la acomodación. Asimilación y acomodación son indisolubles en la realidad. En la adaptación intelectual toda asimilación de un objeto al organismo supone al mismo tiempo una acomodación del organismo al objeto, a la inversa - toda acomodación es al mismo tiempo, una modificación asimilativa del objeto al que se acomoda. Pero un acto adaptativo, siempre supone una organización subyacente (estructura).

La asimilación, se refiere al hecho de que todo enfrentamiento cognocitivo con un objeto ambiental, forzosamente supone algún tipo de estructuración o reestructuración cognocitiva de ese objeto, en consonancia con la naturaleza de la organización intelectual que ya es propia del organismo.

La esencia de la acomodación, es precisamente ese proceso de adaptarse, a las variadas demandas o requerimientos que el mundo de los objetos impone al sujeto.

En el sistema de Piaget, el progreso cognocitivo, es posible por varias razones. En primer lugar, los actos de acomodación se extienden en todo momento hacia rasgos nuevos y diferentes del medio circundante. Es decir, en la medida en que un objeto, respecto del cual acaba de producirse la acomodación, puede encajar en alguna parte de la estructura del significado existente, será asimilado a esa estructura. Una vez asimilado, empero, tenderá a cambiar esa estructura en alguna medida y, a través de ese cambio hará posible posteriores extensiones acomodativas. Además las estructuras de asimilación no son estáticas, en todo momento los sistemas de significado se reorganizan interiormente

y se integran con otros sistemas, este proceso continuo de renovación interna es en si mismo una fuente muy poderosa de progreso cognocitivo; es decir, de desarrollo.

Mc Gurk (1978), señala que la asimilación es el proceso mediante el cual el organismo no aplica las estructuras presentes, sin modificación a nuevos aspectos del ambiente, en si, es un proceso de incorporación del ambiente orientado hacia el organismo.

Con el término acomodación, Piaget hace referencia al proceso de ajuste que se realiza, el organismo en relación al objeto. (Flavell 1974, Piaget 1952).

Mc Gurk (1978), indica; que la acomodación es un proceso de exteriorización mediante el cual el organismo modifica a las estructuras existentes para hacer frente a las demandas del ambiente. La actividad de acomodarse a nuevas situaciones conduce a la diferenciación de las estructuras existentes y a la formación de nuevas estructuras.

Respecto a las estructuras del intelecto es necesario precisar que Piaget (1971) señala que, estas están constituidas en términos de esquemas y operaciones.

En lo que se refiere al esquema; Flavell (1974), considera de acuerdo a Piaget (1952), que es el contenido de la conducta organizada y manifiesta que lo designa, pero con importantes connotaciones estructurales que no son intrínsecas al mismo contenido concreto; los esquemas abarcan secuencias de comportamiento de magnitud y complejidad muy diferentes; presentan todos los tamaños y formas. No obstante presentan una característica común; la secuencia de comportamiento que los constituye en una totalidad organizada.

Un esquema es una especie de concepto, categoría o estrategia subyacente, que abarca toda una serie de secuencias de acción distintas. Por consiguiente, los esquemas se refieren a -



clases de actos totales, actos que son diferentes entre si, y - que a pesar de ello comparten rasgos comunes.

Un esquema por ser una estructura cognocitiva, es una forma más o menos fluida y una organización plástica a la cual se asimilan las acciones y objetos en el curso del funcionamiento cognocitivo. Según Piaget (1952) los esquemas son marcos móviles. - En síntesis los esquemas representan la antítesis misma de la idea de moldes congelados en los que se vierte la realidad.

Por otra parte los esquemas, por ser estructuras, son creados y modificados por el funcionamiento intelectual.

Resumiendo, podemos decir de acuerdo a Mc Gurk (1978), que: un esquema es la representación interna de alguna acción específica, y que es, la estructura fundamental del conocimiento, sobre cuya base se desarrollan estructuras posteriores.

En cuanto al concepto de operación podemos decir que dicho término es en contexto de la teoría Piagetiana, denota una estructura mental de orden superior, no se encuentra al nacer y/por lo general no se adquieren sino hasta la mitad del periodo de la niñez, una operación es una regla interna del conocimiento que tiene la característica distintiva de ser reversible, o sea que puede tomar una dirección inversa y negar así su propia actividad. (Mc Gurk 1978).

IZT. 1000460

Ahora bien, dejemos la revisión conceptual sobre elementos claves en la teoría de Piaget y ubiquemosla por su importancia - en lo que respecta al desarrollo infantil, cuestión que por el momento es lo que nos interesa.

Como ya se menciona, el desarrollo; desde la perspectiva de Piaget, se inicia con el nacimiento y continúa a lo largo de toda la vida. Pero sin embargo no hemos mencionado cuales son las partes por las que un individuo pasa durante su desarrollo. Antes de mencionar dichas partes es preciso que, en el proceso de desarrollo se oponen dos partes: las estructuras variables, que son las que definen las formas o estados sucesivos de equilibrio



y un determinado funcionamiento constante, que es el que asegura el paso de cualquier estado al nivel siguiente. Desde el punto de vista funcional es decir, considerando los móviles generales de la conducta y el pensamiento. Existen mecanismos constantes, comunes a todas las edades y en contraparte existen las estructuras variables, que serán pues las formas de la organización de la actividad mental, bajo su doble aspecto motor o intelectual por una parte y afectivo por otra. (Piaget 1975).

Piaget distingue en el desarrollo seis estadios o periodos de desarrollo que marcan la aparición de estructuras sucesivamente construidas:

- 1° Estadio de los reflejos o montajes hereditarios, donde se dan las primeras tendencias instintivas y las primeras emociones.
- 2° Estadio de los primeros hábitos motores, donde se dan los primeros sentimientos diferenciales.
- 3° Estadio de la inteligencia sensoriomotriz o práctica.
- 4° Estadio de la inteligencia intuitiva, se dan los sentimientos interindividuales en forma espontánea.
- 5° Estadio de las operaciones intelectuales concretas, aparece la lógica y los sentimientos morales y sociales de cooperación.
- 6° Estadio de las operaciones intelectuales abstractas, se da la inserción afectiva e intelectual en el mundo de los adultos.

Es necesario introducir aquí una aclaración, respecto al manejo de los términos periodo, o estadio y etapa en la teoría de Piaget.

De acuerdo a Piaget (1955), la palabra periodo es usada para designarse las principales épocas de desarrollo y etapas para las subdivisiones más pequeñas de esas épocas.

Cada estadio, señala Piaget, constituye; por las estructuras que lo definen en forma particular de equilibrio y la evolución mental se efectúa en el sentido de una equilibración cada vez más avanzada.

Mc Gurk (1978) señala que Piaget, en su teoría establece - que los cambios en la inteligencia se verifican secuencialmente cada periodo depende del anterior, de tal forma que el desarrollo de la inteligencia se caracteriza por una secuencia invariable, por lo tanto lo que a Piaget le interesa es una descripción de cuando de forma natural, el niño llega a ser capaz de ejecutar ciertas operaciones cognitivas. Dicho de otra manera, se puede entender que: el principal objeto de interés en los estudios de Piaget son los cambios en las estructuras, cambios evolutivos que se dan con la edad.

Es importante aclarar que, respecto a la secuencia y momento en que se espera que aparezcan ciertas características o elementos integrantes de la personalidad en el niño; Piaget no establece tajantemente una edad (Pflavell 1974), más sin embargo, si es claro al considerar que la secuencia de los estudios es invariable, además de precisar que no siempre se dan todos los estadios (Piaget 1975).

En su teoría Piaget se interesa sobre todo en, los cambios de estructura de carácter ontogénico; considera que estos cambios estructurales son de naturaleza cualitativa (aunque se producen de modo gradual y continuo) y que se justifica dividir la ontogénesis, con fines analíticos, en periodos, subperiodos y etapas de acuerdo a las estructuras presentes.

Al respecto se debe mencionar que mientras algunos autores (Mc Gurk 1978) desglosan el desarrollo en seis estadios; otros -

lo resumen en tres periodos (Flavell 1975): periodo de la inteligencia sensorio-motora (0 a 2 años); periodo de las operaciones concretas (2 a 11 años) y periodo de las operaciones formales (11 a 13 años). Aunque aparenta ser mas sencilla esta última división; es mas compleja ya que incluye a su vez otras subdivisiones de las etapas del desarrollo. Además de esas divisiones existen otras en cuatro etapas: sensorio-motriz, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales.

Período sensorio motor. Piaget(1952) distingue seis etapas mayores en la sucesión evolutiva general de este período.

En la etapa uno (0 a 1 mes), el niño muestra poco más que los reflejos de los que está dotado desde el nacimiento.

En la etapa dos (1 a 4 meses), las diversas actividades reflejas comienzan a sufrir modificaciones independientes vinculadas con la experiencia y a coordinarse unas con otras en forma compleja.

En la etapa tres (4 a 8 meses) el infante empieza a efectuar acciones orientadas más definitivamente hacia objetos y hechos que se encuentran fuera y más allá de su propio cuerpo y puede decirse que se da un preanuncio de intencionalidad en sus movimientos.

En la etapa cuatro (8 a 12 meses) el niño experimenta con el fin de hallar nuevos medios y parece perseguir por primera vez la novedad por la novedad misma.

En la etapa cinco (12 a 18 meses), el niño desarrolla una forma más avanzada u efectiva de explorar las nuevas propiedades de los objetos, es decir, desarrolla un "modus operandi" al enfrentarse a los objetos.

En la etapa seis (18 meses), la última de este período, el niño comienza a hacer representaciones internas, simbólicas, de problemas sensorio-motores, a inventar soluciones mediante conductas implícitas en lugar de comportamientos de ensayo y error.

Al parecer con estas primeras representaciones elementales el niño ha superado en lo esencial el período sensorio motor para ingresar en el del pensamiento pre-operacional.

Cada etapa es definida por las conductas más avanzadas que se encuentran en ella, siendo indudable que la persistencia de etapas evolutivamente anteriores, es la regla y no la excepción.

En general debe subrayarse que las pautas de conducta características de las diferentes etapas, no se suceden una a otras de un modo lineal, sino que a manera de las capas de una pirámide, - las nuevas pautas de comportamiento se agregan a las anteriores - para complementarlas, corregirlas o combinarse con ellas. ( Piaget Inhelder 1956, Flavell 1974)

El pensamiento pre-operacional. En términos generales el sub período del pensamiento pre-operacional es una parte intermedia - entre la etapa final del desarrollo sensorio-motor y el inicio de las operaciones concretas. (6 - 7 años)

Durante el período pre-operacional, el niño que había sido - un organismo cuyas funciones más inteligentes eran los actos sensorio-motores manifiestos, es transformado en otro cuyas condiciones superiores son manipulaciones de la realidad, interiores, simbólicas.

Dicha transformación es compleja; para comprenderla es indig pensable entender que es la representación, en tanto que difiere de la acción sensorio motora, cuales son sus características importantes y como es que el infante sensorio-motor se convierte en manipulador de representaciones.

Según Piaget(1951) el requisito principal de la representación es lo que llama la capacidad para distinguir los significantes de los significados y así poder evocar a uno para poner de manifiesto o referirse a otro.

La capacidad generalizada de ejecutar esta diferenciación, - y, por lo tanto, poder hacer el acto de referencia , es llamada - por Piaget función simbólica.

Aunque Piaget reconoce que el infante en su período sensorio - motor muestra una especie de conducta de referencia; sostiene que el infante no es capaz de hacer la genuina distinción entre significante y significado que define la existencia de la función simbólica.

El niño pequeño, no puede evocar interiormente un significante (el significado) del cual el significante no es en algún sentido una parte concreta, vale decir, del cual el significante está claramente diferenciado.

La inteligencia representacional, gracias a la función simbólica difiere profundamente de la inteligencia sensorio-motora; en primer lugar, la inteligencia sensorio-motora solo es capaz de ligar, una a una las acciones sucesivas o los estados perceptuales con los que se relaciona.

Por otra parte el pensamiento representacional, merced a su función simbólica, tiene la posibilidad de aprender de modo simultáneo en una síntesis única, interna una serie completa de hechos separados.

En segundo lugar la inteligencia sensorio-motora, por ser una inteligencia de la acción, esta limitada a la persecución de las metas concretas de la acción, antes que a la búsqueda del conocimiento o la verdad como tales. Por su naturaleza el pensamiento representacional, puede (aunque no siempre lo haga) reflexionar sobre la organización de sus mismos actos, mientras estos se aplican a las cosas, y no limitarse a registrar el éxito o el fracaso empíricos. (Flavell 1975).

En tercer lugar, por su capacidad para superar el presente - inmediato, el pensamiento representacional, con el tiempo puede - extender su alcance mucho más allá de los actos presentes, concretos, del sujeto y de los objetos presentes, concretos del ambiente. Lo fundamental en cuanto a dicha libertad es la manipulación simbólica de entidades que no son siquiera representables median-

te imágenes, por no decir tangibles. Por último, la cognición -- sensorio-motora, por limitarse a las acciones en la realidad y no a sus representaciones, es forzosamente algo privado no compartido, mientras que la inteligencia conceptual puede socializarse y con el tiempo se socializa por medio de un sistema de símbolos codificados que toda la cultura puede compartir.

Naturaleza del pensamiento pre-operacional. El niño del período pre-operacional es egocéntrico en relación con las acciones sensorio-motoras. Piaget(1954) al caracterizar el pensamiento de este período afirmó que se hallaba a medio camino entre el pensamiento adulto socializado y el pensamiento totalmente autístico y egocéntrico del inconsciente freudiano (1923). El egocentrismo pre-operacional es una característica muy general con numerosas consecuencias, antes que nada, el niño muestra repetidas veces una incapacidad para tomar el papel de otras personas, es decir, para ver su propio punto de vista, como uno entre muchos puntos de vista posibles y para tratar de coordinarlo con estos últimos. Esto genera dos problemas: en primer lugar, el niño desconoce la orientación de los demás roles, no siente la necesidad de justificar sus razonamientos ante otros ni de buscar posibles contradicciones en su lógica.

El pensamiento pre-operacional se caracteriza por tener una tendencia a centrar la atención en un solo rasgo llamativo del objeto, desatendiendo los demás aspectos importantes; con lo que distorciona el razonamiento.

El pensamiento pre-operacional es estático e inmovil. Es un tipo de pensamiento que puede concentrarse de manera impresionista y esporádica, en esta o aquella condición momentánea estática, pero que no puede ligar de modo adecuado una serie completa de condiciones sucesivas en una totalidad integrada, tomando en cuenta las transformaciones que las unifican y las hacen lógicamente coherentes. Principalmente el pensamiento pre-operacional se caracteriza por la relativa ausencia de un equilibrio estable entre la acomodación y la asimilación. El niño es incapaz de acomodarse a lo nue

vo asimilándolo a lo viejo en una forma coherente, racional, una forma que permita conservar intactos los aspectos fundamentales de la organización asimilativa previa.

Del niño del subperíodo pre-operacional puede decirse que: no posee una organización cognocitiva estable, duradera e internamente coherente, ni un sistema en equilibrio, con el cual ordenar, relacionar y hacer coherente el mundo que lo rodea. Su vida cognocitiva, como su vida afectiva, tiende a ser inestable, discontinua, cambiante de un momento a otro.

El pensamiento pre-operacional, tiende a operar con imágenes concretas y estáticas de la realidad y no con algunos abstractos, altamente esquemáticos.

La irreversibilidad es característica particular del pensamiento pre-operacional, (Flavell 1974), considera el pensamiento pre-operacional como un pensamiento que lleva la impronta de sus orígenes sensorio-motores.

El pensamiento pre-operacional, prolifera y se multiplica durante los primeros años del subperíodo pre-operacional, pero luego a medida que el niño entra en su quinto, sexto y séptimo años de vida, los rasgos pre-operacionales dejan lugar a rasgos característicos de las operaciones concretas. Se produce entonces una segunda fase, fase de transición análoga a la que se presenta entre la inteligencia sensorio-motora y el pensamiento representacional.

El niño en esta fase de transición (4 a 5 años), es mucho más capaz de dedicarse a una tarea específica y aplicar a ella la inteligencia adaptada en lugar de limitarse a asimilarla de algún esquema egocéntrico de juego. En los últimos años del subperíodo pre-operacional el niño es capaz de razonar en situaciones de test acerca de problemas experimentales y cosas recibidas que son cada vez más complejas y amplias.



Otra característica importante de la fase de transición a las operaciones concretas es que: las estructuras rígidas, estáticas e irreversibles, típicas de la organización del pensamiento pre-operacional comienza, como dice Piaget(1955), a "abrirse" y se hacen mas plásticas, móviles y, sobre todo se decentran y hacen reversibles en su funcionamiento.

Lo dicho hasta aquí de la teoría de Piaget nos permite entender que dicha teoría aporta elementos para conocer las características de niño en diferentes momentos de su desarrollo. Esto puede usarse en la educación buscando adecuar las actividades y objetivos a las cualidades que le son propias. Permite estructurar secuencias, optimizando resultados a partir de la explicación del comportamiento del niño. Esto es importante considerarlo en tanto que el tenerlo presente nos impidiera elevar nuestras exigencias, respecto al niño más allá de lo que potencialmente puede dar, o al contrario también nos impidiera diseñar o planear actividades pobres en relación a las capacidades del niño.

Ahora bien dejemos hasta aquí lo referente a la teoría psicogenética de Jean Piaget, en tanto que, el fin del periodo pre-operacional, coincide con el término del ciclo del desarrollo infantil que en este trabajo nos ocupa y pasemos a revisar brevemente los planteamientos generales de Henry Wallon respecto al desarrollo infantil.

#### ENFOQUE GLOBAL Y PSICOBIOLOGICO DE HENRY WALLON

Wallon partió de lo patológico para explicar el desarrollo normal, comparando las etapas motrices y mentales por las que pasa todo niño normal, con las alteraciones que presentan los niños con retraso en su desarrollo. Al respecto Wallon (1965), señala que: todos los observadores han anotado en sus estudios, edades del niño en meses y días, como si postularan que; el orden en que aparecen las manifestaciones sucesivas de su actividad tienen una especie de valor explicativo, y la experiencia ha verificado en efecto que ocurre lo mismo de un niño a otro. Ahora bien, si el -



método de observación está obligado a tomar en cuenta las variaciones que encuentra cuando cambian las condiciones. En efecto, - el estudio de los casos patológicos brinda la oportunidad para - distinguir algunas de esas variaciones que se han hecho más notorias debido a la enfermedad y así puede suplir a la experimentación cuando es imposible recurrir a ella.

Tomando como base la observación de casos patológicos Wallon llegó a precisar las etapas o estadios evolutivos del niño y las clasifica en: impulsivos, emotivos, sensorio motrices y proyectivos. Dichas fases señala, se dan de manera fija en los "alterados mentales" y se manifiestan de manera fugaz, pero no por ello menos real en los niños normales.

Wallon (1974) considera que el desarrollo del niño puede representarse mediante una curva continua que va desde los tanteos extraños e imperfectos hasta el empleo de las actividades según - las necesidades y las circunstancias pasando por el periodo en el cual a través de una agitación busca insaciablemente el efecto. - Para el desarrollo, el medio es de gran importancia, esto lo aclara Wallon (1974), al decir que no hay reacción que por su forma y contenido no depende del medio.

Las fases del desarrollo son invariables y su condición fundamental es el desarrollo de los órganos. En el hombre las estructuras se encuentran potencialmente en compuestos químicos de constitución relativamente simple que tiene un papel decisivo como estímulos y reguladores en la diferenciación de aquellas estructuras. Por otro lado los estímulos ambientales son necesarios para que se produzcan los actos, pero su utilización se vuelve realmente eficaz en el momento en que las condiciones biológicas de la función llegan a la maduración.

Precisemos un poco más lo referente a los estadios. El desarrollo del niño inicia en el estadio impulsivo; en esta fase solo se presentan actos a nivel inferior, impulsiones, descargas simples de reflejos o automatismos en respuesta a un estímulo que - este estadio abarca el período neonatal.

Estadio emotivo. Se da hacia los seis meses, la característica de esta fase es la preponderancia del sistema tónico visceral, sobre las funciones de relación y la actividad cinética.

Las primeras emociones tienen por base el tono muscular y - por expresión la función postural, en estrecha reciprocidad con - la función orgánica, entregadas al principio a sí mismas para su desarrollo, no constituyen todavía ni una impulsión hacia un objeto ni una respuesta a una situación.

Las emociones implican desde su aparición un comienzo de la vida de relación, de contacto entre los individuos. En este estadio señala Wallon (1965), las relaciones afectivas (madre-hijo), - con el ambiente son las que comienzan a dominar el comportamiento. Desde los seis meses la gama de intercambios emotivos es casi completamente adquirida en el ambiente familiar.

Estadio motor. Se anuncia en el niño por un progreso en su - actividad manual. La mano comienza por tantear, luego puede tomar objetos pero de manera global o precaria, sin saber otra cosa que sacudirlos, soltarlos, retomarlos, romperlos, desparramarlos. La manipulación verdadera, la exploración de las formas, la estructura, la descomposición de las partes y su posterior reconstitución aparecen en el siguiente estadio.

El estadio sensorio-motor o motriz. Se da en el último tercio del primer año, en el que se consigue la mutua coordinación de - los campos motor y sensorial y la ordenación funcional con miras a tareas específicas. En esta fase señala Wallon (1965), el niño se orienta más al mundo físico que al ambiente socializado, los - primeros contactos con el medio exterior se asemejan sobre todo a un efecto sensorial, del cual parece percatarse repentinamente el - niño, que intenta, acto seguido, reproducirlo. Esta actividad sensorio-motriz comporta distintos niveles: reacciones de autopalpación, balanceo, el paso repetido de la mano del niño por delante de sus ojos, diversas satisfacciones motrices y otras actividades en el vacío.

Esta actividad investigadora diferenciada esta ligada a todo un conjunto funcional propio de la especie humana. Los progresos en el niño están ligados a los del equilibrio, primero en la posición sentado, luego al ponerse de pie, y moverse.

Estadio personalista. Esta fase es una orientación subjetiva a la inversa del estadio de la investigación que se orienta hacia el mundo de las cosas. Esta alternancia en las funciones no es excepcional, en el niño la actividad sensorio motriz permite descubrir el mundo de los objetos, desprende en el sus relaciones exclusivas con las personas, que sigue siendo del tipo imitación y confusión afectivas. Es hasta esta etapa, dice Wallon (1965), cuando el niño comienza a sustraerse a esa alienación de sí en los otros que era la causa de su total impericia para resolver nada por sí mismo. Para lograr dicho cambio, el niño iniciara por asignarse un papel en situaciones lúdicas, los juegos de alternancia le permiten reconocerse a sí mismo, pero todavía de manera neutra, no sabe identificar a su antagonista, hagamos un paréntesis.

Respecto al juego en general Wallon lo considera una parte fundamental en el desarrollo del niño. Es una actividad seria, percibida no del mismo modo como lo es para los adultos quienes dividen trabajo y juego como dos actividades antagónicas. En el niño al contrario, el juego es una oportunidad para ensayar y perfeccionar habilidades y funciones que le permiten desarrollarse, Wallon al respecto cita a Buhler quien señala, que el juego es parte de la evolución del niño, y que puede dividirse en tres periodos sucesivos: a) juegos funcionales, b) juegos de ficción y c) juegos de elaboración.

- a) En los juegos funcionales, se dan una búsqueda de efectos elementales dominados por la ley del efecto.
- b) En los juegos de ficción: el niño juega, escucha, hace esfuerzos por percibir y comprender cosas y seres, escenas imágenes, cuentos, canciones, que parecen absorberlo completamente.

- c) Juegos de elaboración. En esta etapa, el niño se complace en reunir, combinar objetos, modificarlos, transformarlos y crear otros nuevos.

Retornando a lo referente a la etapa del personalismo, Wallon (1965) señala que, este comienza alrededor de los tres años y presenta varias fases:

- 1) Empiezan a desaparecer los juegos de alternancia y particularmente los diálogos que a menudo mantienen los niños consigo mismos, con el mí y con el yo dice Wallon, rempazan el uso de la tercera persona con que se expresan de sí mismos.
- 2) Durante esta etapa los niños hacen valer sus derechos de propiedad sobre objetos que no usan; en esta fase se tiene como fuente la necesidad de reconocer o hacer reconocer la existencia de su persona, (narcicismo en psicoanálisis).
- 3) En la tercera fase, los méritos que el niño encuentra en sí mismo no le gastan, busca además de admiradores, modelos. Aquí la imitación supera el nivel del gesto. Imitar a alguien es ante todo admirarlo, pero es también querer sustituirlo en alguna medida.

Pero esta evolución individualista tiene su contra parte, cuando su autonomía, durante ese estado, el niño no hace más que someterse a las influencias de las cuales pretende librarse. Wallon considera que los primeros esfuerzos del niño para distinguirse de su medio solo pueden hacerle sentir como su persona esta incrustada en él. El es parte del mismo medio. Es la etapa de los complejos que pueden repercutir hasta en su vida neurovegetativa y afectar no solo su desarrollo psíquico, sino también el somático. A juicio de Wallon, esta etapa de conflictos y semiconfusión es inevitable y necesaria para la socialización del niño, cifrada en la armonización ulterior de las relaciones yo - los otros. El fin de esta etapa coincide con el término de la edad preescolar, siguiendo la edad escolar (6 años aproximadamente), en esta fase la relación del niño se torna más diversa, adquiere más facultades, el niño aquí es ya más abierto y puede formar parte de grupos; su lugar

en el grupo puede depender de sí mismo; logra distinguir entre la unidad y el conjunto. Es gracias a sus cualidades, capaz de aprender a leer, escribir, manejar cifras, clasificar objetos de acuerdo a propiedades. Al fin de ese estadio (personalista), la objetividad del pensamiento del niño parece equipararse al del adulto. Con estos cambios está en puerta el fin de la niñez y el inicio de la adolescencia.

Wallon insiste en que los estadios no deben considerarse desde un punto de vista estático, sino como conjuntos, cuya valía viene definida por su sucesión cronológica, por las leyes y factores del desarrollo de los que dependen y por su discontinuidad en razón de las actividades intercaladas; estas últimas junto con las actividades estudiadas, forman un conglomerado en el cual se vislumbran las distintas etapas, cuyos límites se hacen indecisos, cada fase constituye un sistema de relaciones entre los medios del niño, y el ambiente que lo hace especificarse reciprocamente. Cada etapa dice Bergeron (1974) es a la vez un momento de la evolución mental y un tipo de comportamiento.

Para Wallon los estadios no se superponen pura y simplemente. El uno no sucede al que le precedía aboliendo todas sus formas, concebidas dinámicamente no pueden representar entidades divisibles y tajantes que se siguen mecánicamente una tras otra, sino que cada una de ellas sitúa una de sus partes en lo pasado y la otra parte en lo que sigue, cuando ya las condiciones son favorables, el estadio se manifiesta como una consecuencia del desarrollo y una manera de pararse, del medio.

Para Wallon señala Merani (1976), el paso de un estadio a otro es más que una amplificación. El fin de un estadio y el inicio de otro están separados por una crisis de conflictos. Tales crisis, se dan por dos factores indisociables; lo biológico y lo social. Las crisis son momentos del desarrollo en que la evolución de estos dos factores, llevan a un punto en que dialécticamente por la negación de las funciones alcanzadas, puede aparecer un nuevo sistema de interacción que los reuna.

La teoría de Wallon ha generado controversias, ya que a los elementos que de su teoría algunos han criticado, otros han antepuesto argumentos favorables. Algunos críticos consideran que los trabajos de Wallon sobre motilidad, sobre los fundamentos biológicos de las emociones y sobre el problema de conciencia tiene su origen en una concepción organicista. Esto a juicio de Bergeron (1975), solo es un componente de dicha teoría.

Otro aspecto que se ha criticado a Wallon es el hecho de la noción de causalidad cromógena y las relaciones entre maduración y aprendizaje quedan inconclusas. Bergeron (1975) considera que esta crítica es válida, pero que sin embargo sus fundamentos no pueden ser puestos en duda.

La teoría se cuestiona también ya que para lograr sus conclusiones Wallon ha desechado las nociones del instinto e inconciente corriendo con esto el riesgo de dejar la "psique" sin substancia (Henry Ey 1954). A esta crítica se ha contestado que el instinto e inconciente envuelven hechos que Wallon ha evitado negar, pero si ha rechazado el carácter mítico que se da a esos conceptos, elementos que en realidad son partes integrantes de la naturaleza y que pueden ser explicados en parte gracias a los progresos de la psicofisiología y etiología.

Wallon prefiere enfocar la noción de aprendizaje de las conductas, con preferencia a las rectificaciones de carácter dinámico de los procesos vitales, que hacen los filósofos idealistas. (Bergeron 1975).

Los psicoanalistas han reprochado a Wallon el estudiar solo las manifestaciones descarnadas prescindiendo del ente psíquico desinvestidas del ser social que es el niño desde su llegada al mundo. Reconociéndole el carácter dinámico y funcional a su teoría, esta crítica ha sido refutada. Minkowski (1950) considera que el análisis de la personalidad que hace Wallon, acentúa su carácter profundamente humano.

A Wallon también se le ha tachado de intelectualista; por el exceso de valor que da a lo social. Las críticas al sociologismo - al igual que al biologicismo que se critican; están poco fundamentadas, pues la teoría de Wallon se esforzó en no caer en dicho error asumiendo una postura dialéctica.

Desde la perspectiva de Wallon, la psicología no podría basarse a sí misma. Wallon (1965), opone una teoría dialéctica y abierta hacia diversos campos, utilizándolos pertinentemente, según las necesidades, con una actitud dialéctica el desarrollo del niño puede ser comprendido en toda su extensión.

Bergeron (1975), menciona que: al asumir una postura dialéctica, Wallon acepta que la materia, la naturaleza, el ser, constituyen una realidad objetiva, fuente de sensaciones, de representaciones. Asumir una postura dialéctica implica tratar de confrontar el psiquismo con sus condiciones de existencia, las estructuras orgánicas con las intelectuales, las estructuras mentales con las de las cosas dirigiendo esto al entendimiento de lo real.

El estudio de Wallon tiene el mérito de no pretender resolver todos los problemas y de conceder tanto a las condiciones orgánicas como sociales del desarrollo, la importancia que les corresponde, de dar su verdadero lugar a lo psíquico al no reducirlo a otros planos.

Ahora bien detengamos hasta aquí la revisión sobre la teoría Dialéctica de Wallon, la que quizás si se considera, en el contexto educativo, daría entrada para grandes modificaciones en la estructuración académica. Es necesario señalar sin embargo, que lo dicho aquí respecto a Wallon, así como las demás teorías que en este reporte se mencionan esta lejos de pretender, transmitir la totalidad de sus componentes, ya que su revisión se orienta más que nada a el conocimiento de sus principios generales y la apreciación e interpretación que del niño y su desarrollo da cada enfoque teórico.

Hecha esta aclaración continuemos con la revisión teórica del desarrollo infantil, ahora desde la perspectiva psicoanalítica.



### c) ORIENTACION PSICOANALITICA.

Regularmente siempre que en psicología se habla de psicoanálisis, prácticamente imposible omitir citar a Freud. Ya que para muchos no hay incluso una forma distinta de abordar el psicoanálisis no es esa, ya que acerca de este, en la actualidad hay diversidad de enfoques.

Siendo la teoría del psicoanálisis uno de los enfoques más representativos de la psicología, es necesario incluir, en el encuadre de esta teoría el desarrollo infantil. Sin embargo dada la naturaleza de este trabajo, al igual que en las otras teorías del desarrollo infantil aquí citadas, solo se presenta una breve introducción a lo que son los fundamentos básicos de la teoría.

El psicoanálisis no es Freud: sin embargo, no hay psicoanalista o psicólogo incluso que pueda evadirlo en sus estudios formativos, por lo menos. El psicoanálisis se remonta a las investigaciones de Mesmer (1780) y J. y Jante C. (1900), acerca de la hipnosis. Este estudio se reducirá a lo que es en esencia la teoría freudiana.

Freud postuló su teoría sobre el aparato psíquico en 1900 en ella señaló la existencia de dos sistemas claramente diferenciados. El sistema inconsciente y el sistema preconscious consciente - (Bleichmar 1970). Este planteamiento es la idea básica del psicoanálisis. Freud aplica el término inconsciente a cualquier proceso mental cuya existencia no vemos obligados a admitir porque deducimos de algún modo su existencia, de sus efectos pero del cual no somos directamente conscientes (Freud 1932). En su teoría Freud distinguió dos niveles o tipos de vida inconsciente:

El preconscious que abarca los procesos que aunque inconscientes, son relativamente fáciles de traer a la conciencia. Y, la otra parte sería el inconsciente; que abarca actos mentales muy difícil o imposible de traer a la conciencia. En sus estudios, Freud encontró al tratar de hacer reunir recuerdos de la infancia la e-



xistencia de un sistema represivo, que registre todo intento de - hacer conscientes elementos inconscientes. La represión, dice Freud (1937), es el equivalente psíquico del proceso corporal por el que una zona enferma es protegida y aislada del resto del cuerpo por - una pared de tejidos. El concepto de represión; fundamental en la teoría psicosanalítica, marca la existencia de lo procesos inconscientes, y se da por la necesidad que tienen los humanos de reprimir algunos contenidos que de aparecer en la conciencia producirán dolor, razón por la que son rechazados violentamente.

A los conceptos de consciente, preconsciente e inconsciente Freud agrego tres conceptos que más que referirse a partes de la mente, se refiere a la actividad en la misma. Dichos conceptos son: YO, ELLO y SUPER YO.

El término ELLO, denomina aquellos aspectos inconscientes de la vida mental que están en algún conflicto con los principios conscientes que el individuo ha adquirido de la familia y de la sociedad. El ELLO comprende nuestras necesidades instintivas de la naturaleza humana, no aceptada por consideraciones morales o sociales. Freud destacó varias características del ELLO; la incondicionalidad de sus demandas de satisfacción, su irracionalidad y su amoralidad. En el ELLO se incluyen los llamados instintos de vida y de muerte, las características raciales y hereditarias, las experiencias reprimidas demasiado penosas para la vida consciente. El ELLO se rige por el principio del placer, es decir que exige satisfacción inmediata, en el niño pequeño prevalecen los impulsos del ELLO con el podría decirse, se inicia su desarrollo. Al principio el niño pide a gritos todo lo que desea, pero poco a poco aprende que hay impedimentos para la satisfacción de sus deseos, esta experiencia penosa para el niño genera un cambio en el ELLO. Al percibir al mundo, se da cuenta de que el existe, se hace consciente de sí dando origen al YO. Según Freud (1923) el YO tiene como función moderar los impulsos del ELLO y buscar satisfacciones de acuerdo a las posibilidades reales. El YO opone el principio de la realidad al principio del placer que mueve al ello.

El YO surge en los primeros años de vida cuando los vínculos emocionales entre el niño y sus padres son más fuertes que nunca.

El YO del niño pequeño es demasiado débil para enfrentarse a las demandas del ELLO y necesita apoyarse en la autoridad paterna. Por lo que, las órdenes y consejos de los padres que le llegan al niño desde el exterior, son procesadas y convertidas en factores inhibidas. Aquí aparece otro concepto básico en la teoría psicoanalítica. La introyección, que consiste en una identificación mediante la cual las actitudes del padre son incorporadas a la mente del niño. Con la introyección se origina el SUPERYO en el niño. El SUPERYO señala Freud es una representación de las exageradas cualidades que, a los ojos del niño poseen sus padres.

La idea del SUPER YO es necesaria para explicar la existencia en la vida adulta de la persistencia de principios infantiles, así como el carácter convulsivo de tantas formas de conducta irracional. Antes de continuar con la descripción de los componentes implicados en el desarrollo según la teoría psicoanalítica.

Bleichmar (1983), señala que uno de los pilares en la teoría psicoanalítica son la sexualidad o teoría de la libido y el complejo de Edipo. Para entender dicha teoría arguye Bleichmar hay que asumir una forma de pensar diferente a la acostumbrada visión substancialista (las propiedades se explican por la sustancia); esta concepción como es el caso de la concepción médico-positivista, no entiende el alejamiento de Freud de la explicación biofisiológica, que sigue buscando para los fenómenos psíquicos conexiones nerviosas.

Romper esta concepción dice Bleichmar (1983), implica plantear una aproximación que nos posibilite entender el origen de determinación de cada fenómeno o área de la realidad que abordamos. Así el inconsciente no es un elemento material sustancial, ni lo son los diferentes fenómenos los que se relacionan con él.

Bleichmar (1983), insiste en que: la aproximación psicoanalítica implica desterrar prejuicios arraigados desde nuestra propia educación a través de que las formas en la sociedad transmite los conocimientos respecto a la vida sexual. Aquí se hace necesaria -

una aplicación respecto a lo que es de acuerdo a la teoría psicoanalítica de la sexualidad.

Se ha atacado al psicoanálisis por considerarlo excesivo en sus consideraciones sobre sexualidad en cierto modo la crítica resulta cierta, sin embargo esto puede mal interpretarse, ya que la sexualidad en el contexto de la teoría psicoanalítica, no necesariamente hace referencia a lo genital. Esto lo aclara Bleichmar (1983) al señalar que; mientras que lo genital se atribuye solo a ciertas manifestaciones de la sexualidad tardía en el desarrollo del ser humano, lo sexual, como búsqueda del placer se manifiesta extraordinariamente temprano; así lo sexual es toda búsqueda de placer que no este al servicio de la autoconservación. Vista así, en la sexualidad lo genital solo es parte de la misma.

Para comprender como, en el transcurso del desarrollo se adquiere la sexualidad es indispensable comprender que son: la teoría de la libido y la estructura del Edipo. Esto nos obliga a detenernos para señalar que, aunque la teoría psicoanalítica hace una interpretación del comportamiento en base a términos difíciles de valorar cuantitativamente, objetivamente dentro de lo que es un análisis científico "formal". Al respecto los teóricos psicoanalistas argumentan que su postura no deja de ser científica solo por no manejar fenómenos observables directamente, manipulables y cuantificables. Estos teóricos argumentan que el nivel de explicación y las características de su objeto de estudio hacen que la teoría y la práctica psicoanalítica, considere componentes que son obvios por deducción que pueden reconocerse a partir de sus consecuencias. Pero este sería el caso de la libido y la estructura de l Edipo, el instinto, las represiones, la identificación y todos los que han sido llamados constructos teóricos. Ahora bien la interpretación psicoanalítica requiere como dice Bleichmar (1983) modificar nuestra forma de pensar, ya que desde la perspectiva analítica los fenómenos que se nos presentan de manera directa hay que indagar, seguir secuencias e interpretar el fenómeno de conducta que estará enhebrado entre signos, símbolos y síntomas. Ahora bien tratemos de entender en parte, el porque es mencionada, entendiendo que esta se hace necesaria, en tanto que es una teoría que persiste despues de casi cien años creando controversias en muchas partes más.

Antes de exponer brevemente lo referente a la teoría de la -  
líbido, el Edipo y las fases del desarrollo desde el enfoque psi-  
coanalítico, es necesario señalar algunos comentarios respecto al  
concepto de estructura, concepto que directa o indirectamente es-  
ta presente en la teoría.

Bleichmar (1983) al respecto señala que; la estructura es a-  
quella que se revela detrás de lo manifiesto. Cuando observamos  
un fenómeno aparece como algo simple, aislado y circunscrito, pe-  
ro la estructura nos revela que esto es lo aparente; el análisis  
estructural va a demostrarnos cuales relaciones son fundamenta-  
les, cuales secundarias y subordinadas, y en sentido estricto las  
relaciones fundamentales son las que constituyen la estructura.  
Ahora bien, entendemos al sujeto tanto psíquico como social en el  
marco de las estructuras que lo constituyen. En el caso de la es-  
trutura sexual, lo fundamental es la estructura del Edipo, esta  
estructura explica la lógica oculta de los elementos que aparecen  
en la realidad.

En la estructura sus componentes se encuentran regidos legal-  
mente. El análisis de la legalidad de esa estructura, permite con-  
ocer sus posibilidades de transformación y su capacidad de evolu-  
ción. Ahora bien, regresemos al análisis de los componentes de la  
personalidad según el psicoanálisis. Elementos integrales, de las  
estructuras.

La libido. En la teoría psicoanalítica se reemplazan las fa-  
ses del desarrollo mencionadas en las teorías genéticas evoluti-  
vas; es decir el desarrollo madurativo por una teoría de fases li-  
bidinales en donde la libido se entiende como una fuerza, una ten-  
dencia general en el psiquismo apuntando a la resolución del pla-  
cer. Para discriminar las etapas de la libido es necesario consi-  
derar, las fases del desarrollo; fases que se caracterizan por la  
focalización del placer en una parte del cuerpo. De ahí el nombre  
que reciben: fase oral, fase anal, fase fálica, y fase genital.

Fase oral. Aparece en las primeras etapas de la vida del niño, en ella domina la primacía de la zona erógena bucal. El chupeteo en el niño se da por una búsqueda de placer en el sentido que la sexualidad aparece vinculada directamente al placer, apoyada en una función necesaria para la conservación de la vida, pero desligada de ella en la medida que no está a su servicio. (Bleichmar 1983).

La fase oral es el primer momento de la vida sexual del niño - este período implica una "absorción" del objeto, en donde el tener se confunde con el ser.

En la interpretación psicoanalítica los orígenes remotos son -  
definitorios del comportamiento. Así se dice que las llamadas fases pregenitales fijan modelos libidinales en la vida sexual de los individuos, y debido a esto, un trastorno funcional en la esfera genital estará necesariamente relacionada con alteraciones de orden afectivo.

Fase anal. Es la segunda fase pregenital, en ella se despliega tendencias opuestas que atraviesan la vida sexual, cuya característica es no ser ni masculina ni femenina, sino que podemos ubicarlas dentro del orden de lo pasivo y lo activo. El control de esfínteres, logrado en esta fase presenta al niño una situación de ambivalencia de poder y dominio, tanto de parte del como, de parte del ambiente, representado por las exigencias familiares a través del entrenamiento del control de esfínteres. Bleichmar (1983), señala que el placer fijado en esta etapa al tracto intestinal y a los esfínteres anales estará relacionado con el poder efectivo sobre la madre, a la que el niño puede recompensar o no.

Fase fálica. Aunque la cronología es un dato relativo, esta fase puede decirse que se da aproximadamente entre los tres y cuatro años de vida del niño. La comprensión de la fase fálica requiere del entendimiento del llamado complejo de Edipo, forma esquemática de representar una realidad más compleja, podemos entender al Edipo como la estructura privilegiada en la que el ser humano se inserta al nacer y que le designara su lugar como sujeto libidinal, es decir como sujeto de deseo, o sea que aludimos a la estructura que definirá la constitución del sujeto sexual como sujeto del deseo en el marco de

la cultura, la estructura del Edipo lo constituyen ; la función materna, la función paterna y el hijo.

Aquí es conveniente incluir una aclaración, en el contexto del psicoanálisis, la madre o la función materna no es entendida como - en los términos de la naturaleza biológica del amor materno. Esto se comprende si recordamos que en los comienzos de la vida no hay - diferencias yo - no yo para el niño; en este sentido "el bebé toma leche de un pecho que es parte de ella" (Bleichmar 1983). Por eso es que la madre va a tener una serie de sensaciones que no son solo alimentación en esta relación que establece con su hijo, va a sentir placer y calor, luego de cambiarlo va a sentir placer cuando el niño come bien, se va a angustiar cuando este llora y como se trate de una función biológica en tanto que puede sustituirse por la mamila. Se organiza más bien otro campo, el de la objetividad (de objeto)

En este sentido entiende Bleichmar que cada vez se afianza más la idea de que el hombre es un ser social y no solo en el sentido , de estar sujeto a una sociedad sino inmerso en un orden de la cultura.

En el sentido que el hombre nace no acabado; en la organización de su sistema nervioso, esta condición biológica da al bebé la imposibilidad de valerse por sí mismo y una consecuente dependencia materna. Así la madre aporta todo lo necesario con lo que de los elementos del orden de la cultura: amor, deseos, odio, conflictos y problemas personales, pero fundamentalmente dos elementos; el lenguaje y su lugar en la estructura familiar, así hablamos dice Bleichmar de la cultura como un mundo significado, el niño se desarrolla mediante la imaginización que sobre él hace la madre constituyendo con esto un futuro sujeto humano.

Ahora bien el llamado complejo de Edipo se presenta en la etapa más crítica del desarrollo psicosexual (tercera etapa), en la - que el interés del niño se vuelve hacia el mundo exterior y busca en el objetos amorosos; los primeros objetos en que se fija son las personas más próximas a él, los miembros de la familia, es cuando a



parece el complejo de Edipo. Ya desde muy pequeño el niño comienza a mostrar un afecto muy especial respecto a la madre, a la que mira como propiedad suya, considerando a su padre como un rival que le disputa su posesión exclusiva. De manera similar o inversa se da en la hija (complejo de Elektra) A causa de su debilidad con sus padres, el niño debe reprimir sus impulsos amorosos hostiles (Osborn 1969). La represión de los impulsos es necesaria señala Freud (1937) no solo para la adaptación del niño a su familia sino para su futura adaptación del niño a su familia sino para su futura adaptación a la sociedad, sostiene Freud; la represión de los mencionados impulsos conduce a la desaparición del complejo de Edipo además de verse acelerado por la aparición del complejo de castración. Esto es simbólico señala Bleichmar (1985). Ya que el padre en tanto realiza una función de prohibición (representa lo que se puede y no se puede), en las relaciones de la madre con el niño es el obstáculo que se interpone entre ambos. Es simbólico, en tanto que el Edipo representa la compleja situación que enfrenta el niño al constituir una instancia psíquica. El super yo constituido por dos aspectos: conciencia moral, que el conjunto de prohibiciones en la cultura, que tiene en su base la prohibición del parricidio y del incesto y por otro lado, el ideal del Yo que constituye o esta constituido por el conjunto de ideales personales a los cuales los hombres se orientan, en su búsqueda de amor y reconocimiento.

Ahora bien hasta aquí hemos pasado por alto mencionar dos conceptos que forman parte de la teoría psicoanalítica y que tienen que ver con el entendimiento del desarrollo infantil; el concepto de la identificación y el concepto del instinto ya que aunque intrínsecamente se hayan en lo mencionado sobre las fases del desarrollo, por su importancia en la teoría es necesario aclararlos.

En psicoanálisis, se entiende por instinto, aquellos impulsos innatos relacionados con la conservación del individuo y de la especie. Freud (1923) menciona que los instintos tienen un origen, un objeto y un fin. El origen es un estado de excitación en el cuerpo y el fin es eliminar esa excitación. En su trayectoria el instinto se-

vuelve mentalmente activo. Osborn (1969), menciona que el instinto lo podemos describir como una determinada cantidad de energía que se abre camino en determinada dirección. Freud (1923), dividía los instintos en dos grupos: instinto de vida "eros", e instintos destructivos "thanatos". Al crecer el niño integra estos instintos. - Cuando dicha integración no es apropiada el desarrollo se ve alterado.

El Yo señala Osborn (1969), tiene la difícil misión de adaptar los impulsos instintivos a las exigencias de la realidad, en este sentido, la conducta consciente es el resultado de la interacción entre los impulsos y una realidad exterior que tiende a reprimirlos y negarles su expresión.

El otro elemento mediante el cual el niño va desarrollándose, es la identificación: esta se entiende de acuerdo a Bleichmar (1983), como el proceso psicológico mediante el cual el sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma total o parcialmente sobre el modelo de este. La personalidad se constituye mediante una serie de identificaciones.

Resumiendo respecto a la teoría freudiana, podemos decir que esta nos presenta una imagen dinámica entre la vida mental y el mundo exterior. Freud llama Yo a la conciencia, al conocimiento mayor y más exacto de la realidad externa y a la capacidad de armonizar las necesidades interiores con las posibilidades exteriores de satisfacción. Es un hecho evidente del desarrollo humano señala Osborn que los niños aprenden a adaptarse a las exigencias de la realidad externa y que sus cualidades racionales aumentan, la contribución de Freud es haber hecho notar que se trata de una forma de desarrollo sumamente compleja. Si la transición por la cual se supera la irracionalidad y la dependencia infantiles fuera simple cuestión de ir adquiriendo cualidades racionales adultas y autónomas no habría necesidad de investigación psicoanalítica.

En forma breve de acuerdo a Fitzgerald y Col (1977) podemos decir que la teoría de Freud sobre el desarrollo de la personalidad



es una teoría de secuencia de etapas, dentro de cada etapa el individuo debe resolver un conflicto de desarrollo, si el conflicto no es resuelto, el individuo puede quedar fijado a una etapa determinada.

Respecto a la validez o no del psicoanálisis P. Vayer (1977), señala que independientemente de que estemos de acuerdo o no con dicha teoría; debemos reconocerle un gran mérito y es el haber insistido en la importancia de los shocks, en especial de los afectivos en el transcurso de la primera infancia.

#### d) TEORIA CONDUCTUAL

La teoría conductual es actualmente en Psicología una de las posiciones teóricas más difundidas en el ámbito profesional del psicólogo; su influencia teórica y práctica puede constatarse en todas las áreas en la que de algún modo se estudie el comportamiento. Este es el caso del desarrollo infantil, área en la que la Psicología conductual ha aportado diversos elementos útiles en la interpretación, manejo y análisis de cuestiones inherentes al mismo.

Al igual que todas las teorías sobre el desarrollo, previamente revisadas en este estudio, la teoría conductual a creado controversias entre aquellos defensores de la misma y los que de forma radical la han cuestionado. Ahora bien, independientemente de los pros y los contras que genera la teoría, es indiscutible la validez de sus aportes, razón por la cual, se hace indispensable la revisión teórica de sus fundamentos; partiendo de sus orígenes y generalidades, hasta llegar a los elementos particulares de la teoría conductual del desarrollo infantil.

El comportamiento del hombre siempre ha sido, a lo largo de su historia una interrogante. ¿porqué el hombre se comporta de tal a cual manera?, Esta pregunta que a simple vista parece sencilla, se complica en razón de que, como dependencia directa con los conceptos que se tengan del hombre genéricamente hablando, del conocimiento y los medios que se manejen para interpretar la realidad. Aquí enfatizaremos; el interés por conocer es una particularidad propia de la especie humana y es esta propiedad, la causa de muchas y muy variadas confrontaciones que dinamizan el mismo conocimiento.

Pero ahora ubiquémonos en lo que respecta a la teoría conductual, que es el asunto que en esta parte tratamos. Quizás los orígenes más remotos de lo que en la actualidad conocemos como análisis experimental de la conducta y su resultante en el terreno aplicado, pueden encontrarse ya desde los debates de los griegos que se realizaban en el siglo V AC acerca del alma y los componentes cor-

porales y las resultantes explicaciones que filosóficamente se hicieran en ese tiempo acerca del porque del comportamiento del hombre. Disertaciones que de alguna u otra forma llegan a la acuñación del concepto del psique, que etimológicamente da origen al de psicología, que ahora define a la ciencia de la conducta, sin embargo saltando hasta nuestra era, hayamos también orígenes de la teoría conductual en los enfrentamientos teóricos entre el estructuralismo de Wunnt (1879), quien consideraba que el conocimiento detallado de la experiencia inmediata proporcionaría la información necesaria para el análisis de los elementos mentales y que partiendo de estos elementos se podrían descubrir las reglas o leyes que integran o regulan los mismos elementos. Por otra parte también puede ser considerado como un antecedente de la teoría del aprendizaje a los estudios funcionalistas de William y James (1842-1910), y los de John Dew, quienes planteaban que los procesos mentales y el comportamiento son mecanismos que usa el organismo para adaptarse a su ambiente. Algunos funcionalistas asumen la postura de que los procesos mentales y el comportamiento, son aspectos inseparables de la adaptación, como podemos observar los autores mencionados, aunque ya intentaban una explicación de la conducta en relación al medio ambiente, aun no cortaban del todo con las interpretaciones imprecisas que limitaban la explicación sana. Ahora bien, la mayoría de los autores mencionan como el iniciador directo del conductismo a Watson (1913), y su modelo básico, el asociacionismo estímulo-respuesta que enfatizaba en los determinantes ambientales de la conducta. Watson rechazó la teoría funcionalista común de que, el organismo es un agente activo en el proceso de adaptación. Al respecto Watson (1910), precisa que la psicología tal como la ve el conductista, es una rama puramente objetiva y experimental de la ciencia natural, su meta teórica es la predicción y el control de la conducta.

Respecto a la teoría de Watson (Bayes 1969), en ciencia y conducta humana, (prólogo), señala que probablemente el punto más importante de la revolución conductista de Watson consista en la proclamación explícita de que las mentes solo se relacionan a través de fenómenos físicos mediante palabras y otro tipo de conductas ma-

nifiestas. Bayes aclara que la contraparte de la teoría de Watson sea posiblemente su insistencia en ceñirse estrictamente al modelo mecanicista s - r adoptando una postura radical insostenible.

Hull ( 1879), planteo que la formula s-r es inadecuada para explicar las relaciones entre organismo y ambiente, Hull señala - Bayes (1974), representa el conductismo deductivo y su teoría del aprendizaje se construye primordialmente alrededor de las variables, estímulo-respuesta ( s-r ). La teoría de Hull se caracteriza primordialmente por eso.

En contraste con Hull la teoría de Skinner, intenta construir un sistema empírico, que no precise, practicamente de marco teórico para organizar los datos. El conductismo de Skinner puede considerarse como un conductismo descriptivo que coloca especialmente - su acento sobre las respuestas. Así el enfoque skinneriano se caracteriza por:

- a) Ser teórico y descriptivo,
- b) Señalar diferencias entre condicionamiento operante y respondiente.
- c) Considerar que las leyes del aprendizaje son las mismas para cualquier organismo y
- d) Desconfía de las técnicas estadísticas (Skinner 1957).

Tomando como base esos principios Skinner construyó toda una teoría que permite explicar el comportamiento humano en razón de - mecanismos exteriores que empíricamente pueden encontrarse en relación a la conducta de los organismos?

Los estudios de Skinner marcaron una innovación en la apreciación psicológica al integrar en su teoría los mecanismos de condicionamiento operante como el mecanismo primordial de adquisición de respuestas. Los logros experimentales de Skinner y sus seguidores han sido aplicados desde su origen en muy diversas áreas de la conducta humana. Ahora bien ahondemos un poco sobre, las características más relevantes de la teoría conductual, y su relación con el desarrollo infantil.

\*Una exposición extensa y clara de los fundamentos del conductismo de Skinner se presenta en su libro ciencia y conducta humana (ver bibliografía).

Especemos por señalar que en el encuadre de la teoría aquí tratada, la psicología es la ciencia de la conducta, y que la conducta puede ser definida como todo cambio o modificación que presente un organismo, que se traduce en alguna forma de comportamiento observable (Ribes 1975). Aunque la conducta es un continuo por razones de estudio esta puede ser fragmentada en unidades discretas llamadas respuestas. La conducta, como ya se menciona se encuentra en relación directa con el medio ambiente y este es el proveedor; por decirlo de algún modo, de los estímulos generadores de respuestas en los organismos. Así definimos a los estímulos como cualquier acontecimiento físico o condición, incluida la conducta del organismo. (Fester y Perrot 1968), es decir los cambios ambientales u orgánicos que facilitan o inhiben las respuestas. Pero precisemos un poco más al respecto; estímulos y respuestas deben relacionarse de cierta manera y es ahí donde podemos iniciar la interpretación de la conducta. Fester y Perrott (1968), señalan al respecto que un estímulo puede tener muchas relaciones funcionales puede actuar como productor de una respuesta, como discriminativo que procede de una operante, puede ser estímulo aversivo, etc. Es decir la conducta se presenta en función de sus consecuencias. Los ejemplos son innumerables; pero aquí solo diremos que cuando una respuesta es reforzada esta tendrá mayor probabilidad de ser emitida nuevamente, por lo contrario aquellas respuestas no reforzadas disminuirán su probabilidad de emisión hasta desaparecer.

Aquí es necesario aclarar a que se refiere el término reforzador, pues esto nos ayudara a entender los mecanismos de condicionamiento que permiten la adquisición de las respuestas. El reforzamiento es el acontecimiento que aumenta la frecuencia de la ejecución a la que sigue. (Fester y Perrott 1968).

La variedad de estímulos que el medio ambiente presenta a los organismos, obliga a estos a dar respuestas diferenciadas; esto se da mediante una discriminación de estímulos. Entenderemos que en general por estímulo discriminativo a los estímulos precedentes que acompañan a una conducta que va seguida de una consecuencia y.

discriminación a la distinción que hace el organismo, de la ocasión en que una respuesta va seguida de ciertas consecuencias. (Ribes 1975).

Por tanto la discriminación de estímulos será la respuesta - diferenciada que un organismo da a diferentes dimensiones de estímulo.

La propiedad que tienen o adquieren (por aprendizaje), los organismos para responder de una manera diferencial, les permite lograr evitar estimulaciones aversivas o lograr estimulación positiva. Este es prácticamente el mecanismo mediante el cual el individuo adquiere su repertorio conductual; ya que el medio ambiente ofrece por un lado un sinnúmero de estímulos y por otro los organismos presentan potencialmente un número de respuestas, solo limitado por sus condiciones inherentes a su especie y a sus limitaciones específicas como organismos particulares (por ejemplo sujetos con retardo y minusválidos). De la interconexión entre estímulos y respuestas particulares se va a dar el comportamiento, el cual crece y se complica a partir de respuestas sencillas hasta - las respuestas más complejas.

El proceso mediante el cual los organismos integran a su repertorio nuevas respuestas es el condicionamiento. Término fundamental en la explicación funcional del comportamiento. Al hablar de condicionamiento es inevitable mencionar previamente los estudios experimentales que Pavlov realizara en su laboratorio.

Los estudios de Pavlov pusieron las bases y los fundamentos para el entendimiento de la conducta refleja: el reflejo señalan Fester y Ferrott (1968), abarca una relación simple y regular entre el ambiente y la respuesta de un organismo; es decir, un estímulo produce una respuesta, estímulo que en esta relación, si aparece primero, será denominado estímulo productor y la condición - alterada resultante en el organismo es la respuesta productiva.

Estos dos componentes reciben también el nombre de estímulo incondicionado y respuesta incondicionada. Representados por el -

paradigma: E - R. Se hace el uso del término incondicionado en tanto que el reflejo no procede de ningún entrenamiento previo - salvo la herencia del organismo. El paradigma de la conducta refleja nos señala que en el reflejo, es el ambiente el que hace cambiar la conducta. El reflejo se describe como una respuesta incondicionada y producida por un estímulo incondicionado. Con este principio, puede decirse que se inicia el estudio de Pavlov acerca del condicionamiento clásico o respondiente; ya que en sus estudios encontro dicha relación que se encuentra entre un estímulo y una respuesta, podía ser modificada mediante el procedimiento de condicionamiento el cual se diagrama como:

$E_i$	(comida)	$R_i$	(salivación)
$E_c$	(palabra)	$R_c$	(desconocidas)

El paradigma Pavloviano indica que por regla general, un estímulo neutral ( E ), que se aparea con un reflejo, llegará también a producir la respuesta incondicionada. Este descubrimiento fue en gran parte obra de Pavlov.

En contraste con Pavlov, los estudios experimentales de -- Skinner (1957 - 1962), llevaron a una explicación diferente de la conducta y con ello a la elaboración de la teoría conductista; en la que el punto medular es el condicionamiento operante, pues este explica el mecanismo mediante el cual los organismos adquieren respuestas. Desde la perspectiva de Skinner, la relación que se establece entre un organismo y ambiente es inversa a la expuesta por Pavlov.

La conducta de los organismos se adquiere y se modifica en función de sus consecuencias. Lo que queda explicado por el paradigma: R - E. Punto de partida para el condicionamiento operante. El que se representa esquemáticamente de la manera siguiente:

$R_i$	$E_i$
$R_c$	$E_c$



Lo anterior significa que: la ejecución operante de un organismo hace cambiar el medio (Fester y Perrott 1977). Y este es el principio bajo el cual se ha desarrollado y aplicado la teoría conductual en diversas áreas de la Psicología. Ahora bien, ya que hemos revisado, aunque brevemente lo que son los fundamentos generales de la teoría conductual, pasemos a la aplicación de los mismos, a la explicación del desarrollo infantil.

Para Resse y Lipsitt (1981), Pavlov con su descubrimiento fundamental del reflejo condicionado, abrió el campo para el desarrollo conductual de los niños, se tratara como el agregado gradual de respuestas condicionadas cada vez más complejas. Así mismo, estos autores mencionan que ya en el siglo XVII Jhon Locke planteaba que la conducta esta influida por recompensas ambientales que podian vivificar o sofocar la curiosidad natural de los niños. Ahora bien, lo dicho por Locke, Pavlov, Watson y muchos otros autores, sirvió de base para desarrollar lo que en la actualidad es la teoría conductual del desarrollo infantil.

Bijou y Baer (1974), señalan que la Psicología del desarrollo infantil se especializa en el estudio del curso de las interacciones entre la conducta y los eventos ambientales. Y que esta interesada en las variables históricas que influyen en la conducta, es decir en el efecto de las interacciones pasadas sobre las interacciones presentes.

Visto así, el desarrollo del niño describe y explica los cambios en el comportamiento infantil y busca manera de optimizarlos La teoría del desarrollo infantil intenta describir verdades generales mediante técnicas de descripción y explicación comunes a todas las ciencias. Esta búsqueda de verdades generales no menoscaba la individualidad de cada niño en particular. (Lipsitt y Resse 1981).

Bijou y Baer (1974), explican conductualmente el desarrollo infantil. A partir de conceptualizar al niño como un "manejo de respuestas" interrelacionadas; en interacción con estímulos.



Así mismo consideran que la conducta del niño en desarrollo es un conjunto de respuestas operantes y respondientes y una fuente de estímulos que adquieren propiedades funcionales en relación con esas conductas, la existencia de relaciones funcionales entre estímulos y respuestas nos permite hablar de una función de estímulo que: indica la acción del estímulo en la relación funcional. En otras palabras es, como ya lo señalamos la manera como los estímulos controlan la conducta.

En sí, la explicación que los teóricos conductuales dan al fenómeno del desarrollo infantil; es una extensión de los principios generales del aprendizaje, de tal modo que consideran al desarrollo como un proceso de adición y mejoramiento de repertorios conductuales. Repertorios que inician a partir de cero desde el nacimiento y continúan a lo largo de toda la vida hacia la adquisición de respuestas complejas. El niño adquiere su repertorio a través del enfrentamiento y asimilación de los estímulos ambientales. Enfrentamiento que implica el responder en función de las consecuencias ambientales, de tal modo que las experiencias reforzantes en el niño incrementaran la oportunidad de repetirse. El niño crece en un medio en el que poco a poco ira asignando diversas propiedades de estímulo a los objetos. Así por ejemplo, la voz de su madre adquirirá propiedades discriminativas de situaciones (estímulos) gratas para él.

Bijou y Baer (1974), consideran que la conducta del niño en desarrollo está formada por dos clases de respuestas que son controladas básicamente por los estímulos que las preceden, respondientes y operantes interrelacionadas y como fuentes de estímulos que adquieren propiedades funcionales en relación a esas conductas.

El medio de desarrollo del niño lo integran los eventos posicionales y los eventos de estímulo que pueden ser: físicos, químicos, orgánicos y sociales.

Por otra parte los eventos posicionales son cambios ambientales que afectan la conducta. Es decir, situaciones que por el hecho de presentarse afectan la relación estímulo-respuesta.

En resumen hemos de considerar que el desarrollo infantil, desde la perspectiva conductual, implica el uso sistemático de los principios generales del análisis experimental de la conducta, a la explicación de los fenómenos inherentes al crecimiento y cambio de las funciones y destrezas en los niños. Así desde este enfoque Bijou y Baer (1974), consideran que no se tiene un modelo del desarrollo psicológico que sea detallado e inteligible y que sirva de modelo para una segmentación cronológica; en estas condiciones se nos presentan dos posibilidades: a) señalar los puntos iniciales y finales de cada etapa empleando una mezcla de criterios basada en eventos ambientales, cambios de maduración biológica y manifestaciones de conducta: por ejemplo infancia, periodo del nacimiento, aparición del lenguaje verbal, niñez, primer año escolar, etcetera y b) podemos identificar los periodos en los términos de tipos principales de interacciones que se verifican en estos.

Las etapas formuladas en términos de cambios observables independientemente de que se den en la estructura fisiológica, en el funcionamiento del niño o en su ambiente externo, son características de las teorías empíricas conductuales del desarrollo infantil (Bijou 1982).

Kantor(1933), por su parte divide el desarrollo en tres etapas: universal, básica y social.

- a) Universal. Comienza antes del nacimiento, cuando el feto responde como un sistema unitario y continua, hasta el inicio de la conducta verbal; es la etapa preverbal del desarrollo y se ubicaría cronológicamente hasta el año y medio de edad.
- b) Básica. Se inicia con la aparición de la conducta verbal y termina cuando el niño ingresa a la escuela.
- c) Social. Empieza con el ingreso a la escuela, ( 4 años aproximadamente), y representa la ocasión para tener contacto con grupos de individuos fuera de la familia y continúa hasta la edad adulta.

Bijou (1982), considera que la única justificación para dividir la vida humana en etapas, es simplificar el análisis de las relaciones extraordinariamente complejas que implica el desarrollo. Así mismo, señala que desde la perspectiva conductual solo se estudian las etapas que se consideran importantes y que al mismo tiempo son susceptibles de un análisis funcional; estas etapas incluyen: el desarrollo exploratorio, el cognocitivo, el intelectual el juego, y el moral. El área social no la indican como un apartado ya que esta se da en todo momento del desarrollo.

La explicación conductual del desarrollo parte de las siguientes formulaciones generales:

1.- La conducta psicológica evoluciona a partir de las interacciones entre organismo y ambiente. El desarrollo psicológico es un caso especial de conducta psicológica que abarca los cambios en la interacción entre el niño que madura progresivamente, así como los cambios sucesivos en su ambiente.

2.- Se considera al niño como una estructura biológica única, con capacidad para realizar una amplia gama de actividades características de su especie. La estructura biológica o constitución de un niño resulta de una combinación de su historia genética y su historia individual a partir de la concepción; la cual abarca: nutrición prenatal, cuidado maternal, nutrición postnatal, daños físicos y proceso de enfermedad.

3.- El ambiente se considera funcionalmente como el conjunto de los estímulos que interactúan con el niño. Algunos de origen externo (social - físico); otros generados por su propia conducta. Y algunos generados por el funcionamiento de su estructura biológica (organísmicos).

El niño, hay que aclarar también es una fuente de estimulación que altera su medio físico y social.

4.- Los estímulos del ambiente externo o interno se valoran - en términos de: a) dimensiones físicas, b) su significado funcional; y estos a su vez se dividen en: A) funciones específicas, como la reforzante o poder para fortalecer e incrementar el grado de ocurrencia de la conducta precedente y la función discriminativa y b) los eventos disposicionales como la privación de comida, etc.

5.- La dotación genética de un niño es tal, que algunas clases de conducta se ven influidas primordialmente por la estimulación precedente y son en general insensibles a la estimulación con secuenta.

Ahora bien lo dicho hasta aquí sobre la teoría conductual del desarrollo infantil, nos permite precisar de acuerdo a Mc Gurk - (1978), que; el desarrollo conductual en cualquier punto entre el nacimiento y la madurez, es determinado por la historia de condicionamiento, reforzamiento y experiencias con modelos, a las cuales ha estado expuesto el organismo y se desprende, por lo tanto, que no hay tantos resultados como variedades de experiencias existan y que, no existe una ruta o secuencia fija a través de la cual deba pasar el individuo a fin de alcanzar determinado estado en particular de desarrollo conductual. Además dado que las experiencias determinantes de la conducta operan durante toda la vida, el desarrollo; conductualmente, se concibe como un proceso continuo y no como una serie de etapas independientes. Por esto, los teóricos de el desarrollo rechazan explícitamente la necesidad de una teoría - especial del desarrollo opuesta a una teoría general de la conducta.

Para los teóricos del aprendizaje, el desarrollo simplemente implica cambios en el tiempo y, aunque rechazan cualquier suposición que implique, que el desarrollo es direccional de menos maduro a más maduro, aceptan que en sus manifestaciones conductuales - el desarrollo es secuencial.

Con la teoría conductual del desarrollo, finalizamos la revisión sobre teorías del desarrollo infantil. Tal situación nos con-

duce a la siguiente pregunta: ¿Para qué sirve conocer las teorías del desarrollo?, o ¿De qué le sirven a un psicólogo de estancia tales conocimientos?. La respuesta a dichas cuestiones, se encuentra implícitamente a lo largo de este reporte, para esto se visualiza mayormente, al vincular las mencionadas teorías con las funciones del psicólogo y su objeto de trabajo en las estancias infantiles.

Al respecto hay que aclarar que conocer científicamente el desarrollo del niño, nos permite comprender objetivamente los procesos inherentes al mismo y con ello buscar la mejor alternativa de solución a problemas de desarrollo infantil, que se presenten en los lugares donde el psicólogo participa profesionalmente.

Presentar en un reporte como este, los enfoques de diferentes teorías; no implica, de ninguna manera una postura ecléctica, solo implica, en principio una inquietud por conocer los principios generales, que las teorías expuestas han aportado para comprender mejor el fenómeno del desarrollo infantil.

Al incluir una diversidad de enfoques teóricos, no se asume necesariamente una postura ecléctica, en tanto que no se mezclan conceptos o interpretaciones, pretendiendo llegar a explicaciones que, logradas así, estarían muy lejos de serlo. Con esto reconocemos la necesidad obligada, de no perder de vista la imposibilidad de mezclar los componentes de diferentes teorías, así es obvio que fantasearíamos si pretendiéramos cuantificar o manejar experimentalmente, en una caja de Skinner al complejo de Edipo.

Sin embargo, la práctica profesional nos obliga a reconocer la distancia existente, entre "soluciones teóricas" y la necesidad obligada de responder ante problemas prácticos. Cuestión que nos obliga a investigar todas las posibilidades que se tengan.

Ahora bien, insistamos con lo anterior, no pretendemos un eclecticismo teórico, sino una búsqueda de alternativas que fortalezcan nuestra formación profesional.

Hecha esta observación finalicemos el estudio sobre desarrollo infantil, mencionando algunos aspectos importantes sobre la metodología de investigación usada en tal campo de estudio.

## 5.- METODOLOGIAS DE INVESTIGACION

Es un hecho evidente, que un requisito básico en la obtención del conocimiento científico, es el uso de un método que nos permita el acceso al conocimiento de los fenómenos que deseamos conocer. En el caso de la investigación científica del desarrollo infantil, no es la excepción y en los métodos de estudio son variados de acuerdo al marco teórico dentro del cual son aplicados.

El caso del desarrollo infantil, como es el caso de otras áreas de estudio de la Psicología. Por razones éticas no puede investigarse mediante la manipulación experimental estrictamente hablando. No podemos interferir con los genes o hacer alteraciones fundamentales de los aspectos importantes del ambiente, para valorar el efecto de su influjo sobre el proceso de desarrollo. Se puede adaptar el enfoque cuasi experimental (Eysenck 1980). El que permite un relativo control de variables, por ejemplo identificando grupos de niños que difieren de otros grupos en aspectos importantes y luego observando el efecto diferencial que estas variables tienen sobre el desarrollo del comportamiento. A juicio de Eysenck (1980), el éxito de dicho método depende de cuatro condiciones.

- un muestreo muy habilidoso
- una observación minuciosa
- una evaluación experta y
- una sensibilidad o delicadeza extraordinaria en el trabajo para asegurarse que estos procesos de investigación no interfirieran en el curso natural del desarrollo.

Aquí hemos de recordar que el área del desarrollo infantil intenta descubrir verdades generales mediante técnicas de descripción y explicación comunes a todas las ciencias, (Lipsitt y Reese 1981). Claro está, esto con las limitantes señaladas por Eysenck (1980).

Keese y Lipsitt (1981), consideran que se describe el comportamiento de los niños; cuando se les observa actuar y cuando se registran sus distintas acciones y reacciones durante un periodo determinado. La descripción abarca el registro y la transmisión objetiva de lo observado. Cuanto mas complejo sea el comportamiento observado y cuanto mas grande sea la ambigüedad a que tiendan las palabras utilizadas para describir dicho comportamiento, tanto menor sera generalmente el acuerdo respecto a las observaciones. Reese y Lipsitt enfatizan, que el problema del uso de términos ambiguos se complica cuando su uso supera el nivel descriptivo y pasa a un nivel explicativo. Con esto hacen una diferenciación del nivel del conocimiento señalando que independientemente del paradigma empleado en la investigación psicológica. La descripción solo abarca la anotación y el informe del modo de ser de las cosas; en tanto que la explicación se refiere a una comprensión más profunda de las causas que determinan ese modo de ser.

Al respecto Merani (1976), indica que la explicación científica del desarrollo evolutivo implica llegar a la totalidad a través de lo particular y sobre todo a la determinación exacta de su metodología. Merani señala que a la psicología en general y a la psicología evolutiva en particular como arte, le bastaron procedimientos ingenuos o capciosamente elevados a la categoría de métodos (observación, test, encuestas), y cuyo fracaso para construir una ciencia esta precisamente en que no resisten al análisis lógico a que se debe someter una verdadera metodología.

IZT. 1000460

En cuanto a la explicación científica del comportamiento humano, Keese y Lipsitt (1984) consideran que sus orígenes solo seran comprendidos plenamente cuando por fin se tenga la capacidad de especificar todos los factores, las acciones y reacciones observadas y que en la práctica, por supuesto nos conformamos con una comprensión únicamente parcial de dicho comportamiento.

Merani (1976), al respecto insiste en que el desarrollo psicológico puede explicarse en razón del uso de métodos científicos los cuales son pocos; ya que en la mayoría de los casos estos se conciben solo como procedimientos.





Los métodos clásicos en la ciencia: señala Merani, son el inductivo-deductivo, a los que se une con la experimentación el análisis, la síntesis y en el enfoque evolutivo se agrega el dialéctico que apoyado en una concepción genética, define al hombre como parte y producto de una totalidad lo que permite la función del objetivo y lo subjetivo por medio del propio conocimiento, alcanzando así la aprehensión de la totalidad.

Desde este punto de vista en Psicología, el conocimiento no es el fruto de la independencia misma, sino el resultado de la aprehensión del todo a través del estudio dialéctico de una de sus partes.

Aquí entramos en rango epistemológico de la Psicología en tanto que su status como ciencia, es percibido de diversos modos de acuerdo al marco teórico con el que se trabaje. Ahora bien, no debemos olvidar que el objeto de conocimiento en el estudio del desarrollo infantil, es la conducta en evolución o en desarrollo, variando únicamente de enfoque a enfoque, los métodos e interpretaciones. Lo complejo está en la precisión científica del conocimiento mismo, labor que implica profundizar un poco en los problemas epistemológicos que la Psicología plantea. Sin embargo, este no es objetivo del presente trabajo por lo tanto, solo nos conformaremos por lo pronto con lo que al respecto se ha expuesto.

Ahora bien, de manera concreta hemos de señalar que los métodos de estudio que se han usado para el estudio del desarrollo infantil, se resumen en dos grandes grupos; el método longitudinal y el método transversal, de los cuales Eisenck (1980) describe sus características:

- a) Método transversal. Este método consiste en la recopilación de información mediante el uso de la observación, encuestas, cuestionarios o estudios retrospectivos en un momento determinado de la vida y de un gran número de niños de diferentes edades y tiene la ventaja de proporcionar conocimientos acerca de la gama de diferencias individuales y ofrece una viñeta de las características de un grupo de la misma edad, lo que permite hacer comparaciones con otro grupo, su uso se ha dado más en la

standardización de pruebas de inteligencia. El método transversal tiene varias desventajas, no da una buena imagen de los diferentes tipos de procesos de desarrollo. Ni precisa que es lo normal para un niño determinado. No dice nada acerca de la etiología de los desórdenes del desarrollo.

b) Método longitudinal. Este es un método de observación continua y prolongada, en el que se toma una muestra representativa de la población. Se hace una descripción minuciosa de la muestra, se evalúa; es decir se toman medidas fundamentales a partir de la cual se vigila el proceso del desarrollo continuamente, e mediante valoraciones complementarias a intervalos predeterminados. Se utiliza la misma muestra en todas las valoraciones, es decir, cada niño se mide contra sí mismo en diferentes edades, lo que permite valorar los cambios que se dan en el niño a través del tiempo. Esta característica es una ventaja ya que permite que el mismo sujeto sirva de su propio control. Sin embargo tiene la desventaja de ser muy costoso, además de requerir de una planeación anticipada considerable y gran cooperación de los participantes.

Por sus características el uso del método longitudinal no ha sido difícil saber si los cambios del ambiente social, cultural o económico en el que él niño está creciendo.

En razón de las desventajas que presentan tanto el método transversal como el longitudinal existe un tercer método empleado en el estudio del desarrollo infantil. Este es el llamado método Cohorte, que es una combinación de ambos métodos.

Dejemos hasta aquí, la revisión sobre teorías y métodos en el estudio del desarrollo infantil y pasemos a realizar un estudio acerca de lo que son, cómo funcionan y cuáles son los objetivos de las estancias infantiles.

El precisar las condiciones de funcionamiento de las estancias y el conocimiento de sus objetivos nos permitirá, de alguna manera entender, porque el conocimiento objetivo del niño, por parte del psicólogo, es esencial para que su trabajo se desempe-

De favorablemente. Las teorías aquí presentadas, nos pueden aportar diversos elementos para comprender el desarrollo infantil, a mas de permitirnos entender, sobre que bases se genera el trabajo educative en las estancias infantiles, en tanto que, la lectura de los objetivos nos mostrara la influencia de las teorías psicológicas aquí citadas.

Iniciamos lo correspondiente a estancias infantiles, mencionando brevemente sus antecedentes históricos, presentando posteriormente a la descripción de sus objetivos y funciones, lo que - dara pie para señalar de que manera, el psicólogo se inserta en dichos centros de trabajo.

## II

### E S T A N C I A S I N F A N T I L E S

#### 1.- ANTECEDENTES HISTORICOS

En la actualidad hablar de guarderías o estancias infantiles es común para gran parte de los habitantes de las zonas urbanas. Sobre todo tratándose de mujeres que desempeñan alguna actividad laboral asalariada. Esto se debe a que las estancias infantiles en nuestro tiempo, son una de las instituciones características de las sociedades modernas, sin embargo, este tipo de organismos no siempre han existido; estas surgieron como una necesidad a medida que la mujer salió de su estado productivo limitado, por el marco de su hogar y por lo tanto poco reconocido y valorado como trabajo productivo.

Ahora bien, la integración de la mujer a los sistemas de producción es un fenómeno propio de las sociedades contemporáneas. Dicha integración, implicó la modificación de la dinámica familiar trayendo consecuentemente una variación de la relación madre-hijo.

Históricamente se considera a la revolución industrial, el momento en que se dieron las condiciones sociales para la iniciación de las guarderías. Esto fue así, en tanto que la revolución industrial llevo a hombres, mujeres y niños a trabajar en las fábricas, en la búsqueda de lograr el sustento para sobrevivir, como consecuencia de la desaparición de pequeños talleres artesanales de tipo doméstico; fuente de trabajo habitual en la edad media.

Carbal (1978), considera que las guarderías se originaron en países europeos de gran desarrollo y que en algunos de ellos, se les creó con fines de mendicidad preventiva, integrando programas de maternidad e infancia. En otros países también dentro de los programas de salud, enfatizando en los aspectos de nutrición.

La estancia infantil; llamada de diversos modos en cada país, señala Carrillo (1978), es una creación de los tiempos modernos. - En Escocia Robert Owen las formaba para los hijos de sus obreros. En Francia en 1769 Overlain las organizó para los mismos fines. Así mismo, Wellespin las organizó en Inglaterra. En Francia Pape-Carpentier dió a la institución nacida con fines humanitarios organización pedagógica; organización que fue perfeccionándose con los aportes de P. Froebel; lo que generó cambios de actitud en lo referente a la educación de la primera infancia.

Aunque en la actualidad se acepta que las estancias infantiles, se han multiplicado apresuradamente durante los últimos años; gracias a que estas responden a las necesidades del niño; es posible decir de acuerdo a Barcena (1978), que las estancias infantiles en México, hasta la fecha no han logrado satisfacer totalmente la demanda que se tiene de ellas, además de que hasta el momento - en términos generales no han logrado superar su condición como instituciones necesarias laboralmente trascendiendo al ámbito educativo, como es el caso de las estancias de los países socialistas; en donde aunque también surgieron debido a la demanda de mano de obra femenina, como en el caso de la URSS. En donde la gran demanda de mano de obra generó la necesidad de crear guarderías móviles, que acompañaban al campo a las trabajadoras rurales. Sin embargo tanto en la URSS como en los demás países socialistas, se considera a las guarderías el lugar propicio para la iniciación de la educación del hombre socialista. Ahora bien, con lo anterior no pretendemos decir, que en los países capitalistas o en desarrollo como en el caso de México en las estancias infantiles; sobre todo en las institucionales no se considere el aspecto educativo, sino que, como veremos en el transcurso de este trabajo dicho aspecto no es el núcleo fundamental que le da vida a las estancias infantiles. }

Al revisar los antecedentes históricos de las guarderías en México; encontramos que el primer intento de fundación de una guardería infantil, lo hizo la emperatriz Carlota, al fundar el asilo de San Carlos en el que se le daba cuidados y alimento a los hijos de las trabajadoras. Después, durante el gobierno de Porfirio Díaz se estableció la primera "Casa amiga de la obrera" la que reorganizó V. Carranza posteriormente. Durante el gobierno de Emilio Portes Gil; su esposa fundó la Asociación Nacional de Protección a la Infancia, sin embargo no fue sino hasta 1943, cuando la Secretaría de Hacienda inauguró lo que propiamente puede considerarse la primera guardería en México. (Martínez M.1970)

Palacios (1978), señala que en México, las guarderías institucionalmente aparecen como producto de las relaciones obrero-patronales, y se les considera una prestación social de la mujer trabajadora. En la actualidad, forman parte del contexto laboral y no del educativo, a más de que su función es sobre todo asistencial. Su organización esta determinada por los requerimientos laborales mas que educativos; esto es una cuestión medular para la comprensión de su funcionamiento, por lo que es conveniente que profundizemos un poco, en lo referente a los antecedentes y condiciones que legalizan el funcionamiento de las guarderías en México.

La constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, hace mención de las guarderías en su titulo sexto "Del trabajo y la Prevision Social". Artículo 123 apartado A fracción XXIX:

"Es de utilidad pública la Ley del Seguro Social y a ella comprenderan seguros de invalides, de vejez, de vida, de cesación involuntaria del trabajo, de enfermedad y accidente, de servicios de guardería y cualquier otro encaminado a la protección de los trabajadores, campesinos, asalariados, otros sectores y sus familiares."

La lectura del párrafo anterior nos permite iniciar, el análisis que nos ayudara a comprender la problemática de las estaciones infantiles en México. Hemos considerado como punto de partida que: la Constitución Política, es para México la columna vertebral de su estructura jurídica, y que de ella parten las demás leyes y reglamentos que rigen la vida social del país. Ahora bien, en ella se señala que: todos los ciudadanos mexicanos, tienen derecho a los seguros y servicios mencionados. Más sin embargo, en México no tenemos referencia de guarderías institucionales para hijos de campesinos o no asalariados.

Es importante reconocer que para el caso de los campesinos, la falta de guarderías en México no representa un problema laboral, en tanto que la mujer campesina puede y de hecho lleva cuando es necesario a sus hijos al lugar de trabajo, a mas de incluir los en las labores a muy temprana edad. Sin embargo en ese medio la falta de guarderías si representa para el niño un problema de tipo educativo, al no propiciarles durante los primeros años de vida un ambiente educativo que favorezca su desarrollo integral como individuos.

Esta situación hace ver que, por sobre la constitución política muchos niños durante sus primeros años de vida (primera infancia 0-4 años), estan limitados a lo que sus familiares les enseñan. Menciono el caso de la situación rural en tanto que este nos permite ejemplificar, que en México las guarderías se crearon y funcionan de acuerdo a una necesidad laboral e asistencial; más que por motivos educacionales. Ahora bien, en la actualidad las guarderías infantiles, de acuerdo a lo prescrito por la Secretaría de Educación Pública incluyen programas educativos elaborados y supervisados por la misma Secretaría. En tales programas se considera a el niño como objetivo del trabajo en las guarderías. Sin embargo las condiciones materiales aun no permiten el óptimo aprovechamiento y aplicación de los programas educativos; en tanto que faltan guarderías y las que hay frecuentemente atienden mas niños de los que se recomiendan (Barcena 1978). Por lo pronto dejemos los aspectos educativos, ya que estos se expondran posteriormente

Al igual que en otros países, en México, el incremento de la demanda de mano de obra femenina crea las condiciones para el incremento de las guarderías. Así en 1931 en la Ley Federal del Trabajo se decretó en el artículo 110 que:

"En los establecimientos en que trabajen más de cincuenta mujeres, los patrones deberán establecer una guardería infantil. El reglamento respectivo determinará le cases en - que se haga necesaria la guardería, las condiciones en que deba funcionar y los servicios que deba cubrir."

Dicha ley despertó el rechazo del sector patronal, muchos empresarios decidieron no contratar más de cincuenta mujeres con lo cual quedaban a la mencionada ley. Esta situación fue superada cuando se decretó en 1962 en el Diario Oficial:

"Los servicios de guardería infantil se prestaran por el Instituto Mexicano del Seguro Social, de conformidad con su Ley y disposiciones reglamentarias."

Sin embargo la efectividad de dicho artículo no se dió sino hasta 1971. Cuando la reforma a la ley impuso a los patrones la obligación de pagar el 1% sobre el importe que por salario pague a sus empleadas. (Martínez 1970. Bárcena 1978).

La creciente demanda de guarderías exigió el establecimiento de un marco legal que especificara las condiciones de funcionamiento que estas debieran tener: por lo que en 1951 el Lic. A. - López Mateos decretó en el diario oficial el artículo 110 de la Ley Federal del Trabajo, en el que se estableció el reglamento de guarderías infantiles. Así el reglamento indica: las características de la población que atenderá (de 0 a 6 años de edad, las guarderías del IMSS solo atienden niños de 0 a 4 años), las áreas con



que deberan contar; al respecto menciona que todas las estancias deberan contar con: a) camara de lactancia, b) salas de cunas y dormitorios para niños mayores, c) cocina y despensa, d) comedor e) consultorio y cuarto de aislamiento para cosas sospechosos de contagio, f) servicios sanitarios y de lavado de ropa, g) sala de juego y espacio de aire libre y h) en su caso aulas para la educación preescolar.

El reglamento ademas señala los derechos y obligaciones de los afiliados, la distribución y clasificación que debera hacerse de los niños en una guardería. Al respecto menciona tres categorías: lactantes de 0 a 1 año y medio de edad; maternales de año y medio a tres años de edad y preescolares de tres a seis años de edad.

En cuanto al personal el reglamento establece, que toda guardería debera contar con la siguiente planta de empleados; una directera orientadora, un médico pediatra, una enfermera pediatra por grupo de hasta 45 niños en edad preescolar, una niñera por cada 7 niños o fracción de este número menores de tres años; una cocinera un mozo y las galeras necesarias.

El reglamento menciona también las funciones del personal y las sanciones aplicables en case de no observancia del mencionado reglamento.

Es importante reconocer que no obstante las fallas y limitaciones técnicas, el reglamento es un buen intento para normar las funciones de las guarderías y la primera manifestación legal acerca de la necesidad de que las guarderías infantiles tengan una orientación educativa. Pese a que el reglamento señala a la SEP como encargada de los aspectos educativos de las guarderías; todo lo que esta pudiera emprender queda subordinado a las autoridades federales del trabajo, a las que el reglamento concede la más alta jerarquía en las guarderías infantiles. Así mismo se otorga a dichas autoridades la facultad de decisión sobre situaciones que también debieran ser consideradas por autoridades educativas.

Por otra parte también se debe reconocer que el reglamento mencionado, sirvió de modelo para los reglamentos de estancias infantiles en diversas instituciones; los cuales mantienen muchos lineamientos generales que ya aparecían en el decretado en 1951.

En 1970 la nueva Ley Federal del Trabajo, remitió al IMSS el servicio de guarderías, en su artículo 171. Ya en este reglamento se define de una manera específica ciertos aspectos educacionales. Al respecto el artículo 25 del reglamento de guarderías del IMSS señala:

" Se tendrá especial cuidado en que la enseñanza del niño, desarrolle en el normas de conducta así como hábitos de higiene personal que le ayudaran a lograr una convivencia armónica en su ambiente social."

Además de lo señalado en el artículo mencionado. El reglamento de guarderías del IMSS establece en su artículo número 26 que:

"Los programas de educación preescolar que se impartan en las guarderías serán los establecidos por la SEP."

Así mismo en el artículo 27 del citado reglamento se estipula que:

" Se entregará a cada niño que egrese de guardería al término de su educación preescolar una constancia que acredite su asistencia."

Las disposiciones educativas que se incluyen en el reglamento para guarderías del IMSS, toman como referencia el artículo 110 para guarderías de la Ley Federal del Trabajo expedido en 1961.

En el mencionado artículo también se señala que la SEP se hará cargo de las funciones educativas de las guarderías. En general podemos decir que la SEP se vincula a las guarderías; como en el caso de la ley del ISSSTE a través de la aplicación de sus programas educativos y la supervisión del trabajo de las educadoras.

En el periodo presidencial de 1976 - 1982, se formó la Dirección General de Bienestar Social de la Secretaría de Educación Pública; esto significó un retroceso al abrir nuevamente la brecha entre la concepción educativa y la asistencial de las guarderías infantiles.

Hasta el momento hemos expuesto de manera general los antecedentes de lo que fueron y son las guarderías infantiles. Esto ha sido con la finalidad de poder enmarcar dentro de un contexto global lo que son las estancias infantiles del ISSSTE.

Haciendo un poco de historia, hemos de remontarnos al periodo presidencial de Plutarco Elias Calles. Periodo en el cual se creó la Dirección de Pensiones Civiles, la cual constituyó para los trabajadores al servicio del Estado. Por desgracia dichos beneficios no alcanzaron a satisfacer las necesidades de las madres que trabajan en la misma dirección y que tenían hijos pequeños; situación que ocasionaba problemas serios, ya que las empleadas se veían obligadas a cuidar y alimentar a sus hijos en las mismas oficinas.

Esta situación originó en 1941 un movimiento tendiente a disponer de un local apropiado para la atención de los pequeños. Esta demanda tuvo respuesta hasta 1942; cuando en las calles de Hidalgo se destinó un pequeño local que contaba con cuartos y una pequeña cocina para atender a los hijos de las madres trabajadoras.

Día con día fue incrementándose el número de niños; por lo que el local se volvió insuficiente, haciéndose necesario que la Dirección General de Pensiones destinara la azotea de su propio edificio para el cuidado de los niños con lo que prácticamente -

apareció la primera guardería del ISSSTE. Posteriormente se crearon las guarderías anexas al Centro Urbano Presidente Juárez, y al Centro Urbano Miguel Alemán, dando servicio a los hijos de las madres trabajadoras al servicio del Estado.

En 1961 cambia el nombre de Pensiones Civiles al de Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado: ISSSTE, creandose dos guarderías más, ya con los servicios que se conocen actualmente (material de trabajo de la Jefatura de Estancias 1981).

En la actualidad el ISSSTE cuenta con 26 estancias infantiles. 18 en el D.F. y 8 en el interior de la República, las cuales atienden una población estimada de 2470 niños entre 0 y 6 años de edad. (Datos obtenidos en la Jefatura de Estancias del ISSSTE).

En lo que respecta a la reglamentación del funcionamiento de las estancias infantiles del ISSSTE; estas se rigen por el reglamento de Usos y Servicios de Estancias Infantiles del ISSSTE. Este contiene al igual que el reglamento para guarderías del IMSS y otras instituciones, lineamientos que parten de lo estipulado por la Ley Federal del Trabajo en su artículo 110 sobre reglamentos de funcionamiento de guarderías.

De manera específica las estancias del ISSSTE se rigen en su funcionamiento por el Reglamento para el Personal de las Estancias de Bienestar Infantil del Instituto, en el que se establecen: las funciones del personal. El cual, de acuerdo a dicho reglamento debe estar integrado por: directora, pediatra, enfermera, trabajadora social, psicólogo, educadoras, dentista, economista, secretaria, pianista, maestra, tizanera, ayudante de cocinera, galopinas, lavandera, afanadora, auxiliar de intendencia, jardinero y velador.

El mencionado reglamento contiene doce artículos en su fracción 22, referente al personal en general; en los cuales se hace alusión a las condiciones en las que debe presentarse y funcionar todo el personal de las estancias incluyendo: horario, servicios, comportamiento; el cual abarca sus relaciones interpersonales, -

trate con los niños, vocabulario adecuado, restricción de hábitos que deterioren la imagen personal ante los niños e que favorezcan riesgos a los mismos; tales como tejer, fumar o realizar otras actividades durante las horas de trabajo, y hábitos alimenticios.

Es importante señalar que dichos lineamientos para el funcionamiento de las estancias del ISSSTE, guarda relación con lo que Obereschmith (1970), cita respecto a lo concluido por la ONU en 1956, en cuanto a los problemas sociales y de organización familiar, formativos y mentales que ofrecen las guarderías infantiles. En el mencionado año uno de los puntos que genero mayor atención fue el de la necesidad de conocimientos técnicos por parte del personal que trabaja en guarderías. Se concluyó que en general las profesiones que se relacionan con los niños más pequeños suelen ser más descuidadas y la formación del personal que tiene a cargo las guarderías, casas - cunas y establecimientos similares, no están a la altura de las exigencias psicológicas y pedagógicas del mundo moderno. Respecto a la formación profesional del personal, de manera general se llegó a las siguientes conclusiones:

-Es absolutamente necesario exigir una formación psicológica y pedagógica a todas las personas que se ocupen de los niños de 0 a 6 años; enfermeras, puericultoras, educadoras e incluso al personal de servicio que este en contacto con los niños.

Como se puede observar, lo concluido por la ONU hace 28 años en la actualidad sigue siendo vigente. Sin embargo para el caso de las estancias infantiles del ISSSTE; aun no podemos decir que dichos lineamientos, pese a la reglamentación existente, se cumplan totalmente ya que existen condiciones que interfieren en el funcionamiento. En este sentido sigue siendo un problema medular en las estancias infantiles del ISSSTE, como señala Obereschmit (1970), en relación a las estancias infantiles en general que: la falta de un sistema riguroso de selección de personal para las estancias infantiles afecta el funcionamiento de las mismas. Puesto que tal selección no se da o se ve alterada por la ingerencia de tipo personal de autoridades o sindicatos en la asignación de puestos, pasan

do por alto la preparación y capacidad para el trabajo que se sugiere en el personal de estancias infantiles.

## 2.- OBJETIVOS Y FUNCIONES DE LAS ESTANCIAS INFANTILES.

De acuerdo a lo que hasta el momento hemos visto sobre guarderías infantiles, podemos entender que, los objetivos y funciones que dichos centros persiguen; estarán en relación directa con lo que implícita y explícitamente se entiende por lo que es una guardería y estancia infantil; es decir, la conceptualización que se tenga de dichos centros, dará la pauta para el establecimiento de sus objetivos y las funciones que la harán operar. Por esta razón es conveniente citar algunas definiciones que se tienen de las guarderías infantiles y como iniciar el análisis de los objetivos y funciones que de manera general y particular tienen o deben tener las guarderías genéricamente hablando y las estancias infantiles del ISSSTE como caso particular.

Comencemos con la definición que la Dirección General de Asistencia Materno Infantil de la Secretaría de Salud, da en el artículo No. 1 de sus generalidades.

" Una institución de asistencia integral abierta y temporal que abarca fundamentalmente los aspectos social, educativo y médico. Ampara niños desde un mes hasta los seis años de edad, que se encuentran en estado de desarrollo parcial. Extiende su influencia al hogar y a la comunidad mediante la educación del menor y la orientación a los padres de familia."

Como podemos notar, esta definición presenta un avance importante en lo que se entiende por guardería infantil, al tomar en cuenta los factores educativos como una de las razones de su funcionamiento y lo que es más importante quizás es el reconocimiento que implica esta definición de los alcances comunitarios que las guarderías tienen al extender su influencia a la familia a través de la relación padres - estancia.

Sin embargo, dicha definición no ha superado el punto de vista asistencial, siendo que en la actualidad las guarderías deben

entenderse como un derecho que socialmente corresponde tanto a las madres trabajadoras como a sus hijos; recordemos aquí lo establecido por el artículo 123 constitucional mencionado en este trabajo.

Esto nos lleva a discutir el por que de las limitaciones en cuanto a funcionamiento y objetivos en las estancias infantiles; para lo cual nos vemos obligados a extender el análisis al marco externo que origina la creación y difusión de las guarderías; la familia, la cual al ser alterada con la modificación del rol de la mujer dentro del hogar, propicio la extensión del cuidado materno a las guarderías infantiles.

Pero ahora bien, este cambio en la situación familiar trae consigo una problemática en la situación de la mujer trabajadora. Se dice que las guarderías, en México vinieron a aliviar la situación de la mujer trabajadora, sin embargo, dicho alivio es cuestionable; si insistimos en que tal servicio es un derecho en parte ganado y en parte otorgado por una necesidad de mano de obra femenina.

Favorecido esto por la tipificación ideológica del trabajo femenino, es decirse sigue una tradición que aunque en los últimos años ha sido alterada aun persiste y es el asignar preferentemente ciertos trabajos a mujeres. Esto nos da oportunidad de señalar que las necesidades de funcionamiento de las estancias son de dos tipos:

- a) Necesidades de la mujer trabajadora que demanda cuidado, protección y desarrollo para sus hijos de tres a seis años de edad.
- b) Necesidades sociales, que demandan la participación activa de la mujer en el proceso productivo

Dichas necesidades en una sociedad como la mexicana, que aquí llamaremos de capitalismo dependiente, de acuerdo a Jose Cecena.



Entran en conflicto y la falta de superación de tal situación repercutirá indiscutiblemente en el logro de los objetivos y funciones de las guarderías. Pues bien tales contradicciones tienen su origen en los soportes ideológicos de una sociedad.

Esto se menciona en razón de que las guarderías no son lo mismo en todas las sociedades. Así en Cuba, por ejemplo los llamados círculos infantiles, equivalentes a las guarderías en México.

Podemos dividir los objetivos de las guarderías en dos sentidos. Por un lado, los que responden a los intereses de las madres y por otro los correspondiente a los niños: veamos lo que señala el IMSS, al respecto en el planteamiento que hace en sus objetivos en cuanto a guarderías:

" Estas prestaciones deberán proporcionarse atendiendo a cuidar y fortalecer la salud del niño y su buen desarrollo futuro, así como a la adaptación familiar y social, a la adquisición de conocimientos que promuevan la comprensión, el empleo de la razón y la imaginación y a constituir hábitos higiénicos y de sana convivencia y cooperación en el esfuerzo común con propósitos y metas comunes, todo ello de manera sencilla y acorde con su edad, a la realidad social y con absoluto respeto a los elementos formativos de estricta incumbencia familiar. (Reglamento Guarderías del IMSS). "

El planteamiento que el IMSS hace respecto a los servicios de las guarderías incluye los tres aspectos del desarrollo considerados a nivel mundial.

#### Objetivos de las guarderías infantiles.

En términos generales, a nivel mundial los objetivos se han centrado en diversos aspectos del desarrollo resumidos en tres puntos:

- 1.- Cuidado físico: en el que se han incluido los objetivos para la promoción de la salud física y el entrenamiento de hábitos (alimentación, higiene y sueño).
- 2.- Desarrollo socio-emocional: mediante el cual se intenta prevenir los problemas emocionales que pudieran presentar los niños como consecuencia del empleo de la madre y de la ausencia del padre.
- 3.- Desarrollo cognocitivo: en este aspecto el interés se enfoca particularmente hacia los niños de las clases bajas, principalmente para proporcionar al niño un ambiente más estimulante y para prevenir posibles fracasos escolares futuros. (Kazni 1971).

En México los objetivos de las guarderías hacen un énfasis especial en el área de la salud, esto se nota en el siguiente artículo:

"Los servicios de guardería infantil incluirán el aseo, la alimentación, el cuidado de la salud, la educación y la recreación de los hijos de las trabajadoras aseguradas. Serán proporcionados por el IMSS en los términos de las disposiciones que al efecto expida el consejo técnico. (Artículo 785 de la Ley del IMSS)."

#### Objetivos de las guarderías infantiles respecto al niño.

Estos objetivos pueden clasificarse en tres categorías:

- 1.- Salud.- Incluye el fortalecimiento de la salud, la prevención de enfermedades, la higiene y la alimentación.
- 2.- Psicoprofilaxis. Incluye la psicopedagogía que empleara el personal de la guardería al establecer sus relaciones cotidianas con los niños, durante el desarrollo de las actividades. Manteniendo una relación afectiva estable, se favoreciera en el

niño el desarrollo de una autoevaluación realista que le da-  
ra seguridad en sus actos y contribuirá a la adquisición de  
su autonomía personal, que es precisamente el objetivo final  
de la psicoprofilaxis.

3.- Desarrollo Psicológico. Incluye el aspecto propiamente educa-  
tivo de la guardería infantil.

Es comprensible que el logro de los tres objetivos menciona-  
dos llevara al desarrollo integral del niño.

#### Objetivos educacionales de las guarderías infantiles en México.

La Ley Federal del Trabajo, en su artículo 110 referente a -  
las guarderías infantiles (1961), establece que la educación pre-  
escolar se llevara a cabo de acuerdo con la SEP.

La Secretaría de Educación Pública; a través de la Dirección  
General de Educación Preescolar señala los siguientes objetivos -  
para la educación preescolar:

- Esfera cognocitiva. Elabora conocimientos, desarrolla sus pro-  
cesos mentales y conoce el porque de lo que sucede en el mundo
- Esfera cognitivo-emocional. Los sentimientos y los valores per-  
sonales y sociales, al ser fomentados favorecen el amor para -  
sí mismos y para los demás.
- Esfera sensorio-motriz. Su cuerpo, sus grandes y pequeños mus-  
culos se desarrolla para aprehender el espacio y saber usar -  
los instrumentos.
- Esfera del lenguaje. La claridad y riqueza para comunicarse le  
permitira ser sociable con los demás.

- Esfera social. El niño debe superar su egocentrismo y saber -- que es miembro de una sociedad en la que debe participar. A través de las vías didácticas, cuya temática se basa en los seres y fenómenos sociales, que el mismo descubre para vivirlos y analizarlos a través de todas las actividades que desarrolla en el plantel escolar.

Sus beneficios son:

Inmediatos. Vivir con plenitud la edad preescolar, conocer y desarrollar sus potencialidades.

Mediatos. Natural incorporación a la escuela primaria por la madurez adquirida y los hábitos, habilidades y destrezas que eliminan posibilidades de fracaso escolar.

Los objetivos educacionales actualmente se siguen a través del uso de los manuales y guías didácticas que la SEP distribuye en las estancias infantiles a través de la Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Inicial. Las guías didácticas sirven de base para que las educadoras programen y distribuyan sus actividades, tomando en cuenta los intereses particulares de los niños.

Hasta el momento hemos hablado de los objetivos y características que, en general tienen o deben tener las estancias infantiles, dichas condiciones generales son propias también para el caso de las estancias infantiles del ISSSTE, cuestión que revisaremos a continuación.

#### Objetivos y funciones de las estancias infantiles del ISSSTE.

Carrillo A. (1978), establece que el ISSSTE pretende para sus estancias de bienestar infantil, los siguientes objetivos generales:

- Objetivo mediato. Cumplir con el artículo 110 de la Ley Federal del Trabajo y el artículo 41 de la Ley Integral del ISSSTE referente a estancias de bienestar infantil.
- Objetivo inmediato.
  - Favorecer el desarrollo físico-mental del niño.
  - Capacitar al personal multidisciplinario mejorando así la atención hacia los niños.
  - Orientar a los padres para que conozcan y manejen mejor la problemática de sus hijos.

En base a los objetivos generales se consideran los siguientes objetivos específicos:

- a) Protección al niño, en su integración psicológica y social en la estancia, proyectandela al hogar mediante la formación de hábitos higiénicos, educativos, nutricionales y de conducta adecuada.
- b) Protección a la madre, proporcionandele higiene mental al saber a su hijo protegido y orientandela en el manejo correcto de la conducta del niño.
- c) Protección al trabajo, al disminuir el ausentismo y al incrementar la puntualidad que se reflejara en una mayor productividad.
- d) Promoción de la salud familiar, al fomentar la responsabilidad de los padres y la integración familiar; orientación para la elevación de los niveles de vida y manejo adecuado del hogar y de la comunidad a través de una escuela activa para padres de familia.

La realización óptima de los objetivos señalados, repercutirá en las ventajas que a continuación se mencionan:

- a) Control médico. El ingreso de cualquier niño a la estancia exige que tanto el niño como su familia se encuentren sanos, previa comprobación de exámenes clínicos completos.

Durante su asistencia se lleva un control, de vacunas, somatometría, detección de enfermedades infectocontagiosas y padecimientos menores, evitándose complicaciones mayores. Así como el estado general de higiene.

- b) El niño disfruta de una adecuada alimentación, con una dieta balanceada.
- c) Al asistir a la estancia el niño deja el núcleo familiar, integrándose a un medio cada vez más amplio que le permite valer se por sí mismo, ampliando su conocimiento del mundo y de sus personas, lo cual le dará mayor seguridad personal.
- d) Con la labor de la trabajadora social se busca mejorar las relaciones familiares internas.
- e) En lo psico-pedagógico, el niño en la estancia se empieza a entrenar y educar desde la sala de lactantes, a través de programas específicos para incrementar sus habilidades en el área de coordinación motriz lenguaje, hábitos de autocuidado y socialización. Estas habilidades continúan incrementándose a través de las etapas maternal y preescolar; cuestión que revisaremos detenidamente cuando veamos los objetivos educacionales en las estancias del ISSSTE. Para los tres niveles de niños a los que atienden: lactantes de 45 días a 1 año 6 meses; maternales de 1 año 7 meses a 3 años; y preescolares de 4 años a 5 años 11 meses.

La realización plena de los objetivos arriba mencionados lleva implícito que, las estancias infantiles así vistas; deberán funcionar más que como "depósitos temporales de niños"; como centros que promuevan su desarrollo integral, entendiendo por este - el que incluye; lo físico, lo social y lo psicológico. Este planteamiento es el que argumenta a favor del nombre de estos centros como "Estancias de Bienestar Infantil" en lugar del nombre de guardería. Al respecto, podemos considerar que si bien el nombre de una institución del tipo de las aquí referidas, debe indudablemente

te aludir de una manera objetiva a lo que pretende. Sin embargo es más fundamental, preocuparse por los objetivos y funciones reales para los que dichos centros son creados; y este debe ser en esencia independientemente de el nombre que se le asigne a tales centros, el desarrollo integral del niño.

En las estancias de bienestar infantil del ISSSTE los objetivos y funciones se rigen directamente en base al Reglamento para el Personal de las Estancias de Bienestar Infantil del Instituto. En el se estipulan obligaciones y funciones de todo el personal de las estancias infantiles.

En lo que se refiere a los objetivos educacionales, estos son indicados por la SEP y serán discutidos posteriormente. Por lo pronto, pasemos a describir las características que toda estancia debe reunir para ser considerada una estancia tipo.

### 3.- CARACTERISTICAS DE UNA ESTANCIA TIPO.

La eficiencia en los servicios que una estancia preste dependerá en gran medida, como ya se mencionó, de la calidad del trabajo del personal que en ella labore. Sin embargo, tal trabajo guarda relación con los recursos técnicos y materiales con los que cuenta.

En la medida que los elementos componentes de una estancia infantil sean completos y respondan a las necesidades del servicio para el que fueron creados, podremos decir que se tiene una estancia modelo o tipo de lo que toda estancia infantil debe ser.

Hablar de una estancia modelo, a partir de la cual se deba regir la construcción y funcionamiento de todas las estancias, no puede ser total ya que las condiciones específicas en cada caso demandara la adecuación de estas y sus servicios. Sin embargo, si es válido reconocer que hay aspectos generales que toda estancia infantil debe incluir para poder ser considerada como una buena institución.

A continuación se hace una descripción de lo que desde el punto de vista de Obereschmit (1970), debe incluir una guardería o estancia infantil en su planeación, construcción y organización

La construcción de una guardería infantil deberá tomar en cuenta dos aspectos:

- a) Administrativo
- b) Técnico

El primero se encarga de elaborar anteproyectos que abarquen desde el centro de ubicación de la guardería, el número de salas, patios y demás servicios con que contara, hasta los costos de construcción y de dotación de equipo, planeando el aumento de población infantil a futuro, el número de personas que atendera a los niños, sus salarios y el mantenimiento de la guardería.



Por aspecto técnico se hace referencia al número de personas para cada sección de la guardería y a las características del mismo. A las conductas que debiera observar todo el personal para lograr un equipo de trabajo que desarrolle sus funciones armónicas, a las técnicas que se emplearan en cada sección para proporcionar a los niños el mejor desarrollo psicológico y físico. A las relaciones que se mantendrán con los familiares de los niños, a las actividades sociales y culturales que se planearán, etc.

Para ser funcional toda guardería infantil deberá contar con las siguientes áreas:

- 1.- Vestíbulo- Con un estante divisorio que funcione como "filtro" que limite el acceso de los adultos a la guardería.
- 2.- Acceso al vestíbulo que debiera incluir:
  - Sección administrativa
  - Sección médica
  - Sección dental
  - Sección de asistencia psicológica
  - Sección de trabajo social ( aunque Obereschmit no la incluye)
  - Sanitarios.
- 3.- Pasillos de distribución
- 4.- Sección para niños de 90 días a 24 meses (lactantes)  
En número suficiente de acuerdo al cupo planeado ( 4 salas para cupo de 100 lactantes) con: lactario anexo y sanitarios, - patios, aseleaderos y comedores, closets para colchones.
- 5.- Sección para niños de 2 a 3 años ( maternales )  
Con sanitarios, comedor y patios, sala para cupo de 33 niños closets para colchones.
- 7.- Comedor
- 8.- Cocina (con pequeño patio anexo).
- 9.- Almacén de alimentos
- 10.- Sala de descanso (personal de niñeras), con sanitarios y regaderas.
- 11.- Sanitarios para el personal de aseadores, con estantes para ropa, closets para instrumentos de aseo.

- 12.- Costurero
- 13.- Almacen de ropa.
- 14.- Sanitarias para personal.

La construcción de una guardería siempre debera considerar sobre todo el proporcionar a los niños la máxima seguridad bajo todos los aspectos: evitar escalones, pasos estrechos, ventanas bajas sin protección, cualquier riesgo con objetos y/o muebles que tengan extremos puntiagudos, sanitarios, bancas, etc. que al estar cerca de las ventanas puedan poner en peligro la vida.

El material utilizado debe ser decorativo y funcional, de fácil aseo y mantenimiento. El color de la guardería infantil en paredes, muebles, pisos, debe ser de tonos suaves, sin dejar de utilizar en cada aula, en una de sus paredes colores vivos, de preferencia los básicos. Los pisos deber ser de material de fácil aseo no resbalosos y resistentes.

Los sanitarios deberan ser bajos, uno por cada 15 niños, considerando que desde los dos años hacen uso de ellos. Los portarrollos deberan estar a una altura accesible a los niños. Los lavabos deberan igualmente tener una altura accesible a los niños y habrá uno por cada 15 niños.

Convenientemente cada sala debera contar con su sección de aseo. En las salas sanitarias de la sección de lactantes además del vertedero, deberá existir un inodoro para materias fecales.

En el área de lactantes se requieren dos bañeras y para los preescolares una en cada sanitario por dos mangueras regadera. También debera contarse con su sección de aseo, con alacena para los útiles de aseo, vertedero y un espacio abierto para tender jergas y trapos de aseo.

Una lavandería con el equipo indispensable, lavadoras, secadoras y planchadoras.

Los servicios sanitarios deberan contar con un ducto para basura.

La distribución de las secciones de la guardería deberá hacerse considerando los siguientes factores:

1.- Lo sanitario y

2.- Lo funcional

- a) En el sentido de facilitar las labores de todo el personal.
- b) En el sentido de proporcionar el ambiente más adecuado al niño, de acuerdo con su edad.

La sección médica que deberá incluir el consultorio dental, pediátrico y psicológico, deberá ubicarse en un lugar que permita la ejecución de sus labores, sin alterar la actividad de los niños

Las instalaciones de aseo y mantenimiento deberán formar otra unidad, el comedor y la cocina deberán ubicarse de tal forma que los olores no lleguen al resto de la guardería.

En lo que respecta a la funcionalidad; esta facilitara las labores sin interferencias entre secciones, tanto en lo que se refiere al personal como a las actividades de los niños.

La ubicación de las oficinas administrativas debe permitir la vigilancia de la guardería a la vez que permita el aislamiento en los casos necesarios, los teléfonos deberán estar lejos de la sección de lactantes.

Las instalaciones eléctricas, apagadores y enchufes deberán encontrarse a una altura no accesible a los niños. Del mismo modo; en caso de existir calentadores de gas deberán estar lejos del alcance de los niños.

Las guarderías deberán tener varias salidas y en caso necesario varias escaleras como medida de seguridad en caso de emergencia.

Los espacios para asoleaderos serán los suficientes de acuerdo al número de población infantil.

Es indispensable la existencia de un local de medidas amplias para recreo en tiempo de lluvia.

Las puertas de acceso a las salas, deberán estar seccionadas en dos partes para que al tiempo que permitan la ventilación por la parte alta. Permanezcan cerrados; no permitiendo así la salida de los niños sin que sean vistos, la iluminación natural deberá controlarse por cortinas.

Deberá incluirse la instalación de clima acondicionado para controlar las temperaturas extremas tanto en invierno como en primavera. Además de que con este mismo fin la orientación de la construcción se adecue al clima de la región en que se encuentre.

El vestíbulo deberá ser amplio y agradable, con una limitación para el paso de adultos que funcione como filtro clínico. Este consistirá en una media puerta que siempre deberá estar cerrada impidiendo la entrada a personas ajenas e salida no controlada de los niños. En el vestíbulo se colocarán tableros para periódicos murales e información, bancas de medidas exclusivas para niños y algunos sillones para adultos.

Todas las ventanas ubicadas a altura riesgosa para los niños deberán tener barrotes protectores.

Las chimeneas deberán ser lo suficientemente altas para que los desechos no invadan la estancia.

Mobiliario. Este será de dos tipos fijo y móvil, considerandose fijo a; los estantes, percheros, closets, alacenas, pizarrón, tableros. El resto del mobiliario quedará incluido en los de tipo móvil, por lo que deberá ser no muy pesado o voluminoso.

En general el mobiliario deberá ser exclusivamente el necesario, en todo caso se considerara, que los niños que asisten a la guardería por su edad, aún no controlan muchos de sus movimientos y no saben medir distancias por lo que se evitarán esquinas agudas espacios entre muebles y barrotes.

La altura de cajones y estantes, será más alta o más baja de 90 cms., que es el alto medio de los ojos de los niños. Se evitarán puertas corredizas, sobre rieles, cajones muy deslizables, - procurando puertas de bisagra y chapas.

Las sillitas para uso de los niños deberán ser anatómicas y de madera, las mesitas redondas o hexagonales y en las salas de lactantes en forma de herradura.

Se instalarán extinguidores en lugares visibles para casos de emergencia.

### Características de las áreas: Lactantes, Maternales y Preescolares

Sala para lactantes de 3 a 8 meses: Contara con cunas de las siguientes características:

large 120 cms., ancho 62 cms., alto total 108 cms., alto del tambor al suelo 46 cms., espacio entre un barrote y otro 15 cm profundidad 48 cms., colchones de poli espuma de 12 cms. de espesor mesa para cambio de pañales con colchones como los de la cuna, de 85 cms. de alto, 60 cms. de ancho. con entrepaños para guardar ropa.

estante cubicado de 80 cms con tablero y puertas no corredizas.

mesa para alimentación de los niños, de 50 cms. de altura 75 cms. de diametro.

sillas bajas para adultos

andaderas

botes para ropa sucia

sanitario anexo con: inodoro tamaño standar

vertedero

lavamanos para adultos

base para tina de plástico de 60 cms de alto.

lactario anexo

muebles de acero inoxidable.

lavadero para biberones y trastes, esterilizador para biberones y leche, estante, refrigerador.  
botes para basura  
aparato eléctrico para calentar a vapor  
cepillos para aseo  
biberones, jaboneras  
sistema para esterilizar trastos.

#### Sala para lactantes de 8 a 14 meses

cunas para niños de las características mencionadas en lactantes menores, las cunas tendrán carretillas.  
comedor anexo con: mesas para la alimentación de los niños en forma de herradura y sillitas.

estantes

botes para basura

botes para biberones sucios

botes para cinturones de seguridad

mesa para cambio de pañal, con las mismas características que las mencionadas en lactantes menores.

estante cubicado para ropa de los niños, con cómoda inferior para guardar juguetes.

andaderas

corrales

sanitario anexo

los biberones que se requieran se tomarán de la sala de lactantes menores

estante para ropa de cama

no habrá sillas para adultos

#### Sala para lactantes de 16 a 24 meses

No habrá cunas ya que a esta edad los niños requieren mucho espacio para moverse libremente, además de que a esta edad los niños quieren bajarse continuamente de las cunas, lo que los expone a caídas y golpes.

Se aconseja el uso de colchoncitos pegados a la pared, colocados directamente en el piso, así los niños tienen libertad de descansar siempre que lo deseen o jugar a la vez que el personal que los cuida puede ubicarse al mismo nivel.

sanitarios anexos  
lavamanos y vertederos  
excusados de medida adecuada a los niños  
estantes  
mesas para cambio de ropa con colchón de poliespuma  
dos o tres corrales de madera  
botes para basura  
dos sillas para adulto  
comedor anexo

#### Sección maternal 2 a 3 años

Estante para ropa  
estante para material  
colchones  
mesa para la educadora  
mesitas y sillitas  
botes para basura  
botes para ropa  
pizarrón y franelógrafo  
tablero para instrucciones con nombres y edad de los niños, horario de actividades y recomendaciones especiales  
sala de sanitarios  
las mesitas tendrán doble uso, trabajo y comedor  
al igual que en lactantes mayores los colchones se colocarán en el piso  
closets para guardar los colchones.

## Sección preescolar e jardín de niños 3 a 6 años

Se recomienda la formación de grupos de tres tipos:

- 1.º Grado niños de 3 años de edad.
- 2.º Grado niños de 4 años de edad.
- 3.º Grado niños de 5 años de edad.

El mobiliario sera el mismo para cada sala:

un estante para material

un closet para colchones

un perchero para abrigo de los niños

una mesa para la maestra

dos sillas para adultos

mesitas y sillitas

botes para basura

pizarrón y framelógrafo

tablero para horario de trabajo, lista con los nombres y edades de los niños, recomendaciones del médico y/o psicólogo, etc.

sanitarios anexos

comedor anexo

local para talleres con: lavabos, comedas, cajones, mesas, biblioteca, material bibliográfico para preescolares, mesas sillas, estantes, pantalla, teatro guiñol, etc.

### Aspecto tecnico

Personal necesario para una guardería infantil para atender a 750 niños con funcionamiento de 12 horas diarias.

- 1.- Una directora
- 2.- Una subdirectora
- 3.- Una secretaria
- 4.- Una trabajadora social
- 5.- Un médico pediatra
- 6.- Un dentista
- 7.- Un psicólogo



- 8.- Dos enfermeras
  - 9.- Ocho educadoras
  - 10.- Dos maestros de cultura musical
  - 11.- Treinta y cuatro auxiliares de guardería
  - 12.- Dos recepcionistas
  - 13.- Una cocinera
  - 14.- Seis galopinas
  - 15.- Una costurera
  - 16.- Ocho aseadores
- Total 71 personas

Se especifican los requisitos para cada puesto, estos guardarán estrecha relación con las funciones implicadas en cada caso, pero en general se debe exigir que:

Todo el personal para ingresar a una guardería infantil se someterá a pruebas psicotécnicas y de conocimiento, así como a examen médico.

Para los niveles directivos y profesional, se buscará que estos sean profesionistas (nivel licenciatura), con experiencia mínima de dos años en el área, cartas de recomendación y de honorabilidad.

Para los puestos de auxiliares de guardería (niñeras), estas deberán tener diplomas de egresados de alguna escuela para auxiliares de guardería.

Ahora bien, dejemos hasta aquí lo referente a las condiciones generales que toda guardería debe reunir teóricamente para funcionar de manera óptima y pasemos a tratar la cuestión que generó la elaboración de este trabajo; nos referimos a las funciones del Psicólogo en las estancias infantiles del ISSSTE. Esta parte se expone de manera conjunta con lo correspondiente a herramientas de trabajo psicológico y problemas de conducta que con mayor frecuencia

atiende el psicólogo en las estancias Infantiles, en tanto que -  
la exposición dada así permite entender que hace el psicólogo en  
una estancia, como lo hace y cuando con mayor frecuencia desarro-  
lla su actividad en el citado campo de trabajo.

#### 4.- FUNCIONES DEL PSICOLOGO EN LAS ESTANCIAS INFANTILES

Hace no muchos años el Psicólogo era un profesionista no muy conocido en nuestra sociedad. Pocos eran comparativamente a otras profesiones, los individuos que optaban por tal actividad; su trabajo era escasamente buscado y en la mayoría de las ocasiones se se malinterpretaba; ya que se le consideraba una actividad que se llevaba a cabo exclusivamente en el área psiquiátrica, o en el peor de los casos en la "neuromagia"; como aquella cualidad que a juicio de los desinformados, podía permitir al Psicólogo "leer la mente". El tiempo y los sucesos que lo componen ha modificado aunque no totalmente el panorama de acción del Psicólogo y en la actualidad sus servicios se dan y solicitan más regularmente en razón de que sus funciones se encuentran más definidas; ya que, al aceptarse a la Psicología como la ciencia de la conducta, se define y precisa la labor profesional del psicólogo.

El planteamiento anterior abarca todas las áreas laborales - en las que el Psicólogo puede desempeñar su actividad profesional Sin embargo tal situación no fué siempre así, y esto le atestigua el hecho de que, en el caso particular de las estancias infantiles, en sus inicios en México, no se contemplaba en la planta básica del personal al Psicólogo. Quizás el crecimiento urbano propio del D.F., en el que la densidad de población ha alcanzado niveles más allá de los ecológicamente recomendados. Toda la problemática que esta situación física y humana implica, han modificado las perspectivas laborales del Psicólogo de manera general y en particular en el ambiente de las guarderías infantiles. Sin embargo ha sido el trabajo mismo de los Psicólogos el que ha abierto la brecha, al reconocerse por investigaciones psicológicas, que los primeros años de existencia son definitivos en la formación de la personalidad; además de que las funciones que no se adquieren u ejercitan en los momentos correspondientes afectan a la integración armónica del desarrollo ulterior.

El desarrollo infantil. fenómeno de naturaleza bio-psico-social, que fundamenta el trabajo del Psicólogo en las estancias infantiles, es como se pudo exponer en la parte inicial de este trabajo, por demás complejo. Por esta razón es elemental brindar al niño que crece y se desarrolla en gran parte dentro de las guarderías, los elementos necesarios para el ejercicio de sus potencialidades, sin que corra riesgos en su desenvolvimiento.

La complejidad del ser humano en desarrollo obliga a contemplarla en tres áreas: física, afectiva-social y cognocitiva, para sistematizarla. Aún cuando las diferentes teorías enfatizan alguna área la fundamental es comprender su complementariedad.

Ahora bien, dentro de la multiplicidad de factores necesarios para que se de un desarrollo armónico destaca por su trascendencia la calidad de las relaciones humanas, cuestión a la que se orientan en gran medida las funciones del Psicólogo; al contemplar al niño en torno a: su familia, su estancia y el medio social en general en que se desarrolla.

Antes de exponer esquemáticamente las funciones del Psicólogo en las estancias infantiles del ISSSTE, expondré brevemente las funciones que Obereschmit (1972), de acuerdo a su estudio señala para el Psicólogo; así como las funciones para el, establecen la Dirección General de Educación Inicial de la SEP. Esto nos permitirá contextualizar a un nivel mas general las funciones del psicólogo en las estancias del ISSSTE.

Obereschmit (1970), señala las siguientes funciones para el Psicólogo:

- 1.- Sus actividades se dividen en:
  - a) atención a los niños
  - b) atención a los padres de los niños
  - c) atención del personal.
- 2.- Producirá las fichas individuales de todos los niños asistentes a la guardería.

- 3.- Aplicará las pruebas necesarias y de acuerdo con su edad a todos los niños y en especial a los que presenten problemas severos de conducta.
- 4.- Aplicará psicoterapia en los casos que se consideren de emergencia, programando sesiones subsiguientes.
- 5.- Orienta a las educadoras sobre la conducta a seguir con los niños en general, de acuerdo con sus edades y con los niños con problemas de conducta.
- 6.- Orientar igualmente a los auxiliares de guardería y a los asesores para que su relación con los niños sea lo más correcta posible.
- 7.- Informa a la directora sobre las decisiones (suspensiones, llamadas a los padres de familia, etc), para el tratamiento psicoterápico de los niños.
- 8.- Informa a la directora los casos que requieran de las técnicas de estimulación del lenguaje, electroencefalogramas, revisiones oftalmológicas y motrices, que son consideradas como atención especializada.
- 9.- Intercambia opinión con el médico de la guardería sobre los casos de los niños que presentan trastornos psicosomáticos.
- 10.- Presenta informe mensual de sus actividades a la directora de la guardería.
- 11.- Asiste a las juntas semanales con la directora, subdirectora, médico, educadoras, enfermera, trabajo social y auxiliares de la guardería aportando su colaboración para la mejor atención de los niños.
- 12.- Elabora de acuerdo con la directora, los temas para las conferencias de orientación a los padres de familia.

- 13.- Se relaciona con instituciones similares, intercambiando conocimientos y experiencias para beneficio de los padres de familia y de los niños que asisten a la guardería.
- 14.- Hace psicoterapia de grupo a los padres de familia.
- 15.- Hace psicoterapia individual a los padres de familia en los casos que así se amerite.
- 16.- Aplica baterías de tests al personal de la guardería, y con el objeto de detectar problemas de conducta y solucionarlos.
- 17.- Suspende cuando lo considere necesario, a alguno de los miembros del personal de la guardería como medio psicoterápico.
- 18.- Programa periódicamente conferencias de orientación y actualización al personal de auxiliares de guardería.

La Dirección General de Educación Inicial de la SEP, en su manual de servicios de Psicología de los centros de desarrollo infantil, establece como objetivo general del trabajo psicológico:

- Propiciar mediante acciones psicológicas programadas, el desarrollo armónico de los niños que asisten al centro de desarrollo infantil.

El objetivo general se cumple a través de los siguientes objetivos particulares y específicos:

#### Objetivos Particulares, 1.

Contribuir a establecer las condiciones que favorezcan el desarrollo físico, afectiva-social y cognocitivo del niño en su aspecto psicológico.

#### Objetivos Específicos.

- 1.1 Vigilar los factores que intervienen en el desarrollo psicológico del niño para protegerlo adecuadamente.

- 1.2 Favorecer las relaciones interpersonales que aseguren al niño un ambiente armónico de cordialidad y confianza.
- 1.3 Orientar a los padres de familia acerca de aspectos del desarrollo y las necesidades psicológicas del niño, además de prestar atención a sus demandas cuando ellos lo soliciten.
- 1.4 Orientar al personal del centro de desarrollo infantil, acerca de aspectos del desarrollo y las necesidades psicológicas del niño, atención a sus demandas cuando ellos lo soliciten.

#### Objetivo Particular 2.

Evaluar el desarrollo de los niños para promoverlo en las áreas física, afectivo-social y cognoscitiva en su aspecto psicológico. Este se logra a través de:

#### Objetivos Específicos.

- 2.1 Recabar los datos iniciales para conocer las características psicológicas del niño cuando ingresa al centro de desarrollo infantil.
- 2.2 Efectuar evaluaciones periódicas del desarrollo psicológico del niño
- 2.3 Realizar estudios clínicos en los casos en que se sospecha de algún problema.
- 2.4 Seguir a través de las evaluaciones, la evolución de los casos atendidos.

#### Objetivo Particular 3.

Proporcionar a los niños atención oportuna para favorecer el desarrollo físico, afectivo-social y cognoscitivo, en su aspecto psicológico. Este objetivo se logra a través de:

### Objetivos Especificos.

- 3.1 Seleccionar el tipo de acción terapéutica apropiada.
- 3.2 Brindar orientación a las personas que pueden participar en la atención a los casos estudiados.
- 3.3 Realizar el tratamiento de los casos que pueden ser atendidos en el centro de desarrollo infantil.
- 3.4 Referir a instituciones especializadas los casos que así lo requieran.

### Funciones del Psicólogo en las estancias infantiles del ISSSTE.

Conociendo la ubicación institucional de las estancias infantiles del ISSSTE, es de suponer, que las funciones del Psicólogo en dichos centros no han de distar de lo que son los lineamientos que al respecto tiene la SEP. Sin embargo, es un hecho que las características particulares de las estancias del ISSSTE supongan una adecuación propia de la labor del Psicólogo, por esta razón, a continuación se describen las funciones del Psicólogo, que se centran en el siguiente objetivo general:

Preservar el desarrollo psicológico sano de los niños que asisten a las estancias, incrementando las condiciones favorables para su desarrollo y eliminando las condiciones desfavorables o perjudiciales a la salud tanto individual como familiar. El cumplimiento de esta función contempla cuatro aspectos: profilaxis, evaluación, atención especial e investigación.

Para la realización del objetivo mencionado el Psicólogo de las estancias debe distribuir su tiempo, en actividades diversas, que pueden ser agrupadas en cuatro categorías:



### Funciones en relación a los padres de familia.

Estas actividades son fundamentales en el trabajo psicológico, ya que siendo el grupo familiar uno de los medios en los que se genera y refuerza una gran variedad de conductas, la modificación de actitudes, expectativas y otras conductas será en muchos casos la variable que permitirá su solución, esto se da a través de:

- Brindar orientación en relación a los aspectos psicológicos que afectan al niño.
- Evaluación de conductas inadecuadas.
- Proporcionar atención especial y terapia de apoyo cuando el caso lo amerite.

### Funciones en relación al personal docente.

Aquí es importante hacer énfasis en la trascendencia del trabajo del Psicólogo; ya que la calidad de las relaciones humanas será determinante en el logro de los objetivos que una estancia infantil pretenda. Aquí hemos de aceptar que por muchos recursos técnicos y materiales con que se cuente, estos no tendrán ningún valor o este será pobre, si el desempeño del material humano es deficiente. De ahí la gran importancia que asume el Psicólogo al evaluar y proponer alternativas a los conflictos que generan las relaciones de grupo. Esto se da a través de las siguientes acciones.

- Brindar orientación en relación a los aspectos psicológicos que afectan a los niños.

Mejorar la calidad de las relaciones interpersonales en la estancia, así como los aspectos psicopedagógicos cotidianos

- Evaluar conductas inadecuadas y proporcionar atención especial cuando el caso lo amerite.

## Funciones en relacion a la investigación.

Estas actividades aunque no han recibido la atención que merecen; en tanto que no se dan las condiciones que favorezcan la investigación. Debe reconocerse que el hecho de que se contemplan como parte del trabajo del Psicólogo en las estancias de bienestar infantil del ISSSTE, es una medida que mejora el desempeño profesional del Psicólogo, al darle un canal para incrementar sus conocimientos en lo referente al área en la que trabaja. Dicha acción se da cuando, con los resultados de las evaluaciones periódicas de los niños investiga la eficacia y validez de los instrumentos de diagnóstico, para obtener normas de desarrollo válidas y estandarizadas de nuestra población infantil.

Al evaluar la eficacia de los métodos de prevención como son la estimulación de las diferentes áreas de desarrollo del niño, - la orientación a los padres y el adiestramiento al personal.

Al evaluar el ambiente bio-psico-social en el que se desenvuelve el niño para optimizarlo tratando de propiciar un mejor desarrollo. Al proporcionar los elementos necesarios para una comunicación y lograr un trabajo interdisciplinario pleno.

Las funciones del Psicólogo que de manera general hemos descrito pueden resumirse de la manera siguiente:

Promover, preservar y favorecer la salud psicológica de los niños, orientar a los padres de familia y al personal; atender a los niños que presentan algún problema de conducta y realizar labores de investigación psicológica.

Dichas actividades a su vez pueden ser descritas de una manera específica, de acuerdo a la parte a la que en un momento dado se oriente el trabajo del Psicólogo, así, podemos dividir sus funciones de la manera siguiente:

### Descripción específica en relación al niño.

- Elaborar la historia psicológica.
- Realizar exámenes periódicos con fines de evaluación del desarrollo.
- Registrar sistemáticamente la conducta de los niños en las diferentes áreas de actividad en la estancia.
- Entrenar a determinados niños para que actúen como multiplicadores de habilidades, hábitos y conocimientos.
- Detectar problemas psicológicos.
- Atender los problemas que se presenten, dando las orientaciones adecuadas y canalizándolos.
- Realizar los estudios e investigaciones relativas a su área.
- Elaborar programas de estimulación a diferentes niveles.
- Visitar y supervisar diariamente las salas de lactantes, maternales y preescolares.
- Canalizar a todos los niños que requieran una atención psicológica especial a la institución correspondiente.
- Descripción específica en relación al personal.
- Promover y participar en coordinación con la asesora técnica y técnicos de la estancia en la capacitación y adiestramiento constante del personal.
- Dar orientación técnica al personal, con el objeto de que sean tratados adecuadamente los niños en general y en particular a aquellos que presentan algún problema de conducta.
- Elaborar cuadros de desarrollo psicomotriz, verbal, emocional y social de las diferentes etapas del niño para guía del personal de las estancias infantiles.
- Coordinar sus actividades con los técnicos de la estancia (pediatra, trabajadora social, educadoras y asesora), para la mejor atención de los niños.
- Organizar las acciones del personal tendientes a estimular el desarrollo psicológico del niño.
- Supervisar y participar en actividades para que se lleven a cabo los programas que realiza.

### Descripción específica en relación a los padres de familia.

- Elaborar la historia familiar.
- Dar informes periódicos del desarrollo psicológico del niño.
- Efectuar entrevistas con los familiares de los niños con problemas, con el fin de obtener la información necesaria y elaborar un expediente individual del niño para los registros de las conductas y los requerimientos de cada caso en particular, para darle atención debida.
- Organizar a través de una escuela para padres de familia, cursos, exposiciones, pláticas, mesas redondas, conferencias sobre temas de salud mental, psicología infantil y psicopedagogía.

### Descripción específica en relación a la administración.

- Elaborar un programa anual de actividades, que debe ser presentado a la asesora técnica y a la coordinación de Psicología.
- Rendir los informes reglamentarios ( uno al mes ),
- Solicitar oportunamente el material, equipo y mobiliario necesario.
- Llevar un diario de trabajo, para el registro de actividades y observaciones.
- Asistir a juntas de orientación, capacitación y actualización - que convoque la coordinación de Psicología.

## 5.- PROBLEMAS DE CONDUCTA FRECUENTES EN LA ESTANCIA INFANTIL.

De acuerdo a las funciones del Psicólogo, descritas en en inciso anterior, podemos señalar que, el manejo de los problemas de conducta son la parte que sostiene tales actividades. Esto nos obliga a citar los problemas de conducta que atiende regularmente el Psicólogo en una estancia infantil. Siendo en la mayoría de los casos alteraciones conductuales menores o comunes en los niños con desarrollo normal. Cito los problemas que la población infantil presenta con mas frecuencia, La detección inicial de problemas de conducta puede darse por una de tres fuentes de información:

- a) aviso de los padres
- b) reporte de la educadora o niñera y,
- c) observación directa del Psicólogo.

### 1.- Falta de ambientación al ingresar a la estancia.

Esta se manifiesta inicialmente con llanto, agresividad física y verbal; falta de participación en las actividades de la estancia, rechazo a la persona que lo atiende y a los niños. Tales problemas pueden presentarles juntos o algunos de ellos; además de que no es característico en todos los niños.

### 2.- Problemas de agresividad física entre los mismos niños.

La agresividad moderada parece ser parte del repertorio conductual en la mayoría de los niños de estancia, poniendose de manifiesto esta, en la mayoría de las veces, cuando dos o mas niños entran en disputa por un mismo objeto u actividad. Sin embargo, como problema de conducta; la agresión es reportada por las educadoras y/o niñeras cuando algún niño o niña del grupo insiste en agredir a sus compañeros; la conducta agresiva en la mayoría de los casos implica, empujón - jalar el pelo, rasguños, mordidas o patadas, aunque en la mayoría de los casos si no es que en todos; la agresión entre los mismos niños no llegará a ser peligrosa, si

representa un problema serio, ya que por un lado el niño que agrede deja ver una falta de socialización; y el niño agredido tiende a rechazar el permanecer en la estancia, además de que los padres se inquietan por la seguridad de sus hijos.

### 3.- Falta de hábitos alimenticios.

La alimentación suele ser un problema, en tanto que los niños permanecen en la estancia durante las horas del desayuno y la comida.

### 4.- Problemas ligeros en el desarrollo motor.

Manifestandose éste por retardo en la aparición de algunas conductas motoras o falta de precisión en la coordinación motriz. La mayoría de estos casos en las estancias infantiles se deben a una falta de estimulación; siendo difícil que el origen se encuentre en alguna alteración neurológica, traumatismos o mal congénito, ya que al entrar a la estancia el niño es observado por el pediatra y el Psicólogo, los que abren un expediente que incluye información sobre el desarrollo del niño. Sin embargo la aparición de algún problema de mayor seriedad no es imposible, razón por la que la vigilancia tanto médica como psicológica debe ser continua.

### 5.- Problemas escolares.

Estos se dan en preescolares y maternales, siendo conveniente llamarles problemas pre-académicos ya que aparecen durante las actividades tendientes al establecimiento de habilidades precursoras a las actividades escolares. Esta clase de problemas se dan como: falta de atención, falta de seguimiento de instrucciones, falta de participación en el trabajo, interrupción de las actividades de otros niños, agresión a sus compañeros, a la educadora o auxiliar.

Otros problemas que se presentan con menor frecuencia son los de, enuresis, y de articulación.

### 6.- Control de esfínteres.

Su establecimiento representa un problema en los niños lac-

tantes C y Maternales A. Cuestion que implica la elaboracion e -  
implantacion de un programa de control de esfinteres, en el que  
se requiere la participacion de las niñeras y los padres de los  
niños.

En preescolares, problemas que implican la elaboracion de  
programas de conducta para la adquisicion de tales conductas.

Dejemos hasta aqui la descripcion general, sobre funciones  
del Psicologo en las estancias infantiles, procedimientos que en  
general se emplean en el trabajo psicologico y problemas de con-  
ducta que se presentan regularmente en el ambiente aqui tratado,  
y hagamos una aclaracion al respecto.

Las funciones, los procedimientos y los problemas de conduc-  
ta referidos, toman como punto de partida la experiencia particu-  
lar en la estancia # 15 del ISSSTE, sin embargo esta no quedara -  
bien definida en tanto que no se precise la manera particular como  
se llevaron a cabo mis funciones como Psicologo; cuestion que a -  
continuacion se presenta a manera de discusion ya que el presentar  
lo de este modo evita extendernos mas y ser repetitivos en tanto -  
que de otro modo tendríamos que entrar en descripciones innecesarias.

En terminos generales el desenvolvimiento profesional en la  
estancia infantil aqui citada, implica realizar la mayoria de las  
actividades descritas en el punto referente a funciones del Psico-  
logo en las estancias infantiles, sin embargo hay que precisar que  
la manera particular de llevarlo a cabo estuvo determinada por la  
formacion academica recibida en la ENEPI. Esto implico definitivamente  
visualizar y tratar los "problemas considerados desde mi for-  
macion como Psicologo, a partir de un angulo objetivo orientado a  
la solucion practica y eficiente.

Se asumió la postura que emerge de la teoria conductual y se -  
utilizaron en la medida de lo posible, diversos recursos que en -

base a los principios de dicha teoría. Se han elaborado tales como la observación directa y sistematizada por medio de registros conductuales, inventarios conductuales, entrevista conductual, elaboración de programas de conducta encaminados a la eliminación de conductas indeseables o el establecimiento de nuevos repertorios y en general se interpretó la conducta como un fenómeno que puede ser entendido y modificado a partir del análisis de las variables ambientales que lo sostienen. Desde luego que asumir esta postura incluía necesariamente en reconocimiento de los constituyentes orgánicos y sociales de la conducta, pero éstas definían en última instancia las estrategias a seguir en el manejo de los problemas de conducta que se presentaban.

Ahora bien, debemos reconocer que la posición anterior generó ciertas dificultades cuando su aplicación implicó la participación de terceras personas, ya que esto implicaba una pérdida del control de las variables; o la falta de coincidencia en cuanto a el entendimiento de la Psicología. Esto nos lleve definitivamente a la adopción de una postura abierta que nos orientó a el conocimiento de otros planteamientos de la Psicología, conocimientos -- que no obliga de ninguna manera el uso indiscriminado de recursos poco válidos para la solución de problemas.



## 6.- ASPECTOS METODOLÓGICOS: HERRAMIENTAS Y PROCEDIMIENTOS EN EL TRABAJO DEL PSICÓLOGO DE ESTANCIAS INFANTILES

La realización de las diversas funciones del Psicólogo exige la acción con un criterio profesional; el que implica el uso de diversas técnicas, así como la adecuación e inversión de las mismas cuando así lo implique la situación.

El uso de técnicas y métodos de tratamiento y evaluación: mediciones, comparaciones, definición del problema, elección de técnicas de valoración de estas en los resultados (Bijew y Green - 1975). Puede ser muy variado; y esto siempre determinado en gran medida por la formación característica del Psicólogo, es decir el marco teórico de acuerdo al que desarrolló su trabajo profesional. Al respecto hemos de señalar que el campo de trabajo en estancias infantiles; para el caso del Psicólogo, no implica una unidad de criterios, es al contrario un medio de confrontación y prueba de la propia formación profesional, situación que implica una solidez en los conceptos y principios con los cuales se trabaja.

Ahora bien; de acuerdo a este planteamiento hemos de encontrar una muy variada clase de herramientas de evaluación y tratamientos psicológicos, que van desde el uso de diversos recursos - psicosométricos a las gnósticas de los recursos conductuales. En estos últimos haremos más énfasis, dado que son los que hasta el momento hemos podido desarrollar nuestras actividades como Psicólogos. Sin embargo hemos de reconocer que en ciertas situaciones su uso se ha visto limitado, por las condiciones que en general no han permitido su aplicación. Me refiero a aquellas situaciones en las que las personas implicadas en el uso y aplicación de procedimientos o técnicas conductuales no lo hacen; esto pudiendo ser por dos razones: a) una disposición negativa hacia tales técnicas o b) una falta de condiciones propicias para su uso. Dicha situación implica obviamente falta de control por parte del Psicólogo, lo que no permite probar en tales situaciones no experimentales la eficiencia de los recursos conductuales.

Por otro lado es necesario reconocer que la complejidad de algunas situaciones de problemas psicológicos, rebasa los niveles de interpretación y valoración conductual; este sería el caso en que las alteraciones de la conducta alcanzan niveles bajo los cuales el control de variables, a partir solo de las estrategias surgidas del análisis experimental de la conducta no es posible; sea esto por alteraciones neurofisiológicas o de orden social.

Esto nos obliga por un lado a reconocer la necesidad de promover y adecuar el trabajo, a la participación multidisciplinaria e interdisciplinaria y que solo bajo tales condiciones es posible pretender una solución a diversos problemas de conducta. Esto se da en las estancias del ISSSTE a través de las llamadas interconsultas; las que se dan a petición de algunos de los técnicos o profesionistas de la institución a consecuencia de un problema considerado difícil.

Por otra parte también el Psicólogo debe adoptar una postura abierta, científicamente crítica a los aportes de diversas posiciones teóricas. Posición que debe estar libre de prejuicios o preconcepciones que limiten el poder de interpretación de los fenómenos que se presenten. Solo en ese sentido podrá decirse que el Psicólogo, asumirá un punto de vista con criterio científico de la conducta, rebasando con esto la postura de un técnico que se encuadra o limita el uso de técnicas que a su vez lo limitan a ellas mismas.

Ahora bien, de acuerdo a lo anterior precisemos respecto al punto a, uí tratado. Entre los recursos técnicos utilizados por el Psicólogo en las estancias infantiles del ISSSTE; podemos mencionar las siguientes:

- Entrevista psicológica
- Técnicas de evaluación y modificación de conductas tales como: observación directa, la que permite la obtención de registros conductuales.

- Elaboración de programas de reforzamiento y programas conductuales tales como: de autocuidado, de conducta motora, de conductas preacadémicas, de socialización, de articulación, etc. Programas en los que va implícito el uso de procedimientos conductuales como el reforzamiento diferencial, la extinción, aproximaciones sucesivas, moldeamiento, modelamiento y otras.
- Psicodiagnóstico
- Sociodramas
- Dinámica de grupos
- Exposición de temas
- Aplicación de pruebas psicométricas tales como: test ABC de Filho, prueba de Frostig para evaluación sensorio-perceptual; test de Wisc para evaluación de la inteligencia en niños; test de Bender para evaluación visomotora; y otras pruebas que en un momento dado pudiesen aportar información necesaria.

Los elementos arriba mencionados, son algunos de los recursos con que cuenta el psicólogo en las estancias infantiles. Su uso puede darse con cualquiera de los tres sectores con los que se relaciona: niños, padres y personal; aunque su uso la mayoría de las veces implica a los dos primeros.

Ahora bien, las técnicas que se mencionan han recibido severas críticas, sin embargo su uso persiste y sus aportes deben reconocerse.

En lo que respecta a las pruebas psicométricas, regularmente se hacen dos críticas extremas; que no sirven (Zarsoza 1979), o que nos dan toda la información que necesitamos. Una tercera postura, es más flexible, su uso es aceptable pero con ciertas reservas. (Anastasi 1975).

Podemos considerar la tercera posición como la más aceptable, en tanto que la buena selección y uso adecuado de pruebas psicométricas combinado con otras técnicas; como la entrevista nos permitirán precisar el problema.

Quizás la primera postura sea cierta, si se basa en la crítica a aquellos Psicólogos que charlatanean con su uso excesivo e indiscriminado y que además, toman decisiones solo a partir de los datos casi fantaseosos que muchas pruebas arrojan. Como sería el caso de muchas pruebas proyectivas, en las que el aplicador puede "proyectarse" interpretando al ejecutante. Sin embargo se debe tener cuidado en no generalizar a partir de esto.

Respecto al uso de test asumir la tercera postura, implica reconocer que la conducta humana es tan compleja que no puede reducirse a lo que una o varias pruebas arrojen. Estas solo nos dan cierta orientación respecto al comportamiento y en muchos casos, el uso de las pruebas puede prescindirse, a partir de una buena valoración directa, mediante la entrevista y la observación objetiva entre otros recursos.

### III IMPLICACIONES SOCIALES, DE LA PARTICIPACION DEL PSICOLOGO EN EL TRABAJO EDUCATIVO.

La educación preescolar, de manera formal o institucional se inicia a los cuatro años de edad. Y, en tanto que las estancias infantiles del ISSSTE atienden niños de 0 a 6 años, deben incluir en sus programas de actividades, los correspondientes al ciclo de educación preescolar. Por esta razón comentaremos de manera particular la parte correspondiente a los objetivos educacionales que en general debe incluir toda estancia infantil para funcionar como tal.

Las estancias infantiles en México, en lo que respecta a trabajo educativo, deben apegarse a los lineamientos que la SEP establece, por esta razón podemos considerar, que algunas observaciones en torno al trabajo educativo de las estancias infantiles pueden ser válidas para diferentes instituciones donde se imparta educación preescolar.

Ahora bien, siendo los programas de educación preescolar de la SEP la base teórica de la que parten las educadoras para desarrollar su trabajo, toda observación e análisis de la educación preescolar deberá partir de dichos programas. Considerando para esto la trascendencia que la educación en los años preescolares adquiere en la formación de los individuos, apegándonos, claro está a lo establecido por las teorías del desarrollo infantil.

Ahora bien, el trabajo del psicólogo en las estancias infantiles, como hemos podido observar a través de este reporte es de gran importancia para lograr que las funciones de dicho centro se optimicen. Tal trabajo implica su participación en la mayoría de las actividades de la estancia; siendo el trabajo educativo parte fundamental, es de esperar que en tal área también participe; ya sea de manera directa, en el entrenamiento de alguna tarea específica con un niño o directamente a través de la asesoría y orientación a las educadoras. Siendo tan importante la instrucción escolar en la formación del niño y siendo tal formación como la hemos planteado; la esencia de las funciones del psicólogo; este necesariamente debe interesarse y comprender el contexto educativo - dentro del cual trabaja. Por esta razón a continuación revisaremos algunos contenidos del programa de educación preescolar de la SEP

La educación preescolar como toda educación formal, parte necesariamente de una definición de lo que es la educación en el programa de educación preescolar la SEP plantea al respecto:

Educación significa conjuntar en un sistema científicamente organizado, los procedimientos que permiten promover la superación del hombre, tanto en el desarrollo y maduración de sus potencialidades, como en el aprovechamiento de las experiencias y adquisición de los conocimientos acumulados por la especie, a fin de que cada individuo se realice como persona y todos en conjunto lleven al país o sociedad de la que forman parte al logro de los objetivos que como grupo se hayan formado.

Todo sistema educativo sigue una dirección, tiende a una meta en la formación de los individuos del país como elementos útiles y activos. Esto significa obtener el desarrollo máximo de cada persona y su integración armónica, en la comunidad, participando en su dinámica y proyectando en ella su propia evolución.

La educación preescolar es el nivel escolar que, dentro del sistema educativo nacional, está encaminado a proteger la evolu-

ción normal de los niños de los cuatro a los seis años de edad, - etapa de trascendentes cambios en la actividad mental y formación de importantes bases en la estructura de la personalidad.

Vista así, la educación preescolar eminentemente formativa, esta basada en las necesidades madurativas de la población a la que va dirigida y así queda expresado en sus objetivos que son - los siguientes:

- Propiciar y encauzar científicamente, la evolución armónica del niño, en esta etapa de su vida.
- Favorecer la maduración física, mental y emocional del educando.
- Brindar al niño la oportunidad de realizarse en esta etapa - satisfaciendo sus necesidades e intereses.
- Vigilar, prevenir y atender oportunamente posibles detenciones o alteraciones en el proceso normal del desarrollo del - niño a fin de evitar problemas de integración y aprendizaje en los niveles subsiguientes.
- Lograr la incorporación natural del niño al siguiente nivel educativo.
- Fomentar su progresiva interacción con el medio circundante y proyectarlo a la comunidad de la que forma parte como elemento activo para el logro de tales objetivos, el programa - educativo deberá reunir los siguientes requisitos:
  - Ser científico. Es decir estar sustentado en el conocimiento científico del niño preescolar.
  - Centrar su acción en el proceso madurativo del niño.
  - Ser actual, es decir; estar enfocado al presente del niño.
  - Centrar su actividad en la evolución integral física, psíquica y social.

Tanto el programa como la metodología que lo sustenta, deben considerar al niño y al jardín de niños como elementos activos de de la comunidad de la que forman parte, proyectando toda acción educativa hacia lograr un mejor modo de vida.

Hagamos un paréntesis, antes de continuar con la descripción de los objetivos educacionales y fundamentación de los mismos, que hace la SEP.

El análisis de lo que hasta aquí se ha dicho, nos permite recalcar que el programa tiene un enfoque basado primordialmente en dos aspectos: el desarrollo integral del niño y el medio social - del que forma parte. Hago esta aclaración en tanto que el eje central de este reporte es como se ha venido planteando el desarrollo infantil y el aspecto social de acuerdo a lo arriba mencionado, el móvil de la educación formal. Ahora bien, continuemos con lo que se dice en el programa de educación preescolar de la SEP.

Al hablar de aprendizaje en el nivel preescolar, hablemos de procesos madurativos; y en la base para la organización y diseño de la estimulación, encaminada al logro de dichos objetivos, el manejo de temas seleccionados en base al interés del niño en edad preescolar.

La educación formal debe ser siempre positiva y tender a promover el desenvolvimiento de todas las capacidades del niño, respetando su individualidad, por medio de una estimulación fundamentada, sistemática, organizada, graduada e intencional, esta es la meta del programa de educación preescolar de la SEP.

Para el logro de sus objetivos, el programa se divide en tres áreas: de información, de elaboración y efectoras.

Cada área se subdivide en aspectos para su mejor manejo didáctico, contemplados en los objetivos generales, particulares y específicos del programa.



Objetivos generales. Estos señalan las conductas que al finalizar la etapa preescolar, el educando manifestara, como muestra de madurez en los procesos evolutivos naturales.

Objetivos particulares. Estos corresponden a una síntesis de logros que en cada área marcan la consecución de un nivel madurativo que se traduce al exterior en conductas representativas del mismo.

Objetivos específicos. Estos son los sucesivos niveles de maduración que señalan la realización correcta de la evolución del niño en esta etapa.

Respecto a los temas en el programa de la SEP se reconoce que: en la etapa preescolar se suceden importantes avances en el desarrollo del pensamiento, por lo que la estimulación que favorezca la maduración resulta altamente enriquecedora. El programa especifica que: el niño aprende a analizar, a pensar, en torno a temas que le son familiares y llega a conclusiones y razonamientos que le permiten generalizar, que integrados le seran de facil manejo cotidiano favoreciendo su creatividad.

Aquí como podemos observar el programa se hace mas interesante en tanto que argumenta en favor del desarrollo del pensamiento analítico, y creativo de los niños preescolares, pero no menos interesante, es lo que podemos señalar a continuación:

...Paulatinamente partiendo de él mismo y lo que lo rodea el niño preescolar, llegara al análisis de su comunidad su región, su país, la historia del mismo, descubriendo las formas de comunicación, de participación dentro de su propia comunidad, familiarizandose con ella, sintiendose parte de ella en un inicio de solidaridad social y nuevas formas de creación comunitaria.

El programa insiste en la búsqueda del pensamiento:

...Para que el pensar se de, se organizan las actividades, secuencialmente y a través de la técnica llamada secuencia estimulativa. Secuencia porque sigue y respeta un orden por medio del cual el niño integra la formación. Estimulación en tanto que plantea la organización de grupos de actividades - generadoras de conductas que permiten ver el avance del niño en cada aspecto de cada área del desarrollo.

La educación preescolar promueve una educación positiva que permita la evolución del niño hacia una independencia y madurez social y emocional. El interactuar con otros niños lo capacita - para un manejo adecuado de las relaciones interpersonales, dando le la posibilidad de intercambiar ideas, aceptar puntos de vista de otros, conocer roles familiares de la comunidad, así como la posibilidad de manejar reglas de convivencia social, al mismo tiempo adquiere controles internos que le permiten dominar su impulsividad.

Al finalizar la etapa preescolar; continua diciendo el programa, el niño se habrá transformado profundamente psicológicamente. El niño adquiere conciencia de si mismo y del ambiente que lo rodea, logrando una identidad propia, que le permitiera desarrollar confianza en si mismo, independencia, hábitos de autocuidado, integración al grupo, manejo de relaciones interpersonales estables diferenciación entre la fantasía y la realidad y el inicio de una conciencia moral y cívica.

Conciencia moral que a través del análisis cualitativo referente a lo "bueno" y lo "malo" se realiza respecto de las cosas, personas, conductas y situaciones vividas y observadas por el niño.

La comprensión y conciencia del niño de formar parte de una sociedad y país, le permiten no solo diferenciar su papel en la comunidad en que vive, sino amar, respetar y admirar objetos, - símbolos y personajes históricos, representativos de México, creándole un sentimiento patrio. Hagamos un alto para cuestionar lo que acabamos de mencionar, ya que al respecto surge la pregunta:

En verdad se crea a través, de la aplicación del programa - conciencia moral, social y cívica en el niño?. Respecto a lo moral, la cuestión sería determinar los criterios de "bueno" y "malo" bajo los cuales se va a trabajar a los niños o trabajar con los niños respecto a lo social también habrá que determinar bajo que conceptualización se espera la integración del niño. Cuales - son los controles internos que le van a permitir su impulsividad? Y en forma precisa, cuando la impulsividad en el niño sera "buena" o "mala", esto nos permite considerar que el criterio, estará determinado en la práctica por la educadora en el salón de clases y que esta, estará determinada por su formación académica.

Del mismo modo la formación cívica que se espera al término de la etapa preescolar genera cuestionamientos y de estos por lo pronto solo diremos que tal formación institucionalmente se da valorativamente en razón directa y como parte de la ideología de la educación en el caso de México.

También en otras áreas el programa es preciso, por ejemplo en el área sensorio perceptiva señala:

...Al término de la educación preescolar el niño podrá identificar y discriminar un mayor número de estímulos cada vez mas próximos sin que forzosamente llegue a la nominación correcta y total.

Es parte primordial de la educación preescolar organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, para que el niño desarrolle las habilidades propuestas y se le faciliten los nuevos aprendizajes. En esta área se busca desarrollar: sensorio percepciones visuales, auditivas, táctiles, gustativas, olfativas, - kinestésicas y de equilibrio, cenestésicas y este-

reognósicas.

Otra área contemplada en el programa de educación preescolar es el de las funciones mentales superiores; respecto a esto se plantea lo siguiente:

La educación preescolar busca la adaptación activa del niño al mundo exterior y el pensamiento lógico es un instrumento básico de esta adaptación.

La función de simbolización, es decir la posibilidad de substituir una acción o un objeto por un signo (una palabra, una imagen o un símbolo), es lo que marca la pauta de transición entre la fase sensorio-perceptiva y la fase del pensamiento lógico. La estimulación de este aspecto, es de vital importancia en el periodo preescolar, ya que de esta función dependerá el aprendizaje adecuado de la lecto-escritura, y la comprensión misma de toda enseñanza futura.

El programa en esta área, comprende la adquisición de habilidades que permitirán al niño su desarrollo académico posterior, comprende: atención-concentración, memoria, análisis-síntesis, juicio-razonamiento y lógica elemental; así como las nociones de persona, espacio y tiempo.

Al desarrollar la noción de persona, se busca dar al niño la posibilidad de usar su cuerpo libremente; expresar estados de ánimo y necesidades. Esto señala el programa, ampliara su campo de tal modo que llegara fácilmente a la adaptación social y ambiental que su madurez requiere. También se busca desarrollar la noción de espacio y tiempo, en tanto que esta favoreciera su adaptación.

Por otra parte en lo que respecta al lenguaje; la educación preescolar pretende dar al niño la posibilidad de incrementarlo mediante una estimulación lingüística adecuada; lo que permitira al niño conversar con autonomía, extender secuencialmente su lenguaje, haciendolo cada vez mas explícito y estructurado.

Hacia los seis años de edad el niño estará en condiciones de aprender a leer, adaptando la lengua hablada al contexto y a la institución. Con esto se señala en el programa, el niño preescolar dispondrá de una función de lenguaje completa.

Ahora bien, dejemos hasta aquí lo referente a la parte teórica lo que supuestamente se espera desarrollar, a partir de los objetivos que pretende la SEP y los cuales se justifican y distribuyen en el programa de educación preescolar que hemos comentado.

Tal revisión nos lleva al siguiente planteamiento: los programas oficiales para el nivel preescolar son bastante aceptables en cuanto a estructura o formato, diseño, objetivos, secuencia y selección de actividades. Indudablemente que su lectura deja ver que los técnicos que los elaboran, son personas que conocen bien las teorías del desarrollo infantil en lo correspondiente a la etapa preescolar; tienen elementos pedagógicos y una cultura que en general les permite hablar y diseñar planes de trabajo educativo. Sin embargo estas observaciones están limitadas a lo que en teoría se dice acerca de la educación preescolar, pero en la práctica, persiste la siguiente cuestión: En verdad se busca desarrollar en los niños el pensamiento, la creatividad y la solidaridad social?.

El caso de la educación preescolar en las estancias infantiles del ISSSTE, es solo un ejemplo de lo que es la educación en esta etapa. No podemos generalizar a partir de los logros que pudieramos apreciar en la población de niños de otros medios sociales; por ejemplo los de un jardín de niños al que asistan en su mayoría hijos de obreros o trabajadores rurales. No obstante en lo que la educación formal espera a nivel nacional si podríamos, no sin reservas hacer observaciones generales. Y es en este sentido que podemos entender que hay una incongruencia con lo que se plantea a lo largo del programa, en el sentido que mencionamos, desarrollar en el niño el pensamiento analítico, crítico, creativo, social y cívico, y la realidad que enfrenta el niño fuera del contexto escolar.

Respecto a esto insistimos en que el análisis profundo de las condiciones político-ideológicas, no es lo que se pretende con este reporte, sin embargo si se busca al incluir esta sección dar elementos para entender, la importancia que tiene para el psicólogo, asumir su papel profesional de manera conciente, participando a través de su trabajo psicológico en la formación del niño.

Empecemos por señalar que en México, vivimos en una sociedad competitiva en donde la individualidad va por sobre el grupo. Por otra parte los valores cívicos solo se fomentan a nivel de conceptos, pues en la práctica cotidiana, se favorecen los gustos por modas, deportes y diversas pautas de conducta ajenas al niño. En cuanto a la creatividad y el sentido crítico, genera el siguiente planteamiento: Como se espera que esta se de, si fuera de la escuela la mayoría de los niños en México, por lo menos en el D.F., los espera la televisión; a través de la cual se transmiten costumbres, gustos y hábitos que en su mayoría no pretenden desarrollar en ningún sentido el pensamiento.

Ahora bien, debemos preocuparnos por la falta de secuenciación entre teoría educativa-práctica educativa y realidad que esencialmente enfrenta al niño, en tanto que; a lo largo de este trabajo hemos planteado que el desarrollo infantil durante los primeros años de vida es determinante en los individuos, además de haber planteado la importancia que tiene una correcta estimulación para optimizar el crecimiento físico y el desarrollo psicológico del niño; tales planteamientos se han hecho tomando como punto de partida, la participación del psicólogo para lograr tales fines en los niños de las estancias a las que aquí hacemos referencia. Es por esta razón que debemos considerar seriamente el medio en el que el niño se desarrolla, pues esto nos compete a todos.

La educación formal del niño preescolar, en México entra en una competencia dispareja con el aprendizaje que adquiere por otros medios como son: la familia, los medios de comunicación colectiva y en general el medio social en el que crece.

Esto podría tomarse como una razón para que realmente la educación preescolar iniciara la formación del pensamiento creativo y crítico, pero las condiciones materiales no siempre permiten esto: faltan materiales didácticos, hay más niños de los que las educadoras pueden atender y/o la educadora no tiene una formación académica que le permita realizar tales objetivos.

Lo anterior nos permite señalar que aparte de un programa educativo correctamente elaborado, se requiere orientar la política educativa a facilitar los elementos indispensables para llevar a la práctica tales programas. Esto implica comenzar por la formación profesional de las educadoras, buscando desarrollar en ellas el pensamiento creativo y crítico.

Esto nos lleva a considerar de una manera más amplia los factores que determinan el logro de los objetivos que técnicamente hemos planteado.

En la actualidad la educación preescolar es promovida a nivel oficial como parte esencial en la formación escolar. Este nivel se ha institucionalizado de tal forma, que casi resulta imposible pensar en un niño de primaria que no haya cursado el nivel preescolar. Esta situación nos lleva a considerar dicho nivel como parte integrante del sistema educativo nacional, y como tal, susceptible de ser analizado en los términos generales que son válidos para los demás niveles educativos institucionales.

En relación a los cuestionamientos que hemos venido haciendo en cuanto al logro o no de los objetivos que explícitamente se plantean en el programa de la SEP. A continuación se dan elementos para la deducción de la respuesta; para esto consideraremos a la educación preescolar como educación formal y, haremos extensivas las observaciones y conclusiones que en cuanto a educación básica hace G. Cámara (1982).

Cámara señala que la educación formal cumple todavía funciones importantes para sus clientes, sus funcionarias, sus autoridades, para quienes emplean a sus egresados y para quienes indirectamente

gozan de los beneficios del sistema. Que la educación formal tiene un contenido evolutivo e afectivo muy fuerte del que depende su aceptación social general. Y que la escuela despierta esperanzas - mas alla de los alcances de su trabajo explícito, cuestión que le da valor político a su uso, que se manifiestan al pretender (teóricamente) a través de la escuela; una igualdad social aún no lograda por la sociedad en su conjunto; se insiste en pedir a la escuela lo que ella sola no podrá lograr; esto se manifiesta en el programa preescolar oficial cuando expone ... buscar desarrollar en el niño la conciencia cívica, moral y la solidaridad social.

En cuanto al logro de los objetivos de la educación, Camara (1952), señala que los economistas ayudan a responder al respecto: cuando supone que la función de producción educativa no es óptima, sino "media" en tanto que las personas que administran el proceso educativo no buscan optimizar los recursos disponibles. (Maestros, intereses, habilidades de los alumnos, equipo, edificio, tiempo, etc.) Lo anterior genera el planteamiento siguiente: Puede esperarse auténticamente un desarrollo del pensamiento en un sistema educativo en el que no se pretende realmente optimizar los recursos?

Dando por hecho que en la educación preescolar auténticamente se logran los objetivos explícitos; queda la pregunta respecto a la relevancia de los mismos, esto puede aducirse respecto a los valores que propicia la escuela; por ejemplo ... crear conciencia de lo "bueno" y de lo "malo", conciencia cívica (términos valorativos que no incluyen una relevancia general). Pero para responder a esto G. Camara señala que es preciso salir del contexto educativo y entrar en lo social dentro del cual se insertan los que denomina objetivos implícitos de la educación.

En cuanto a estos G. Camara (1982), señala que no forman parte de la legislación oficial, ni de las declaraciones públicas - (no se programan). No es el estado el que los formula sino sus críticos, no constituyen un consenso o una creencia populares sino más bien de los que pueden tomar distancia del proceso educativo y lo enjuician con nuevas categorías.



El punto de partida o la base empírica, es la realidad escolar; contenida en los objetivos explícitos, en este sentido podríamos llamar a los objetivos implícitos, objetivos reales en tanto que son lo que auténticamente se busca a través de la educación formal.

G. Camara (1982), aclara que el término objetivo implícito, no obedece a una voluntad personal identificable, a la cual se puede responsabilizar de los efectos indeseables de la educación, aunque tampoco se descarta la voluntad de determinada élite de poder. Cuestión que precisas Postman y Weingartner (1975), cuando señalan que; en la práctica educativa de nuestra sociedad (hablan de la sociedad norteamericana), como en otras, hay hombres - influyentes a la cabeza de importantes instituciones que no pueden permitir que sus errores salgan a la luz, que encuentran todo cambio inconveniente quizás intolerable y que gozan de intereses financieros y políticos que deben conservar a toda costa.

Al hablar de objetivos implícitos de la educación, hablamos de las funciones generales atribuidas a la escuela, al respecto - Debaussis (1981. Citado por Camara 1982), señala que, la corriente educativa que parte de la función de selección y reproducción social, parte de Durkheim y demuestra que lejos de ser factor de movilidad social y democratización, la escuela tiene como función mantener y aun agravar las desigualdades sociales.

Bowles y Gintis ( 1976, en G. Camara 1982), explican la necesidad que tiene la sociedad capitalista de aprovechar la escuela con el propósito de legitimar la organización del trabajo y la estratificación social imperante. La visión tecnocrática de la producción presenta como necesario, la división jerárquica del trabajo y la visión meritocrática del empleo presenta la distribución de las ocupaciones como justa e igualitaria según la capacidad intelectual.

... El empleo de la educación formal y la ideología del cociente intelectual no fue un simple accidente histórico sino que surgió de las políticas conscientes de los capitalis-

tas y de sus servidores intelectuales para cumplir con las funciones señaladas. ¿legitimar la división jerárquica del trabajo.

Esto se entiende en el sentido que la valoración de la capacidad del individuo en términos de C.I. permitió diferenciar "objetivamente" las capacidades de los individuos.

Aquí ya es posible decir que, en las sociedades capitalistas el fin real de la educación; en este caso preescolar, no son los niños como tales, sino como individuos capaces de consumir y producir mercancías cuestión que en esencia genera la problemática que en general encierra el sistema educativo. Es en este sentido que Baudelot y Stablet (1980), señalan que: la escuela no solamente refleja las diferencias sino que los provoca.

Los provoca en el sentido que adapta a los niños, en busca de su adaptación social, no precisamente a través de lo que argumenta válidamente como lo mejor para el niño, (desarrollar el pensamiento creativo por ejemplo), sino para el sostenimiento y reproducción de un sistema desde sus orígenes: los niños.

En este sentido es en el que hablamos al señalar que la educación que se da a nivel preescolar, no busca fundamentalmente - preparar al niño para enfrentar al mundo y modificarlo " Al sentir se parte activa de su comunidad", sino para insertarse de manera pasiva a él.

Desde luego que tal pasividad no es posible, por lo que la adaptación en cuestión implica rechazo, manifiesto este a través de los problemas de conducta característicos de la edad preescolar tarea que por supuesto le corresponde enfrentar al Psicólogo.

Paradise (1979, en G. Camara 1982), estudio la práctica diaria en el salón de clases de grupos de segundo y quinto grado de primaria en escuelas públicas de México y concluyó: que los niños a través del currículum oculto adquieren la preparación necesaria para el sistema capitalista de producción. Es característico del trabajo escolar impuesto al alumno, simplificar el aprendizaje

hacerlo repetitivo y mecánico, esperar obediencia incondicionada al maestro y fomentar desconfianza sobre la propia experiencia y capacidad, estas características corresponden al trabajo industrial moderno, donde prevalece la división técnica con la separación tajante entre la ejecución y la concepción, haciendo del proceso laboral un quehacer mecánico y repetitivo sobre el cual no se ejerce control.

Fuentes (1979, citado por G. Camara 1982), señala que, en razón de su función selectiva y reproductora social de la educación el estado debe asumir necesariamente una postura determinante; en México la apariencia al respecto es la de un estado fuerte, con el monopolio educativo, pero la realidad de la asignación de los recursos muestra que depende de las presiones de los distintos grupos de poder y esto hace que el servicio persiga un objetivo mediatizador. (Latapi 1980; Izquierdo 1981; Fuentes 1979).

El estado monopolizador de la oferta educativa se encuentra generalmente, en relación de la dependencia con respecto a sus clientes, o sea los demandantes de educación.

G. Camara (1982), menciona que los objetivos implícitos de la educación llevan a los siguientes resultados:

- a) Ahondar desigualdades. Cuando en principio se propone como instrumento de nivelación social.
- b) Desvirtuar el aprendizaje. El objetivo fundamental de la escuela es propiciar el aprendizaje. El hecho es que la escuela se emplea para otros propósitos no declarados como la selección social, la preparación para el trabajo y el sometimiento; desvirtuándose necesariamente el aprendizaje, los bajos resultados le estarían probando.
- c) Alienación. Lo contrario de lo que la escuela busca, al fomentar explícitamente, el desarrollo integral y armónico de los niños. El argumento más fuerte para postular un efecto alienante en la escuela, viene de quienes la presentan como producto y necesidad del modo industrial de producción propio de la sociedad contemporánea, en la medida en que mitifique el conocimiento

to, lo haga abstracto, lo imponga como estilo de poder y como promesa infundada de movilidad social, la escuela será alienante y puede uno esperar que afecte a muchos de los alumnos que pasan por ella.

- d) Sometimiento. Al respecto Raskin (1972), y Paradise (1979), - postulan que este se da cuando el alumno deja de confiar en su buen juicio y acepta someterse a la estructura jerárquica piramidal.
- e) Credencialismo. La escuela explícitamente pretende desarrollar el sentido crítico y genera lo contrario, el credencialismo. - Porque desde la perspectiva del condicionamiento social, quien certifica da prueba de haber aceptado las reglas del juego aun que no haya aprendido efectivamente.
- f) Desarraigo. La expresión física de la alienación escolar es la movilidad de unos a expensas de otros. Por definición la escuela productora de las relaciones jerárquicas de trabajo desarraiga y opone. El avance meritocrático no se compagina con la solidaridad social. La escuela selectiva, con contenidos abstractos (por ejemplo los valores cívicos como se manejan con los niños, bandera, nacional, patria, etc.), y separados del mundo de la producción, orienta hacia posiciones de privilegio no hacia el trabajo necesario.

La educación sin embargo señala G. Camara (1982), conserva - su relevancia pese al bajo logro en sus objetivos explícitos.

La importancia de la educación viene del simple hecho de - que sin ella no se concibe fácilmente una sociedad. Demasiadas cosas se han descargado en ella, por lo que ahora la escuela es indispensable. La tarea actual precisa Camara es descubrir las funciones obviamente necesarias y distinguirlas de las que son socialmente intolerables.

Es en este sentido que el Psicólogo, a través de su trabajo dirigido al desarrollo infantil, debe participar en la modificación de los patrones de conducta que no propicien la formación del pensamiento crítico, analítico y creativo del niño.

## C O N C L U S I O N E S

Este trabajo pudo haberse reducido a lo que estrictamente se señala como objetivo general: describir las actividades que el Psicólogo realiza en una estancia de bienestar infantil. Indicando como se implementa la metodología conductual; sus usos y limitaciones en dicho campo de trabajo. Sin embargo el análisis de la situación nos llevo a extendernos más allá de lo que hubiese sido únicamente una descripción repetitiva e improductiva de objetivos y medios con los que el Psicólogo cuenta para la realización de su trabajo. Tal descripción, quizás hubiese parecido suficiente; sin embargo no sería así, pues el trabajo profesional en cualquier área incluye diversos elementos formativos que, implícita y explícitamente son una constante en la realización práctica, considerando esto, debemos señalar que un reporte de trabajo, con la finalidad del que aquí se presenta debe partir necesariamente de un marco amplio y general que los justifique, y este fué, tener un conocimiento científico del desarrollo infantil.

El conocimiento científico del niño no difiere de lo que en otras áreas busca la ciencia. Al respecto, es un hecho aceptado que el fin de la ciencia, es resolver dudas con un criterio válido y confiable, basado estrictamente en una metodología científica, que le permita llegar a la explicación objetiva y racional de los fenómenos. Entendiendo que el nivel explicativo de la ciencia supera el punto de vista descriptivo y clasificativo e tautológico, llegando a la determinación de las condiciones suficientes y necesarias que producen el fenómeno.

Esto nos lleva a responder al ¿Porque estudiar el desarrollo científicamente?, y al respecto empezamos por aceptar que: la -

Psicología del desarrollo es una especialización de la Psicología general, que estudia los cambios que se verifican en la organización de la conducta en el transcurso de la vida del hombre. Y que los conocimientos que de ella obtiene el Psicólogo; le permiten optimizar el conocimiento del niño a partir de su comprensión, y con ello detectar, evaluar y presentar alternativas de solución a los problemas que los niños pueden tener durante su crecimiento y desarrollo.

La revisión teórica sobre desarrollo infantil, nos muestra - que; las diversas teorías del desarrollo, han llegado a diferentes conclusiones de acuerdo a sus modelos teóricos, esto ha conducido a diferentes tendencias en la búsqueda de soluciones a problemas del comportamiento.

Es obvio que cada teoría, visualizada desde otra teoría "adversa", quizás dejará mucho que desear y generará muy variadas objeciones. Pero, ¿cómo objetar un planteamiento si no se conocieran las fundamentaciones del mismo?. Si esto hicieramos, estaríamos a sumiendo una postura prejuiciada, que a la luz de cualquier argumentación científica sería descartada.

La exposición de los fundamentos básicos y generales de las más importantes teorías del desarrollo infantil se hace necesaria en tanto que, en las estancias infantiles, el objetivo esencial - del trabajo del Psicólogo, es el niño y siendo este, un ser que - crece y se desarrolla, el eje de cualquier investigación al respecto, será el desarrollo infantil, vease desde la perspectiva - que sea.

Este señalamiento es importante en tanto que la experiencia laboral, escolar y la revisión teórica, nos permite visualizar - que: en el ambiente de la Psicología, esta se ha caracterizado - por una mala conceptualización de la misma, en el sentido de que esta ha sido "medializada"; es decir, se ha movido temporalmente,

a criterio de impulsores de diversas corrientes que, sin dudar de su "status científico", en tanto trabajadores de la ciencia, han, por su visión o práctica fragmentaria de la ciencia, dividido a la Psicología en islotes independientes, a veces incommunicables. Con lo anterior no hay que entender, que debemos buscar el eclecticismo en la Psicología básica o en la teórica. Pero la realidad de la práctica profesional nos obliga a reconocer la utilidad en un momento dado de los aportes de las diferentes teorías del desarrollo, ya que cada teoría ha profundizado mayormente en algunos aspectos, que, desde su perspectiva son lo esencial en la interpretación del desarrollo infantil. Sin embargo se debe tener precaución al manejar elementos de dichas teorías, ya que su aplicación indiscriminada, nos puede conducir a decisiones erróneas o a una falsa proyección del trabajo profesional del Psicólogo; esto en el sentido de que, manejar conceptos, definiciones y términos psicológicos, como recurso que otorga status profesional, puede llevarnos a evaluaciones erróneas, fundamentadas en términos imprecisos, que más pudieran tener "fuerza valorativa" que objetiva.

Insistamos en que cada teoría tiene algo que aportar y que por tanto debemos investigar y recibir el conocimiento que de ellas surja de una manera desprejuiciada, con objetividad científica, buscando con ello el conocimiento real de los fenómenos. Tal búsqueda debe ir más allá de la teorización; confrontando, los planteamientos teóricos con sus aplicaciones prácticas, tal situación la encontramos en este trabajo, al revisar los programas que en general plantean las estancias infantiles en cuanto al desarrollo del niño y de manera más clara al revisar los objetivos y programas educativos.

En cuanto a estancias infantiles debemos señalar que las conclusiones a las que nos lleva la realización de este trabajo están limitadas por:

- a) Únicamente la experiencia en el centro de trabajo que originó el aporte. Ya que no se realizó una investigación de campo en otras guarderías. Esto no fue necesario por el objetivo que se



pretendio, y que fue el reportar la experiencia profesional - en la estancia infantil - 15 del ISSSTE, tal situación nos obliga a tomar en cuenta las limitaciones, que toda investigación o estudio logrado en un solo caso implica.

- b) La revisión teórica que respecto a estancias infantiles fue - realizada.

Considerando lo anterior podemos decir que: el desarrollo del niño en las estancias infantiles depende del logro de los objetivos que en general se plantean en estas; cuidado físico, desarrollo socio-emocional y desarrollo cognocitivo.

Actualmente se tiene una legislación amplia que norma el funcionamiento de las estancias, sin embargo el funcionamiento debe darse superando el punto de vista asistencial y verse como un derecho de la madre trabajadora; por formar parte activa en el proceso productivo. Esto implica, dar mayor oportunidad de superación integral a la mujer.

Muchas madres trabajadoras conceptualizan a la estancia infantil, como el lugar que les permite despreocuparse de sus hijos mientras trabajan; esto se debe a que consideran, que por tener personal especializado en el cuidado de los niños, su participación es innecesaria. Tal situación debe modificarse, buscando condiciones que propician su participación.

El tener planes y programas de trabajo completos, para el funcionamiento de las estancias, no garantiza que sus actividades - sean optimas; para ello también intervienen, la calidad de los recursos humanos con que se cuenta, por esta razón es necesario:

- a) una selección objetiva del personal de estancias y  
b) una capacitación continua del mismo.

Dado que la parte educativa es fundamental en el funcionamiento de las estancias, se hace indispensable propiciar las condiciones técnicas, materiales y humanas que favorezcan el logro de los

objetivos educacionales, considerando para esto que: a) la razón fundamental de las estancias es el niño y su formación. b) los niños deben considerarse potencialmente educables para la transformación, por lo que es necesario buscar a través de las actividades de la estancia, el establecimiento de habilidades que sirvan al niño en el proceso de adaptación conciente a su medio; esto a su vez implica, c) romper el punto de vista de la educación por secciones: familia, casa y otros lugares sustituyendola por la de una educación continua, en la que todos los ambientes del niño actúan y se interrelacionan en forma dependiente y complementaria.

Lo anterior nos lleva a entender, que; el que la educación persiga la adaptación del niño al medio, no debe limitarse en términos de pasividad, antes al contrario, debe entenderse como el medio para la asimilación y transformación del mismo; hecho que se da como resultado del desarrollo de la inteligencia. En este sentido se estará rompiendo la preconcepción errónea, de anomalía del comportamiento infantil, en el sentido de que este se da, cuando el niño rompe una regla de disciplina o se sale de lo que por definición se espera que de como respuesta correcta, en las diversas actividades que se dan dentro de la estancia o, por extensión en la escuela.

Este punto de vista, supera el planteamiento que lleva a la educación formal, al establecimiento de habilidades en el niño, limitadas por los planes y objetivos de trabajo educativo; abriendo posibilidades de desarrollo en el niño, en su capacidad analítica y crítica, al promover la creatividad auténticamente en los años en que se inicia su formación; lo que a futuro resultaría en la producción de cerebros activos capaces de transformar el mundo a partir de su asimilación conciente.

Ahora bien, lo expuesto hasta aquí nos hace ver, que la participación del Psicólogo en el funcionamiento de una estancia, es de gran importancia. Por lo que como estudioso y modificador de la conducta humana, ha de cuestionarse, no solo los aspectos aca-

démicos de su profesión, sino las implicaciones sociales de su ejercicio. Por lo que es importante que perciba la importancia que tiene su participación profesional, sea consecuente con lo que los objetivos educativos explícitos pretenden. Buscando, mediante los recursos que tenga a su alcance, un auténtico desarrollo integral de la personalidad del niño. Esto es necesario, aclarar solo lo logrará en la medida que su labor como Psicólogo sea resultado de una auténtica visión científica de los fenómenos a los que particularmente enfrenta.

Ahora bien, precisemos este señalamiento, el hecho de que en este reporte se incluyan como parte final algunas implicaciones sociales en la participación del Psicólogo en el ambiente educativo, nos obliga a perder de vista que, su trabajo debe girar en torno a lo que profesionalmente su formación lo obliga, es decir, enfrentar problemas psicológicos, sea en el contexto que sea.

Más sin embargo nuestro particular punto de vista plantea que la Psicología y el Psicólogo por lo tanto interpretan una parte de la realidad y operan sobre ella en los términos que su definición determina. Pero, tal situación no justifica una superación del conocimiento por islas o segmentos comunicados. Tampoco justifica la intromisión de la Psicología en interpretaciones correspondientes a otras disciplinas.

Ahora bien, finalicemos este trabajo señalando que las estancias infantiles son un importante campo de acción para el Psicólogo tanto en lo social, como en lo clínico y en lo educativo, dado que en esas instituciones hay un sinnúmero de problemas conductuales que resolver; sin embargo, el conocimiento teórico y el dominio de las técnicas psicológicas no bastan para enfrentar tales problemas; es fundamental que el Psicólogo incluya en su actividad profesional y formativa, el conocimiento de las características socio-políticas del sistema social al que sirve. lo que le permitirá conocer mejor las condiciones últimas de su quehacer profesional y, por lo tanto decidir la orientación de su trabajo.

## BIBLIOGRAFIA

- 1.- Barceñas Molina, Ma. Guadalupe. "Las guarderías infantiles del Estado de México: Estudio preliminar. Tesis para obtener la licenciatura en Psicología, UNAM 1978.
- 2.- Baudelot, CM y Stablet, Roger. "La escuela capitalista". Siglo XXI Editores, S.A. México 1975. p.p. 301
- 3.- Bergeron, N. "Psicología de la primera infancia". Editorial Phideia, Barcelona 1975, p.p. 331.
- 4.- Bijou, S. W. y Baer. "Psicología del desarrollo infantil" V. I. Editorial Trillas, México 1971. p.p. 318
- 5.- Bijou S. W. "Psicología del desarrollo infantil" V.3. "La etapa básica de la niñez". Ed. Trillas, México 1982 p.p. 227
- 6.- Bijou S. W. y Rayeck, Ely. "Análisis conductual aplicado a la instrucción". Ed. Trillas, México, 1980 p.p. 766
- 7.- Bleichmar, Silvia. "La constitución psicosexual en la infancia". Trabajos de Psicoanálisis.
- 8.- Bunge, Mario. "La ciencia, su método y su filosofía" Buenos Aires, Siglo XX, 1975 p.p. 110
- 9.- Cámara, Gabriel. "Impacto y relevancia de la educación médica panorámica sobre el estado de la investigación. Centro de estudios educativos, SEP. México 1983.p.p. 101.
- 10.- Carbal Prieto, Julia W. "Guarderías infantiles o jardines de infantes" Ed. Librería del Colegio, Buenos Aires 1976, p.p. 118.
- 11.- Carrille Aguayo, A. Margarita. Manual de funciones a desarrollar por el personal que labora en las estancias de bienestar infantil del ISSSTE. México 1980

- 12.- Fester C.B. y Perrott, Mari Carol. "Principios de la conducta". Ed. Trillas. México, 1977 p.p. 646.
- 13.- Finley, Gordon E. y Marin, G. "Avances en Psicología contemporánea". Ed. Trillas, México 1979, p.p. 240.
- 14.- Fitzgerald y Col. "Psicología del Desarrollo . Ed. Manual Moderno. México. 1977. p.p. 350
- 15.- Flavell, John H. "La psicología evolutiva de Jean Piaget" Ed. Paidós. Buenos Aires 1974, p.p. 331.
- 16.- Fredd, S. "Obras completas" .Ordenamiento, comentarios y notas de Strachey James. Buenos Aires. Ed. Amorrortu. 1976.
- 17.- Galindo, Edgar y Col. "Modificación de la conducta en la educación especial". Ed. Trillas. México 1980. p.p. 322.
- 18.- Gesell, Arnold y Amastruda, C. "Embriología de la conducta". Ed. Paidós, Buenos Aires, 1972, p.p. 327.
- 19.- Gesell, Arnold. "El niño de 1 a 6 años" Ed. Paidós, Buenos Aires.
- 20.- Kantor, J.R. "Psicología interconductual: un ejemplo de construcción científica sistemática" Ed. Trillas. México 1978 p.p. 280.
- 21.- La Barca Guillermo. "La educación burguesa en México". Ed. Trillas. México 1977.
- 22.- Latapi, Pablo. "Política educativa y valores nacionales". Ed. Nueva imagen. México 1979. p.p. 235.
- 23.- Leiner, Marvin. "Children are the revolution they care in Cuba" Ed. The Viking Press. New York, 1978. p.p. 212.
- 24.- Ley del Seguro Social: Reglamento de los Servicios de Guardería para hijos de asegurados. Ed. Porrúa. México 1983, p.p. 674
- 25.- Ley Federal del Trabajo Reformada (nueva). Ed. Porrúa, México 1977. p.p. 778.

- 26.- Haier, Henry. "Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Piaget, Sears, Erickson." Ed. Amorroutu. Buenos Aires 1977 p.p. 358.
- 27.- Martínez, M. Alicia y otras. "Problemas de las guarderías infantiles" Ed. Trillas, México 1972 p.p. 52
- 28.- McGurk, Henry. "Crecimiento y Cambio". Ed. Cecsá. México - 1978 p.p. 135.
- 29.- McGigan, E. S. "Psicología experimental" Ed. Trillas. México 1974.
- 30.- Merani, Alberto. "Psicología de la edad evolutiva". Ed. Grijalbo. Barcelona 1976. p.p. 331.
- 31.- Merani, Alberto. "Psicología y Pedagogía". Ed. Grijalbo. México 1978.
- 32.- Muñinger, Harry, "Desarrollo del niño" Ed. Interamericana. México 1978. p.p. 447.
- 33.- Mussen, Konger, Kagan. "Desarrollo de la personalidad del niño". Ed. Trillas. México 1979.
- 34.- Obreschmidt de Melgar, M.a. Teresa. "Instituciones de asistencia a la niñez" Ed. a cargo del autor. México 1970 p.p. 142.
- 35.- Nathan, Isacco. "El desarrollo de la comprensión en el niño pequeño según Piaget". Ed. Paidós, Buenos Aires 1968. p.p. 142.
- 36.- Osborn, Reuben. "Marxismo y Psicoanálisis" Ed. Peninsula. Barcelona 1969. p.p. 167.
- 37.- Palacios Suárez, Celia. "La educación en las guarderías infantiles. Un estudio de caso: Las guarderías del D.D.F. Tesis para obtener licenciatura en Psicología. UNAM 1978.
- 38.- Pérez, Neftalí, "Problemas de la implementación de programas para el desarrollo infantil". Análisis de la conducta, investigación y aplicación. Ed. Trillas México 1977 p.p. 307.

- 39.- Piaget, Jean. "Psicología y Pedagogía" Ed. Ariel, Barcelona 1972. p.p. 208.
- 40.- Piaget, Jean. "El estructuralismo". Ed. Proteo, Argentina - 1971.p.p. 124.
- 41.- Piaget, Jean. "Seis estudios de Psicología". Ed. Seix-Barral, Barcelona 1975. p.p. 227.
- 42.- Reglamento para el personal de las estancias de bienestar infantil del ISSSTE, material de trabajo del departamento de estancias. México 1984.
- 43.- Reese y Lipsitt. "Desarrollo infantil". Ed. Trillas, México - 1981.
- 44.- Reese y Lipsitt. "Psicología experimental infantil". Ed. Trillas, México 1974.
- 45.- Ribes Iniesta, Emilio. "Técnicas de modificación de conducta, en aplicación al retardo en el desarrollo". Ed. Trillas, México 1975. pp 283.
- 46.- SEP "Manual de servicios de Psicología de los centros de desarrollo infantil". México 1981. p - 100.
- 47.- Skinner, B.F. "Ciencia y conducta humana". Ed. Fontanella, Barcelona 1974. p.p. 482
- 48.- Swartz, Paul. "Psicología, el estudio de la conducta" Ed. Ceca, México 1982. p.p. 466.
- 49.- Tanner, J.M. "Educación y desarrollo físico". Ed. Siglo XXI. México 1979.p.p. 164.
- 50.- Vayer, Pierre. "El diálogo corporal" Ed. Científico Médica. - Barcelona 1977. p.p. 211.

- 51.- Wallon, Henri. "Evolución psicológica del niño". d. Grijalbo México 197. p.p. 202.
- 52.- Wallon, Henri. "Fundamentos dialécticos de la Psicología" Ed. Proteo. Buenos Aires 1965. p.p. 176.
- 53.- Watson, H. E. y Lowrey, G. H. "Crecimiento y desarrollo infantil". Ed. Trillas, México 1979. p.p. 406.