



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ENEP ZARAGOZA

ALTERACIONES EN EL DESARROLLO DE LOS NIÑOS
QUE VIVEN CON SUS MADRES INTERNAS EN EL
CENTRO FEMENIL DE READAPTACION SOCIAL

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A N :

REYNA HORTENSIA CASILLAS LIRA

ADRIANA AVILA URIBE

LUCRECIA GUADALUPE FLORES ROSETE

MEXICO, D. F.

1984



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

I N D I C E

	PAGINA
INTRODUCCION	1
<u>CAPITULO I</u>	4
I.0 Desarrollo Normal	4
I.1 Principios del desarrollo	5
I.2 Bases del desarrollo	9
I.3 Areas del desarrollo	21
<u>CAPITULO II</u>	77
2.0 Ambiente Penitenciario	78
2.1 Prisionalización	83
<u>CAPITULO III</u>	91
3.0 Niños Institucionalizados	92
3.1 Deprivación materna	93
3.2 Investigaciones	96
<u>CAPITULO IV</u>	104
4.0 Método de Investigación	105
4.1 Planteamiento del problema	105
4.2 Objetivo general	106
4.3 Hipótesis de trabajo	106
4.4 Diseño	107
4.5 Variables	107

	PAGINA
4.6 Instrumentos de medición	109
4.7 Escenario	116
4.8 Población y muestra	120
4.9 Procedimiento	122
<u>CAPITULO V</u>	126
5.0 Análisis Cuantitativo y Cualitativo de los Resultados	127
5.1 Características generales de la muestra ..	133
5.2 Análisis cuantitativo de los resultados de la evaluación de la muestra	136
5.3 Análisis cualitativo de los resultados de la evaluación de la muestra	175
<u>CAPITULO VI</u>	181
6.0 Conclusiones	182
PRESENTACION DE CASCS	193
Caso # 1	194
Caso # 2	230
Caso # 3	262
LIMITACIONES DE LA INVESTIGACION	298
BIBLIOGRAFIA	300

INTRODUCCION

Nuestro interés por realizar la presente investigación surgió al cuestionarnos de que manera el ambiente penitenciario puede afectar a un ser humano, cuando este ser se encuentra dentro de este ambiente durante un tiempo prolongado, en una etapa sumamente importante de su vida, en la que se dan las bases del desarrollo en las diferentes áreas que lo integrarán como ente biopsicosocial.

Sabemos que en un ambiente penitenciario no sólo se encuentran reclusas personas que han cometido diversos tipos de delitos y se les ha separado de su núcleo social y familiar, sino que, sorprendentemente, se encuentran personas que sin haber cometido algún delito también están privadas de su libertad, y más sorprendentemente aún es el hecho de saber que estas personas son niños que nacen en este ambiente, o bien, ingresan a él poco tiempo después que la madre.

Es pues, el objetivo de esta investigación determinar las alteraciones que afectan el curso del desarrollo normal del niño, como consecuencia del medio ambiente en el cual se encuentran durante las bases de este desarrollo.

La investigación se realizó en el Centro Femenil de Readaptación Social, en donde se encuentra un número considerable de niños que viven con sus madres internas en este Centro. La razón principal por la que se encuentran aquí es el hecho de no tener familiares que quieran o puedan hacerse cargo de ellos.

Los niños viven dentro del penal, aún cuando pasan la mayor parte del tiempo en la Estancia Infantil; y permanecen en el Centro hasta los seis años, cuando los canalizan a otro tipo de institución como casas hogar.

La investigación se encuentra basada en tres puntos principales: 1) Una revisión teórica sobre el desarrollo normal del niño, en la que se describen los avances del desarrollo motor, intelectual, del lenguaje, social y afectivo, conforme aumenta la edad del niño, así como las bases principales en las que se da este desarrollo y, las condiciones que lo afectan; 2) Una descripción concreta y lo más completa posible del medio ambiente penitenciario y, 3) La revisión de algunas investigaciones sobre niños institucionalizados. Estos tres aspectos dan cuerpo a nuestra investigación, relacionándose directamente con el objetivo de este trabajo.

Por otra parte, se describirá en forma detallada el proceso metodológico de la investigación, en donde se profundizará en el trabajo con los niños; se presentarán los resultados con un análisis cualitativo y cuantitativo, para poder dar paso a las conclusiones de la investigación. Por último, se presentarán tres de los casos analizados para poder ejemplificar el trabajo realizado y, para permitir al lector entender a través de éstas las conclusiones a las que llegamos.

Es importante señalar que este trabajo es una primera aproximación a este problema y, se está consciente de los alcances y limitaciones que tiene la investigación; así como de la relevancia e interés científico y humano por tratar de entender la

problemática de estos niños y las consecuencias que puedan tener posteriormente. Tratar de encontrar una solución radical a este problema social está fuera de nuestras posibilidades, pero contribuir de alguna manera a ayudar a resolver esta problemática, es la razón de este trabajo y, estamos seguras que lo será para futuras investigaciones.

C A P I T U L O I

1.0 DESARROLLO NORMAL

Dentro del campo de la Psicología, el niño ha sido objeto de estudio en numerosas investigaciones; específicamente, en cuanto a su desarrollo, los estudios que se han hecho han sido realizados por investigadores de las diferentes corrientes existentes, obteniendo por lo tanto, diversas definiciones acerca del desarrollo del niño, las cuales no tienen una unificación precisa aunque existan similitudes entre ellas:

Hurlock: "El desarrollo se refiere a cambios cualitativos y cuantitativos, se puede definir como una serie progresiva de cambios ordenados y coherentes". (1)

Erikson: "El desarrollo es un proceso evolutivo que se funde en una secuencia de hechos biológicos, psicológicos y sociales experimentados universalmente, e implica un proceso autoterapéutico destinado a curar las heridas provocadas por las crisis naturales y accidentales inherentes al desarrollo". (2)

Sears: "El desarrollo es una cadena continua de hechos que se agregan a las adquisiciones anteriores y en parte las reemplazan". (3)

- (1) HURLOCK, E.B. "Desarrollo del Niño"; 2a. Edición, libros Mc Graw-Hill, México, 1982, pág. 23.
- (2) MAYER, H.N. "Tres Teorías sobre el Desarrollo del Niño"; -- Amorroutu Editores, Buenos Aires. 1979. pág.38.
- (3) Idem. pág. 87.

Lewis : "El desarrollo es la afloración completa y la utilización de -- las funciones y habilidades que van surgiendo, gracias a la interacción entre el individuo y su ambiente". (4)

Ahora bien, es importante tener en cuenta una definición para entonces-partir hacia el estudio del niño, ya que es en base a su desarrollo que se integrará en un ente biológico, psicológico y social, además de que se deben considerar los muchos factores que influyen en el ser humano desde antes de su nacimiento, como son el medio ambiente y la familia entre otros, los cuales van a ser determinantes en su formación adulta.

Por lo tanto, la definición que se considera más aproximada al objeto de estudio de esta investigación, es la descrita por Hurlock:

"El desarrollo se refiere a cambios cualitativos y cuantitativos, se puede definir como una serie progresiva de cambios ordenados y coherentes".

1.1 PRINCIPIOS DEL DESARROLLO

Con frecuencia se consideran a los términos crecimiento, maduración y -- desarrollo como sinónimos, sin embargo, constituyen conceptos diferentes que forman parte de un mismo proceso. Estos términos están estrechamente vinculados y son inseparables, cada uno constituye un proceso complejo y definido que interactúan para alcanzar un mismo objetivo: la integración adecuada de factores biopsicosociales en el individuo.

(4) LEWIS, M. "Desarrollo Psicológico del Niño"; Nueva Editorial Interameri--cana, México, 1982. Pág. 11

Sin embargo, para poder entender la interacción de estos tres procesos es necesario describir cada uno de ellos, lo cual se presenta a continuación.

Hurlock considera que el crecimiento se refiere a los cambios cuantitativos de tamaño y proporciones corporales, que llevan una secuencia direccional determinada por dos leyes que son: proximodistal, que indica que el crecimiento se da de la parte media del cuerpo hacia las extremidades, y la segunda ley llamada cefalocaudal que indica que el crecimiento se lleva a cabo de la cabeza a los pies. El crecimiento tiene como característica principal el seguir un patrón ordenado y predecible, lo que permite establecer lineamientos por grupo de edad para evaluar cada período. Es además, continuo y simultáneo, aunque también es asincrónico, es decir, las partes del cuerpo tienen sus propios períodos de crecimiento, rápidos y lentos, y cada uno alcanza su límite en un tiempo determinado.

Por otra parte, el crecimiento físico se determina por aspectos hereditarios y aspectos medio ambientales. Los aspectos hereditarios están relacionados con los efectos de la hormona del crecimiento secretada por la pituitaria, y en el momento que deje de secretarse esta hormona se detendrá el crecimiento. (Munssinger, 1982). Los factores medio ambientales principales que influyen en el crecimiento son la nutrición, tanto en la etapa prenatal como en la vida postnatal, y la salud.

Con respecto al proceso de maduración, éste constituye el fruto de los cambios fisiológicos internos y es de origen genético, estos cambios son cualitativos y están determinados por la

influencia del medio ambiente en la medida en que proporciona experiencias que el niño pueda asimilar, de esta manera, el niño podrá adquirir una nueva forma de conducta o modificar alguna que ya tenía, es decir, llevará a cabo el aprendizaje. Sin embargo, antes de que se pueda asimilar la experiencia, el organismo debe poseer una adecuada maduración neuronal, ya que si no existe esto, el individuo no será capaz de adquirir el aprendizaje que se obtiene del medio ambiente, aún cuando exista interacción con él.

Puesto que la maduración y el aprendizaje son dos factores interrelacionados, es importante mencionar los efectos de la interacción de éstos sobre el desarrollo: a) En el patrón de desarrollo habrá variaciones que no sólo se determinarán por la maduración sino también por el aprendizaje que se obtiene del medio ambiente; b) Para el patrón de desarrollo, la maduración establecerá límites cuando las influencias ambientales durante la vida intrauterina o postnatal reduzcan los potenciales genéticos, o bien, debido a la calidad de la herencia genética, aún cuando se fomente el aprendizaje; c) El medio ambiente proporcionará las oportunidades de aprendizaje para que el niño desarrolle sus potenciales hereditarios. Si la estimulación del medio es escasa, el aprendizaje se verá limitado y como consecuencia el niño no desarrollará sus capacidades en su totalidad; d) La capacidad de aprendizaje del niño estará en función de su nivel de maduración. (Hurlock, 1982).

Por lo tanto, la dinámica del desarrollo consiste en la interacción de determinantes intrínsecos y extrínsecos, lo que marca una interacción recíproca. El desarrollo es un proceso de organización integrativa que conduce a la unión productora de he--

rencia y ambiente. Sólo a través del desarrollo se incorpora la experiencia a la maduración del sistema nervioso (Gesell, 1966).

Este planteamiento evolucionó a través de las investigaciones llevadas a cabo con respecto al papel de la herencia y el medio ambiente en el desarrollo. Anteriormente se pensaba que los bebés recién nacidos estaban controlados por los genes y no se podían modificar en absoluto mediante las influencias ambientales. Asimismo, existían teorías que enfatizan la importancia del ambiente, expresadas en teorías iniciales sobre el aprendizaje social como las de Dewey, Thorndike y Watson. Los partidarios de estas teorías, creen que el comportamiento de todos los seres humanos están gobernados por las leyes del aprendizaje y bajo el control de los refuerzos del medio.

Actualmente, las posiciones de estos autores han permitido la realización de nuevos estudios, los cuales han obtenido resultados que afirman estas teorías, sin embargo, considerándolas no de manera independiente sino en interacción, esto es, aunque las bases del desarrollo son de origen hereditario, estas se verán influenciadas de manera determinante por el medio ambiente.

Esto es especialmente cierto, sobre todo, durante los primeros años del desarrollo, en donde se forman las bases que darán paso a etapas más complejas y en las que el medio ambiente, a medida que el niño interactúa con él, adquiere mayor importancia para el logro de un desarrollo normal.

Estos primeros años representan un período crítico en el desarrollo del niño, es decir, es una etapa en la que las condi-

ciones medio ambientales pueden determinar de manera permanente su patrón de desarrollo. Dentro de estas condiciones se encuentra la dinámica familiar; dinámica que permite o no un ambiente de confianza y comunicación que facilite o dificulte al niño una buena adaptación familiar y social; además, se encuentra el hecho de que reciba o no una estimulación constante y adecuada que fomente el buen desarrollo físico y mental de sus potenciales hereditarios. Ahora, es importante mencionar, que el período crítico que representan los primeros años de vida puede verse afectado por aspectos como enfermedades graves o traumatismos que van a desviar el curso del desarrollo normal, el cual presenta ciertas características que son propias de cada individuo, y aún cuando existen estas diferencias individuales, el patrón de desarrollo es predecible por presentar las características que se mencionan a continuación: a) Todos los niños siguen un patrón similar de desarrollo en el que una etapa conduce a la siguiente; b) El desarrollo va de las respuestas generales a las específicas; c) Existe continuidad en el patrón de desarrollo; d) El desarrollo de los diferentes rangos físicos y mentales ocurre a ritmos diferentes; y e) Hay correlación en el desarrollo (Hurlock 1982).

1.2 BASES DEL DESARROLLO

En cuanto un espermatozoide fertiliza un óvulo, se inicia el desarrollo. Los estudios de animales y seres humanos demuestran que el desarrollo sigue un patrón, no sólo en la formación

de las distintas partes del cuerpo, sino también en su funcionamiento. Puesto que el patrón es ordenado y predecible, es posible dar un "calendario" del desarrollo de las estructuras y funciones. El desarrollo humano se divide en tres etapas: prenatal, perinatal y postnatal, las cuales se describirán a continuación:

1.2.1 Etapa Prenatal.

El período de desarrollo de la concepción al nacimiento -- suele dividirse en tres etapas, a saber: La primera se designa como germinal, la cual abarca el período que va de la concepción hasta que el cigoto o huevo fecundado está firmemente implantado en la pared del útero. La segunda fase, la fase embrionaria, comprende de dos a ocho semanas y es el período durante el cual tiene lugar la diferenciación de los órganos principales. La tercera fase, que va desde las ocho semanas hasta el nacimiento, produce el crecimiento y la diferenciación más delicada del organismo. (Munssinger, 1982)

Fase Germinal. - Durante las dos primeras semanas de la vida del organismo, el huevo fecundado (cigoto) se multiplica rápidamente. El crecimiento consiste en gran parte en la división de las células y la diferenciación entre los tejidos embrionarios y de apoyo de la vida.

Fase Embrionaria. - Durante las siguientes seis semanas, todas las estructuras básicas del cuerpo humano se han iniciado. - En el curso de la multiplicación celular temprana del embrión, se forman tres capas, las cuales son: el ectodermo, que produce -

los órganos humanos de los sentidos y el sistema nervioso; el mesodermo, que se transforma en el esqueleto, las estructuras musculares y el sistema circulatorio; y, el endodermo que da origen a los órganos digestivos. Durante el primer mes se forma el saco amniótico conteniendo líquido amniótico, cuya función es la de proteger al bebé. El tubo cardíaco se forma y empieza a latir; la sangre circula alrededor del embrión. El sistema nervioso empieza a desarrollarse al igual que el tubo intestinal, los pulmones, el hígado y los riñones (Munssinger, 1982).

Durante el segundo mes, el embrión aumenta aproximadamente de 0.6 a 3.75 cm de longitud. Empiezan a formarse los huesos y los músculos. La cara y el cuello empiezan a tomar forma humana. El cerebro se desarrolla muy rápidamente. Empiezan a aparecer los órganos del sexo (Munssinger, 1982).

Fase Fetal. - Abarca desde el tercer mes de concepción hasta el nacimiento. Durante el tercer mes el feto prosigue la diferenciación sexual; los órganos sexuales masculinos muestran un desarrollo rápido. Se forman gemas en los dientes temporales. El sistema digestivo se torna activo y el estómago secreta líquidos. El hígado y los riñones empiezan a funcionar. Se producen movimientos espontáneos de los brazos y las piernas (Langman, 1976)

Para el cuarto mes, las partes inferiores del cuerpo muestran un crecimiento acelerado. Las manos y los pies se forman bien; el feto empieza a moverse y a mover los brazos y las piernas, los reflejos se hacen más activos. En este mes no puede respirar ni llorar. (Langman, 1976).

Durante el quinto mes, las estructuras de la piel empiezan a alcanzar su forma final. Se forman las glándulas sudoríparas y sebáceas y empiezan a funcionar. Aparecen las uñas en los dedos de las manos y los pies. El feto mide ahora 30 cms. y pesa aproximadamente 450 gr. Este mes lleva aparejado un aumento pronunciado de actividad; los movimientos del feto se hacen vigorosos, de modo que la madre puede sentir ahora al bebé cuando patea o se vuelve. Además el bebé presenta períodos de sueño y de actividad (Munssinger, 1982).

En el sexto mes, los párpados hasta aquí fundidos, se abren y los ojos están completamente formados. Aparecen bulbos gustativos en la lengua y en la boca. En este período el bebé empieza a respirar, toma líquido amniótico en los pulmones pero no se ahoga, porque recibe el oxígeno apropiado a través del cordón umbilical. Si el bebé naciera en esta etapa no podría sobrevivir, porque el sistema nervioso no está lo suficientemente maduro para soportar la vida (Munssinger, 1982).

A partir del séptimo mes, el feto es capaz de sobrevivir a la vida extrauterina. Los hemisferios cerebrales cubren casi el cerebro en su totalidad. Pueden emitir una diversidad de respuestas reflejas. Mide aproximadamente 40 cms y pesa 1.350 kg. Si nace durante este período, puede respirar, llorar, ingerir alimentos y por lo tanto sobrevivir, sin embargo, es muy propenso a infecciones. En este mes sus funciones ya empiezan a madurar. El bebé que nace durante este mes tiene una buena probabilidad de sobrevivir si se dispone de buenos servicios médicos. (Munssinger, 1982).

En el octavo y noveno mes, se efectúan las preparaciones finales para el nacimiento y la vida. Se deposita grasa en el organismo del bebé para su uso ulterior. La actividad es mejor, el feto puede cambiar de posición y suele estar con la cabeza abajo. Alterna períodos de actividad con períodos de reposo. Sus órganos aumentan su actividad, la velocidad cardiaca fetal aumenta hasta hacerse muy rápida, el sistema digestivo sigue trabajando. Finalmente las contracciones uterinas expulsan al feto hacia el mundo (Munssinger, 1982).

Condiciones que afectan en la Etapa Prenatal.

Nutrición Materna.- Durante el embarazo es importante que la alimentación de la madre sea buena en cantidad y calidad, que consista en una dieta balanceada que contenga las sustancias nutritivas necesarias, para que el organismo de la madre pueda mantenerse en condiciones adecuadas y así proveer al feto con una nutrición satisfactoria para su óptimo desarrollo. La mala nutrición materna intensa y prolongada, no sólo durante el embarazo sino mucho tiempo antes, puede conducir a problemas como deficiencia mental, deformaciones o lesiones cerebrales y anormalidades físicas como el raquitismo, la epilepsia o parálisis cerebral en el bebé (Langman, 1976).

Emociones Maternas.- La razón por la que las tensiones de la madre son peligrosas para el desarrollo prenatal, es el que trastorna el funcionamiento normal del sistema endócrino materno. Esto produce un estado hiperactivo de las glándulas tiroideas y adrenales, cuyas secreciones se transmiten al ambiente prenatal en el útero y dan como resultado una condición en ese ambiente -

que afecta al feto en desarrollo. Si el estado emocional acelerado de la madre es sólo temporal, el efecto en el ambiente prenatal también lo será. Por otra parte, si el estado emocional es -- persistente, aún cuando su intensidad pueda variar de un momento a otro se aumenta la naturaleza peligrosa de las tensiones maternas (Munssinger, 1982) .

Salud de la Madre..- Entre los problemas de salud de la madre, que más frecuentemente afectan al feto se encuentran los trastornos endócrinos, que pueden provocar "cretinismo" (cuerpo deformado -- con deficiencia mental), "microcefálea" (cráneo pequeño y puntiagudo, con deficiencia mental), o "mongolismo" (deficiencia mental con ciertas características como ojos rasgados, cráneo ancho y -- corto); además, se encuentran también las enfermedades infecciosas principalmente la rubéola y las infecciones venéreas, las enfermedades prolongadas o debilitantes y un peso demasiado bajo o alto. (Munssinger, 1982) .

Drogas..- La única garantía eficaz contra los efectos de las drogas es su eliminación total. Las drogas administradas a la madre no afectarán a su bebé neonato a menos que atraviesen la barrera placentaria. Además, el traspaso de las drogas es más rápido con el flujo sanguíneo aumentado y dependiendo de la edad de la placenta. Existen ciertas drogas que afectan el desarrollo del feto, tales como la quinina, la morfina, y por otra parte, se sabe que los efectos de la nicotina pueden ocasionar partos prematuros, y bajo peso al nacer. Así también, el abuso del alcohol puede provocar alteraciones en el desarrollo físico y mental del niño. -- (Weiner, 1974) .

Factor R. II.- La incompatibilidad sanguínea entre una madre RH - negativo y su bebé RH positivo, provoca una reacción antígeno-anticuerpo que puede producir daño cerebral como consecuencia de -- una oxigenación insuficiente o, en casos extremos, la destrucción de células sanguíneas que impiden la formación suficiente de eritrocitos causando la muerte fetal o muerte post-parto (Langman, - 1976).

Edad de los Progenitores.- La edad óptima de la madre para el --- buen desarrollo de un embarazo se encuentra entre los 20 y 30 --- años, ya que antes de los 20 años el aparato reproductor femenino aún no ha madurado totalmente y las hormonas necesarias para la - reproducción no han alcanzado sus niveles óptimos, lo cual puede llegar a provocar en el bebé, anencefalea, hidrocefalea, dislocación congénita de la cadera, nacimiento prematuro o parto muerto. Ahora bien, después de los 30 años se pueden producir degeneraciones de los músculos y del aparato reproductor, y los cambios que tienen lugar en el sistema hormonal de la mujer complican el embarazo. Uno de los problemas más frecuentes que ocurren después de los 40 años se refiere al "mongolismo". Respecto a la edad del padre no existen evidencias de que ésta afecte el desarrollo fetal (Weiner, 1974).

1.2.2.- Etapa Perinatal.

A partir del momento del nacimiento, el organismo del bebé experimentará grandes cambios, a los cuales deberá adaptarse para lograr su supervivencia. Es así, como sus funciones respiratorias, circulatoria y digestiva, sufrirán variaciones, hasta alcanzar -- una estabilización a los pocos días después del nacimiento.

Por otra parte, el cerebro del recién nacido contiene áreas motoras y sensitivas maduras, y algunas partes de sus áreas auditivas primarias funcionan así mismo en el momento del nacimiento. El resto de su corteza es muy inmadura. Ahora bien, se observa -- que el recién nacido posee un cierto número de reflejos bien establecidos: reflejo palpebral, el cual es un reflejo simple absoluto y congénito que consiste en la colusión forzada de los párpados para evitar una posible lesión; reflejo de Babinski, que consiste en la extensión del dedo gordo y consecuentemente de los demás dedos, tras la excitación de la planta del pie; reflejo prensor, consiste en cerrar bruscamente la mano cuando se hace descansar cualquier objeto sobre su palma (Vidales, 1981) .

"Por lo que se refiere a sus capacidades sensoriales es de comprenderse que se encuentran en predisposición en el recién nacido y que aunque funcionan activamente no presentan al nuevo ser una información precisa como en los niños mayores o en los adultos, debido a las experiencias tenidas; sin embargo, la visión, - la audición, el tacto, el gusto, el olfato y las sensaciones orgánicas, kinestésicas y estáticas pronto integrarán su equipo de -- adaptación al mundo interno y externo". (5)

(5) VIDALES, I. "Psicología General", Editorial Limusa, México, 1981, pág. 31.

Riesgos que se asocian a la Etapa Perinatal.

El momento del nacimiento también conlleva riesgos que pueden afectar el desarrollo ulterior del niño. Estos riesgos se relacionan principalmente con la duración del tiempo de gestación. La duración promedio de este período es de 38 semanas, sin embargo, son pocos los bebés que nacen exactamente dentro del tiempo previsto.

Los nacimientos que ocurren dos o más semanas antes de lo planeado, se les denomina "prematuros" y, "postmaduros", cuando ocurren dos o más semanas después de lo esperado. Otros índices que deben considerarse también son, el tamaño del cuerpo, circunferencia de la cabeza además, es importante tomar en consideración la situación de nutrición del bebé, la osificación y la evaluación neurológica, para determinar la premadurez.

Dentro de la postmadurez se usan como criterios 53 cms o más de longitud y 4 kg o más de peso, y es considerada menos común y menos peligrosa para el desarrollo posterior que la premadurez.

Respecto a la premadurez se conoce que ésta se produce con mayor frecuencia en los nacimientos múltiples; los ambientes prenatales desfavorables que se deben a la mala nutrición materna y a las enfermedades en momentos críticos, contribuyen también a la premadurez. Además, existen evidencias médicas de que la premadurez procede de un desequilibrio glandular en el cuerpo materno, debido, con frecuencia a las tensiones emocionales prolongadas. La bebida en exceso, así como el consumo de tabaco son probables factores que también contribuyen.

Ahora bien, no todos los niños prematuros presentan efectos de la premadurez, sin embargo, los riesgos más comunes son, dificultades de adaptación a la vida postnatal, ante todo el establecimiento de la respiración, lesiones cerebrales debidas al estado de subdesarrollo que tiene el cráneo para proteger al cerebro durante el proceso del parto y, las muertes tempranas (Whitaker, (1982).

Las investigaciones respecto a la premadurez, indican que - el desarrollo de los bebés nacidos en esta forma, generalmente se encuentran debajo de lo normal en los 5 ó 6 primeros meses de vida hasta los dos años, que es cuando al parecer se nivelan con -- los niños normales (Weiner, 1976) .

Es importante mencionar, que el retraso en el desarrollo -- que presentan estos niños se podría superar, al menos parcialmente, si se les proporciona una mayor estimulación principalmente - en los primeros días de nacido.

En cuanto a la postmadurez, el riesgo potencial que existe -- son las lesiones cerebrales y con menos frecuencia la muerte, ya -- que actualmente existen técnicas médicas para inducir el trabajo -- de parto, si el feto es tan grande, que sea necesario utilizar -- instrumentos quirúrgicos en el parto o una operación cesárea, exis -- tirá la posibilidad de que ocurran daños cerebrales, por la pre -- sión sobre la cabeza con los instrumentos, o por la falta de oxi -- genación, durante la operación debido a las dificultades para el -- establecimiento de la respiración (Whitaker, 1982) .

Las investigaciones de niños postmaduros han demostrado, que -- presentan problemas de ajuste neonatal y dificultades escolares y

adaptación personal y social cuando aumenta su edad. Algunas veces presenta retraso en el desarrollo intelectual, aunque hay -- que mencionar que esto ocurre por las lesiones cerebrales y no -- por la postmadurez en sí.

Dentro de los riesgos que se asocian a la etapa perinatal, se consideran también a los tipos de partos, ya que es una condi ción que puede llegar a afectar el desarrollo postnatal del bebé. De tal manera que, aún cuando sea un parto natural, esto es, que se produzca sin ayuda externa y con un mínimo de medicamentos, -- puede existir el riesgo de una falta de oxigenación y/o sufrimiento fetal que acarreará una lesión cerebral. En cuanto al par to con la utilización de instrumentos quirúrgicos, cuando el feto es demasiado grande, o la posición de éste en el útero es ina decuada, se corre el riesgo de que la mala utilización de estos instrumentos provoque una lesión cerebral por traumatismo. Ahora bien, cuando el parto se lleva a cabo por cesárea debido a un feto demasiado grande para pasar por el canal, el riesgo reside en la falta de oxigenación que posteriormente provocará una lesión cerebral (Weiner, 1974; Langman, 1976).

1.2.3 Etapa Postnatal.

La etapa postnatal es la etapa que comprende un desarrollo más amplio y complejo, ya que es dentro de ésta donde las bases biológicas que se dieron anteriormente se van a manifestar a tra vés del desarrollo, el cual se verá influenciado más directamente por las condiciones medio ambientales que rodeen al niño. Así es como, a partir del nacimiento, el niño desarrollará sus capacidades dentro de las áreas intelectuales, motora, del lenguaje,

social y afectiva, áreas que se encuentran relacionadas y que interactúan entre sí para lograr un óptimo desarrollo que permitirá al niño mantener una adecuada adaptación con su medio ambiente.

En cuanto al área motriz, este aspecto "constituye el natural punto de partida en la estimación de su madurez. Deben aquí - considerarse tanto los grandes movimientos corporales como las finas coordinaciones motrices; reacciones posturales, mantenimiento de la cabeza, sentarse, pararse, gateo, marcha, forma de aproximarse a un objeto, de asirlo y manejarlo". (6)

Con respecto al área del lenguaje, ésta "adquiere también - formas características que dan la clave de la organización del -- sistema nervioso central del niño. Usamos el término lenguaje en el sentido más amplio, incluyendo toda la forma de comunicación - visible y audible, sean gestos, movimientos posturales, vocalizaciones, palabras, frases u oraciones. La conducta del lenguaje incluye, además imitación y comprensión de lo que expresan otras -- personas". (7)

Dentro del área intelectual se consideran las funciones sensoriales que lleva a cabo el niño ante objetos y situaciones, funciones que le permitirán desarrollar su capacidad de abstracción; además también se refiere a la forma en que el niño inicia y utiliza las expresiones que el medio le ofrece para lograr adaptaciones presentes y futuras. (Gesell, 1966).

(6) GESELL, A. "Diagnóstico del Desarrollo Normal y Anormal del - Niño", Editorial Paidós, Buenos Aires, 1966, pág. 132.

(7) Idem., pág. 133.

En el área emocional se considera que todas las emociones, tanto las agradables como las desagradables, desempeñan un papel muy importante en la vida del niño y que cada una de ellas contribuye al tipo de ajuste personal y social que éste realiza.

Dentro del área social, se considera que las actitudes de los niños hacia las personas y hacia las experiencias sociales, así como su forma de relacionarse con otros individuos, dependen en gran parte del aprendizaje que se da durante los años formativos de su desarrollo.

1.3 AREA DEL DESARROLLO.

En este apartado abordaremos más ampliamente cada una de las áreas del desarrollo, describiremos sus principios y cómo se da su evolución en el niño.

1.3.1 DESARROLLO MOTRIZ.

El desarrollo motor es el resultado del control de los movimientos corporales que son el producto de la coordinación de los centros nerviosos, los nervios y los músculos, que procede del desarrollo de los reflejos y de la actividad masiva presente al nacer. Conforme se desarrolla el sistema nervioso se van desarrollando las diferentes actividades motoras. Al nacer, el niño tiene más desarrollados los centros nerviosos de la médula espinal, por lo que su conducta es básicamente refleja. A medida que los centros nerviosos superiores se desarrollan, el niño lleva a cabo actividades voluntarias. Posteriormente, el cerebelo que es el área que controla el equilibrio se desarrolla rápidamente du-

rante los primeros años de vida para alcanzar su madurez cuando el niño tiene 5 años de edad. Lo mismo sucede con el cerebro, sobre todo los lóbulos frontales, que alcanzan su madurez durante los primeros años. (Munssinger, 1982).

Sin embargo, no solamente es importante la maduración del sistema nervioso, ya que para lograr el control corporal, también es necesario que la maduración de los mecanismos musculares ya esté determinada. Durante toda la niñez, los músculos estriados que controlan los movimientos voluntarios se desarrollan a un ritmo lento. Así es como, no antes de que los niños alcancen una madurez suficiente podrán lograr una acción coordinada voluntaria. (Hurlock, 1982).

El desarrollo motor al igual que el desarrollo global sigue ciertos principios que lo caracterizan. El primer principio se refiere a la progresión cefalocaudal, en la cual se observa que el crecimiento y el desarrollo motor van de la cabeza a los pies, esto es, al nacer la cabeza del niño es la que más se acerca al tamaño adulto, mientras que las extremidades inferiores son las que menos se acercan al mismo. Además, el primer control motor del bebé se da en los músculos de los hombros, los brazos, abdominales y, finalmente de las piernas.

El segundo principio se refiere a que el desarrollo motor lleva una dirección proximodistal, esto significa que el crecimiento procede del eje central del cuerpo hacia afuera, y que se observa en los primeros movimientos del bebé, que son movimientos

burdos del cuerpo a partir de los hombros, pero sin movimientos separados de los brazos, los hombros o los dedos.

Por último, el desarrollo motor se efectúa siguiendo dos - mecanismos diferentes pero vinculados; la diferenciación y la integración. La diferenciación se refiere a los procesos a través de los cuales las pautas de conducta difusas totales llegan a -- transformarse en acciones más específicas y funcionales. La integración es el conjunto de procesos que operan para que los diferentes segmentos de las pautas de conducta presenten una interacción coordinada recíproca. (Hurlock, 1982).

Secuencia del Desarrollo Motor.

El niño recién nacido a un año de edad.- El desarrollo de - las capacidades motoras que se da entre los cero meses y los 12 - meses de edad, fundamentalmente surgen como resultado del desarrollo del sistema nervioso de las regiones cefálicas, central y caudal. Por lo tanto, las conductas motoras que se presentan en este período están básicamente controladas por estas áreas del sistema nervioso, así es como, en un principio el recién nacido sólo puede mover los brazos y las piernas contra la gravedad, además de - poseer el reflejo de agarrar. Durante el primer mes de vida, sostiene la cabeza en plano horizontal estando boca-abajo y levanta la barbilla; en el segundo mes, el bebé empieza a empujar el pecho con la espalda, los músculos abdominales y los brazos, en alejamiento del piso, en esta etapa el mundo que el bebé ve se hace mucho más variado porque puede levantar la cabeza y girarla para-

mirar a lados distintos de su medio ambiente y, también logra moverse de una posición lateral a la de boca-arriba (Vidales, --- 1981).

Entre el tercer y cuarto mes de vida, surge en el bebé el reflejo prensil, en esta etapa se inicia el desarrollo de la --- coordinación visual, ya puede seguir un objeto que se mueve verticalmente frente a él, y de seguir con la vista un objeto que se mueve frente a él de un lado a otro. También surge el desarrollo de los movimientos circulares del ojo; ya puede mantener la cabeza erecta estando sentado, levanta los hombros en esfuerzo por sentarse. Logra cambiar su cuerpo de la posición ventral hacia un lado, además realiza esfuerzos para arrastrarse en forma de gusano y empieza a ser común la sonrisa social. (Munssinger).

A los cinco meses el bebé ya puede dar una vuelta completa, para los seis meses ya puede sentarse con cierto sostén y los movimientos corporales se realizan siempre hacia atrás. Surge la habilidad para alcanzar algún objeto alrededor de los ocho meses y está en función de la coordinación y de la vista. A los nueve meses se presenta el "gateo", y a los diez meses puede sentarse solo y sin sostén. Entre los once y doce meses surge la habilidad para sostenerse en posición de pie (Vidales, 1981; Munssinger, - 1982).

El niño de uno a dos años.- En esta etapa se encuentran -- grandes transformaciones evolutivas. A medida que avanza el desarrollo físico general del niño, sus capacidades de respuesta motoras se amplían correspondientemente. Al parecer la maduración-

neuro-muscular más que las prácticas específicas es el antecedente principal de estas respuestas, aunque no por ello el aprendizaje sea innecesario. (Mussen; Conger; Kagan, 1971).

A los 12 meses de edad el niño comienza verdaderamente a -- mantenerse erecto en principio con la ayuda de un apoyo, luego -- sin él, pero en ambos casos separando en exceso las piernas para ampliar su base de sostén. Tan solo un poco más tarde el pequeño puede mantenerse de pie con los talones juntos. (Bergeron, 1976).

Alrededor de los 18 meses avanza velozmente con paso tieso, con cierta rapidez, que no es correr exactamente, pero es superior a caminar o hacer pininos, además sus tobillos y rodillas -- son más flexibles, debido a una avanzada organización funcional -- de las neuronas que lo controlan. El niño puede subir y bajar escaleras con ayuda hacia los 19 meses y, sin ayuda alrededor de -- los 23 meses, y al suceder esto, como en el comienzo de las otras actividades locomotoras, al parecer influye más la maduración que el aprendizaje (Gesell, 1975).

Para que el niño llegue a obtener el mecanismo de la locomoción y pueda caminar con soltura, es necesario que antes exista -- una maduración de las estructuras neuro-senso-motrices, no obstante, pueden presentarse anomalías y retrasos frecuentes, debido a condiciones psicológicas, afectivas, etc., que no permitirán que el niño adquiera este mecanismo. (Bergeron, 1976).

"En el niño de uno a dos años e incluso en el que sobrepasa esta edad, el hecho más importante es la super-reflectividad. En

los más pequeños, los reflejos son extremadamente vivos, y luego también bastante rápidos, en cuya línea continúan hasta aproximadamente los 28 meses. (A. Collin, 1912)". (8)

Entre el año y año y medio de edad se observa que la prensión va perfeccionándose y, va ocurriendo la liberación de los objetos, hecho que se puede considerar para entonces como voluntario y que se perfeccionan con el paso del tiempo. Hacia los 15 meses el infante imita gestos sencillos y a los 18 meses puede beber en un vaso o taza, y a manejar torpemente la cuchara (Bergeron, 1976), además es bastante diestro para colocar un cubo sobre otro a la primera tentativa, sin embargo su soltura prensorio es exagerado y necesita varias pruebas para construir una torre de tres cubos. (Gesell, 1975).

Hacia los 15 ó 20 meses logra el control de esfínteres, para entonces el niño deja de orinarse de día y algunas veces de noche. El desarrollo neuro-motor no basta para obtener esta adquisición, ya que también está sujeta a fluctuaciones en que intervienen las condiciones psicológicas y afectivas.

El niño de dos a tres años de edad.- La progresiva maduración de la neuromusculatura pone los fundamentos para el aumento de la destreza en la ejecución de actividades psicomotoras del niño de dos años. El aprendizaje desempeña un papel cada vez mayor en estos avances, sin embargo, el aumento del repertorio de destrezas motoras depende del desarrollo neuromuscular. A los dos años el niño ya posee una mayor habilidad motriz, la mayor parte de sus satisfacciones y las más características son de ---

(8) BERGERON, M. "Psicología de la Primera Infancia", Editorial Planeta. Barcelona, 1976, pag. 97-99.

orden muscular. Por lo tanto, el niño disfruta enormemente de la actividad motriz gruesa. Sus reflejos son menos vivaces, dando paso a una actividad motriz voluntaria. En esta etapa el niño posee rodillas y tobillos más flexibles, un equilibrio superior, y en consecuencia puede ahora correr. Ya no necesita ayuda para subir y bajar escaleras, pero se ve forzado a usar los pies por cada escalón (Mussen; Conger; Kagan, 1971).

El niño puede saltar desde el primer escalón sin ayuda, adelantando un pie al otro en el salto. Si así se le ordena, puede acercarse a una pelota y patearla. Puede apresurar el paso sin perder el equilibrio, pero todavía no puede lanzarse a correr y a efectuar giros rápidos o detenerse súbitamente.

Durante esta etapa, el niño es demasiado inquieto gustándole el juego fuerte, sus emociones las expresa a través del baile saltando, aplaudiendo, etc., los músculos accesorios sin embargo; no están en modo alguno ociosos, menea el pulgar y mueve la lengua; su musculatura oral ha madurado masticando casi automáticamente. El control manual ha progresado, da vueltas a las páginas una por una, ahora ya es capaz de construir torres de seis cubos (Gesell, 1975).

El niño de tres a cuatro años de edad. - El niño de tres años aún conserva un cierto tambaleo residual en la marcha, le gusta la actividad motriz gruesa, se entretiene con juegos sedentarios, le atraen los lápices, se da a veces una manipulación más fina del material de juego. Tanto en el dibujo espontáneo como en el imitativo muestra una mayor capacidad de control del movimiento. Sus trazos están mejor definidos y son menos difusos y

repetidos. Aunque no podrá dibujar la figura de un hombre, sino hasta los cuatro años, sin embargo, puede hacer trazos controlados, lo cual rebela un creciente discernimiento motor, en cuanto a la coordinación motriz fina, durante esta etapa, el niño ha -- avanzado, ahora ya es capaz de construir torres de nueve o diez cubos mostrando un mayor control. Este mayor dominio de la coordinación en la dirección vertical se debe, aparentemente, a la maduración de un nuevo equipo neuromotor, antes que a un avance del campo de la atención. Su coordinación manual sigue progresando velozmente, ya puede doblar un pedazo de papel a lo largo y a lo ancho, pero no en diagonal, aún con la ayuda de un modelo. -- (Gasell, 1975).

Durante este período el niño, es de pies más seguros y veloces, tiene más control de sus movimientos al correr. Ahora ya puede subir las escaleras sin ayuda, alternando los pies, puede saltar del último escalón con los dos pies juntos desde una altura de 30 cms. Puede ya pedalear en un triciclo. La razón de estos avances estriba en el sentido más perfeccionado del equilibrio y en el progreso cefalocaudal. En el andar hay menos balanceo y vacilaciones, el niño ya está mucho más cerca del dominio completo de la posición erguida, y durante un segundo o más puede pararse en un solo pie (Mussen; Conger, Kağan, 1971).

El niño de cuatro a cinco años de edad.- Durante este período las destrezas psicomotoras del niño han aumentado todavía más, ahora corre con más facilidad y puede alternar los ritmos regulares de su paso. Es capaz de realizar un buen salto largo a

la carrera o parado, también puede brincar sobre uno y otro pie, pero no puede saltar en un solo pie. Sin embargo, puede mantener el equilibrio sobre una sola pierna durante mucho más tiempo y puede mantenerse en equilibrio sobre un pie durante varios segundos. (Gesell, 1975).

El niño posee ahora una mayor independencia de la musculatura de las piernas, observándose aquí el principio de individualización. Hay menos totalidad en las respuestas corporales, y -- las piernas, el tronco, hombros y brazos no reaccionan en tal -- conjunto, lo cual hace que sus articulaciones parezcan más móviles.

En la coordinación motora fina ha adquirido mayor habilidad, se abotona las ropas y hace los nudos de los zapatos con toda facilidad. Sus ademanes demuestran mayor refinamiento y precisión. Al dibujar es capaz de dedicar una atención concentrada en la representación de un solo detalle. La copia de un círculo es más circunscrita y, es característico de su ejecución que lo realice en el sentido de las agujas del reloj, y siendo su naturalidad cada vez más marcadamente diestra. (Gesell, 1975).

Todavía es incapaz de copiar un rombo de un modelo, aunque si puede combinar un trazo vertical y otro horizontal para formar una cruz. También puede trazar sobre el papel entre líneas paralelas distantes un centímetro, un contorno de forma romboidal. Ahora ya puede tras una demostración previa, doblar tres veces una hoja de papel, haciendo un pliegue oblicuo la última vez. (Gesell, 1975).

El niño de cinco a seis años de edad.- En esta etapa, el niño ya posee un mayor control de la actividad corporal general. Su sentido de equilibrio es también más maduro, lo cual hace que en el campo de los juegos parezca más seguro. Ahora puede brincar -- sin dificultad y también saltar, se conduce con mayor confianza - en sí mismo. Puede pararse sobre un solo pie y aún puede llegar a conservar el equilibrio sobre las puntas de los pies durante varios segundos. Estos signos de madurez motriz, aparte de su sentido del equilibrio bien desarrollado y de una mayor adaptabilidad social, demuestran que ahora el niño está capacitado para realizar actividades tales como la danza y los ejercicios de pruebas físicas. (Gesell, 1966).

También se hace presente la mayor facilidad para las coordinaciones finas. Muestra mayor precisión y dominio en el manejo de instrumentos para el cuidado personal. Maneja el lápiz con más seguridad y decisión, es capaz de dibujar una figura reconocible de un hombre. Sus trazos rectos demuestran un progreso en el dominio neuromotor de los siguientes ejes: vertical hacia abajo, horizontal de izquierda a derecha, y oblicuo hacia abajo. El vertical es más fácil y el oblicuo más difícil. Todavía tiene dificultades en las líneas oblicuas para la copia del rombo; pero le resulta igual copiar un cuadrado o un triángulo (Mussen; Conger, Kagan, 1971).

1.3.2 DESARROLLO DEL LENGUAJE.

El lenguaje es una conducta humana por excelencia, ya que es el proceso por medio del cual los seres humanos logran una comunicación entre sí. Es uno de los aspectos más importantes y com

plejos del desarrollo humano que permitirá la adaptación del individuo a su medio.

Por otra parte, el lenguaje da la pauta para que se inicie la actividad cognoscitiva del niño además de ser, un reflejo de la maduración neuro-motriz que ha alcanzado.

Para que se lleve a cabo el proceso del lenguaje, es necesario que antes exista una completa integración de los aparatos y sistemas que intervienen en él, tales como:

- 1) Aparatos sensoriales (vista y audición).
- 2) Sistema nervioso central.
- 3) Aparato fono-articulador.

Primeramente la palabra debe ser oída, la audición es el requisito indispensable en la captación de los estímulos sonoro-verbales del medio externo. Controla y regula los procesos motrices indispensables para la modulación adecuada de la voz y es necesaria para la adquisición normal del lenguaje del niño.

La audición normal implica la capacidad para comprender el significado de los sonidos y requiere: a) un órgano auditivo normal; b) buen funcionamiento de los centros corticales auditivos; y c) atención al estímulo auditivo. Ahora bien, al proceso de reconocimiento y comprensión de los sonidos se le llama discriminación auditiva y depende de dos mecanismos, que son: 1) periférico, localizado en el órgano de Corti; y, 2) central, ubicado en la corteza cerebral (Nieto, 1977).

La vista, en segundo lugar, interviene en las asociaciones visuales de los objetos, además este mecanismo ocupa un lugar -- muy importante en cuanto a los aspectos gráficos del lenguaje -

la lectura y la escritura. En seguida, la palabra debe ser interpretada y la sensación auditiva se convierte en percepción. (Nieto, 1977).

A nivel neurofisiológico se observan tres fases de la palabra oral: Fase receptiva. En la que intervienen la audición, la vista y todas las funciones sensoriales que contribuyen para captar los conceptos de las palabras. Para que estas sensaciones -- sean recibidas por las personas, es necesario el buen funcionamiento de los órganos sensoriales receptivos y la interconexión correcta de todos los mecanismos centrales y periféricos que entran en funcionamiento; b) Fase interior. En la que se forman -- las imágenes verbales y el pensamiento. Comprende los procesos -- de abstracción y memorización. Los primeros se forman mediante -- la comparación de contenidos anteriores, y los segundos a través de la repetición. El pensamiento es el contenido del lenguaje y se realiza a través de procesos psicológicos de internalización e identificación. A las imágenes verbales se les van a agregar -- conceptos de utilidad y especie. Las palabras no sólo son expresión del pensamiento, sino que aquellas son necesarias para la -- existencia de éste; c) Fase expresiva. Es una respuesta a la --- reacción de la actividad nerviosa. Es el paso inmediato al lenguaje interior y se realiza a través de procesos psico-motores -- centrales y periféricos (Nieto, 1977).

Secuencia del Desarrollo del Lenguaje.

Para abordar el estudio del desarrollo del lenguaje, Bergeron propone que es necesario distinguir dos períodos netamente

diferenciados de éste, y que son: la fase prelingüística y la fase lingüística.

El período propiamente prelingüístico está caracterizado -- por diversas manifestaciones:

1.- El grito o llanto que, inicialmente desprovisto de toda significación lingüística, constituye al principio un simple reflejo respiratorio que adquiere rápidamente un valor expresivo, - estas expresiones orales durante las primeras semanas de vida son manifestaciones emotivas, y un poco más tarde expresan las necesidades que el bebé manifiesta. Ostwald y Peltzman explican que el "llanto es uno de los primeros modos en que el bebé puede comunicarse con el mundo en general". "Mediante el llanto, los bebés -- comunican sus necesidades a alguien, para que les alivien el hambre, el dolor, la fatiga y otros estados desagradables del cuerpo y para satisfacer su deseo de atención." (9) Durante las dos primeras semanas de vida, el llanto se produce a intervalos irregulares, a menudo, sin que haya una razón aparente para ello, el recién nacido comienza a llorar en forma intensa, incluso mientras está dormido. A partir de la tercera semana, por lo común ya hay menos llanto y, hacia el tercero o cuarto mes disminuyen tanto el llanto como el despertarse por las noches, aún cuando el llanto - durante el día sigue siendo frecuente. Sin embargo, los bebés normales y sanos demuestran una disminución en el llanto diurno a -- los seis meses de edad, siempre y cuando sus necesidades y deseos se satisfagan adecuadamente.

Los niños pequeños no abandonarán con facilidad la expresión de llanto, ya que saben que es un método confiable de hacer satis

(9) HURLOCK, E.B. "Desarrollo del Niño"; 2a. Edición, Libros Mc - Graw-Hill, México, 1982, pág. 220-222.

cer sus deseos y necesidades. Sin embargo, cuando el niño ya posee el vocabulario apropiado para expresar sus necesidades el llanto se verá disminuido. Aunque no se puede esperar que el llanto desaparezca en forma automática e inmediata, se realizará con mayor rapidez si al niño se le enseña a obtener lo que desea hablando, en lugar de llorar y, si las recompensas obtenidas al hablar son tan grandes o mayores que las del llanto.

2.- El balbuceo. Esta es otra de las manifestaciones del período prelingüístico. El balbuceo es el ejercicio motor o "juego bucal" que aparece alrededor de los dos meses de edad y que finaliza al término del primer año de vida, sin embargo, hay bebés que siguen balbuceando durante su segundo año. E. Pichon establece diversas distinciones en el balbuceo (parloteo), con emisiones de sonidos más o menos articulados, sin significación lingüística, llamadas lalación que comprende dos fases: a) el gorgjeo, que es la manifestación más precoz y más desarrollada, cuyas preferencias se dirigen hacia aquellos sonidos que excitan la garganta y los sonidos del niño pequeño, en la cual debemos ver sobre todo un fenómeno de juego, de expresión del bebé; b) la pre-parleta, o especie de ecolalia, consistente en onomatopeyas de valor lingüístico en concomitancia con las primeras reacciones emotivas, ya que el niño debido a los gestos, se convierte en receptivo y sensible para la carga afectiva de la voz humana. (Bergeron, 1976).

El balbuceo es una forma de gimnasia bucal producida voluntariamente; pero sin que el bebé le de un significado real ni la

asocie con nada. La cantidad de balbuceo y la rapidez con que se abandonará esa forma de expresión para dar paso al habla, dependerá considerablemente de la estimulación que se le brinde al bebé, conforme se le presenten nuevos modelos a imitar, se ampliará su repertorio de sonidos y de esta forma, la pronunciación de palabras resultará más sencilla. Así es como, los bebés que son estimulados adecuadamente tendrán más probabilidades de abandonar el balbuceo en favor del habla, antes que los bebés que carecen de adiestramiento preliminar en la vocalización. (Bergeron, 1976).

La fase propiamente lingüística tiene sus comienzos entre los siete y nueve meses de edad y se encuentra caracterizado por la aparición de la comprensión. En el transcurso de este período lingüístico, el niño, al mismo tiempo que se ejercita en emitir sonidos aprende a comprender. Para lo cual es importante que se le estimule hablándole, y así él pueda asociar los sonidos que percibe con los actos de que son expresión, cosa que hace tanto mejor, si el adulto simplifica el signo y acentúa la significación. (Bergeron, 1976, Muller, 1968; Winn, 1966).

La imitación de los sonidos prepara y acompaña al segundo grado de comprensión. En el curso de esta segunda fase el niño repite mejor o peor los sonidos que percibe. Para el niño es importante que no sólo se le dé un buen modelo que imitar, sino también orientación y ayuda para seguir con precisión al modelo.

Puesto que el habla es una habilidad mental y motora, los niños además de aprender a pronunciar las palabras deben saber como asociarlas a significados. Sólo entonces se convertirán las

palabras en símbolos para las personas o los objetos que representan. El aprender a asociar significados se puede realizar por ensayo y error, imitación o adiestramiento. (Bee, 1978).

En general, la comprensión excede a la elocución, siendo -- muy escasos los niños cuyas manifestaciones orales se adelantan -- al lenguaje comprendido, que suele progresar mucho más de prisa -- que la palabra. El niño repite mucho sin comprender y comprende -- mucho sin repetir. La repetición de palabras o de frases oídas, -- la ecolalia, se considera como una de las fases de adquisición -- del lenguaje. De hecho: a) El niño no repite más sonidos que los -- que ya aprendió a producir espontáneamente y que se han convertido en familiares para él; b) Las primeras imitaciones verbales se enfocan hacia los conjuntos, siendo el aspecto melódico de la fra -- se lo que el niño trata de reproducir; c) La imitación se realiza en forma diferida, existiendo un plazo de latencia mayor o menor -- entre la percepción de las palabras y la reacción que producen, -- procedimiento que interviene desde los comienzos y continúa tom -- do parte después de una manera consciente. (Lussen, 1971).

En la formación del lenguaje es preciso tomar en cuenta dos nociones de gran importancia, primero, la precocidad y la impor -- tancia de la comprensión; segundo, el hecho de que el niño no alcanza a comprender más que la situación global, lo que está de -- acuerdo con la ley general de la comprensión de las expresiones; -- esto viene a restringir el alcance de una etapa a la que se le -- concede categoría decisiva; la de la palabra aislada. Es verdad -- que el lenguaje infantil se inicia mediante el empleo de palabras aisladas, pero esta adquisición no se realiza de repente, sino --

que constituye el logro final de varias aproximaciones. (Bergeron, 1976).

La aparición de la frase no constituye, un acontecimiento, como durante tanto tiempo se creyó, puesto que la palabra-frase se instala de una manera casi repentina. Por lo demás, resulta muy probable que durante algún tiempo, determinadas palabras se repiten automáticamente ante la presencia de algunos objetos. Más tarde, sobre poco más o menos alrededor del segundo año, el niño descubre que las cosas tienen nombres y que todo se puede decir oralmente. El niño debe al adulto sus palabras y onomatopeyas que se han designado con el nombre de "lenguaje de nodriza". Mediante la palabra, el niño expresa su actitud mental de aceptación, afirmación, negación o elogio. (Bergeron, 1976).

La frase hace su aparición entre los 12 y los 14 meses; entre los 18 ó 20 meses de edad, los niños usan frases cortas, a menudo incompletas. Es durante esta etapa que el niño hace rápidos progresos, y el orden en que se suceden las preguntas del niño demuestran su capacidad gradual de asimilar las cosas, significando los primeros destellos de la inteligencia. Las frases telegráficas, con sólo dos o tres palabras, resultan insuficientes para satisfacer al niño, que en adelante pretende ya decir lo que ve o lo que hace; del mismo modo que lo hacen los que lo rodean, tratando de dar explicaciones más detalladas. (Bergeron, 1976; Muller, 1968).

La frase telegráfica desaparece a medida que se constituye la frase gramatical alrededor de los 20 ó 22 meses. Su vocabulario aumenta rápidamente y, hacia los 24 meses utiliza ya un gran

número de palabras, habiéndose llegado a calificar con esta frase de "bombardeo lingüístico", de "explosión del lenguaje" (Gesell, 1975' Winn, 1966).

El niño de dos años se encuentra en una etapa temprana de formación de oraciones, caracterizado por un predominio de los nombres y una notable falta de artículos, verbos, preposiciones y conjunciones (Mussen, 1971). A esta edad el niño se encuentra en el período de relato, durante el cual se cuenta cosas y habla de sí mismo en tercera persona. El habla articulada se encuentra en un estado de creciente actividad y su vocabulario consta de alrededor de 300 palabras.

El niño en esta etapa, le gusta mucho escuchar tanto por razones de lenguaje, como por razones sonoras. Escuchando adquiere cierto sentido de la fuerza descriptiva de las palabras. Cuando cuenta sus propias experiencias, lo hace con toda fluidez. Su sentido del tiempo está dado por una sucesión de acontecimientos personales; y la comprensión depende de cierta madurez neuromotriz, además del vocabulario la comprensión le permitirá usar las palabras adecuadas en el lugar preciso (Gesell, 1975).

Entre los dos y tres años de edad, la simple yuxtaposición de las palabras va siendo sustituida por una organización más correcta y compleja. El vocabulario continúa constituyéndose y desarrollándose, estabilizándose también el sentido de la palabra.

Después de la aparición de la palabra ajustada al objeto, en los meses siguientes se advierte la aparición de los pronombres personales, del singular y del plural y del empleo correcto de --

los tiempos. El "yo" cuya aplicación sucede a la del "mi" hacia los 22 a 28 meses, da testimonio de la toma de conciencia de la personalidad (Bakwen, 1974).

A los tres años de edad el niño realiza frases y usa las palabras. Las palabras están separadas del sistema motor grueso y se convierte en instrumentos para designar preceptos, conceptos, ideas y relaciones. El vocabulario aumenta rápidamente, triplicándose después de los dos años hasta alcanzar un promedio de 100 -- mil palabras. Pero las palabras se hallan en una etapa de desarrollo muy desigual. Algunas son meros sonidos, otras tienen un valor musical y humorístico, y otras, por el contrario son portadoras de un significado bien preciso. El soliloquio y el juego dramático que tanto le complacen tienen por fin ese proceso de maduración incubando palabras, frases y sintáxis. (Gesell, 1975).

El niño de entre tres y cuatro años de edad aprende, percibe, piensa, razona y resuelve problemas de manera considerablemente diferente de los niños de uno a dos años de edad. Una vez que se adquiere la comprensión fundamental del lenguaje, el aprendizaje subsiguiente pasa a estar regulado cada vez más por palabras. Luria, señala que "en las primeras etapas del desarrollo del niño, el lenguaje es únicamente un medio de comunicación con adultos y con otros niños. Después se convierte también en un medio del que se vale para organizar su experiencia y regular sus propias acciones". (10)

(10) BERGERON, M. "Psicología de la Primera Infancia", Editorial Planeta. Barcelona, 1976. pág. 146.

Hacia los cuatro años, gran parte de las expresiones verbales, se refieren a interrogaciones que hacen a los adultos, no -- construye estructuras lógicas coherentes, sino que combina hechos, ideas y frases sólo para reforzar su dominio de palabras y oraciones. La gramática de la frase involucra un considerable grado de pensamiento abstracto y de relaciones, puesto que los elementos -- que la forman son mucho más complejos que los sustantivos, verbos y preposiciones. Ahora, el niño puede sostener largas y complicadas conversaciones, y puede contar una extensa historia entremezclando ficción y realidad, y puede, llegar a confundirse. (Gesell, 1975).

A los cinco años de edad, el niño ya está mucho más adelantado, habla sin articulación infantil. Sus preguntas son más escasas y serias, cuando pregunta lo hace para informarse y no solamente por razones sociales o para practicar el arte de hablar. -- Ahora es capaz de aislar una palabra y preguntar su significado; -- en esencia, su lenguaje ya está completo en estructura y forma, -- ha asimilado las conversaciones sintácticas y se expresa con frases correctas y terminadas. El vocabulario se ha enriquecido significativamente, su uso es mucho más preciso y más refinado. A esta edad, el niño ya sigue los hábitos lingüísticos, más que el -- curso simple del pensamiento que determina el orden de las palabras (Gesell, 1975).

Expuesto ya el orden cronológico del desarrollo del lenguaje, es importante ahora, señalar las diversas condiciones que esta evolución exige del niño.

Ralph B. Winn propone varias condiciones, de las cuales dependerá la aparición del habla, estas son:

- 1) Intacto mecanismo orgánico que por su estructura permita el habla.
- 2) Nivel normal de inteligencia.
- 3) Adecuada agudeza auditiva.
- 4) Capacidad de simbolización.
- 5) Adecuada estimulación.

1.3.3 DESARROLLO INTELECTUAL.

Dentro de esta área nos enfrentamos con el hecho de que no existe un acuerdo total entre los investigadores sobre lo que es la inteligencia, los procesos que abarca, de dónde surge y cómo se desarrolla. Así tenemos a investigadores como Binet (1908), -- que definen a la inteligencia como una capacidad mental general -- que subyace a un gran número de funciones diferentes. Bergson --- (1969), define a la inteligencia como adaptación al espacio y al tiempo. Por otra parte, Piaget (1966), considera que la inteligencia es una adaptación biológica que se alcanza a través del equilibrio hacia el cual tienden las estructuras cognoscitivas. Y finalmente, Gesell (1966), plantea que la inteligencia es una conducta de adaptación al medio que se da a través de la maduración de los procesos sensorio-motrices.

Estas concepciones diferentes han orientado a numerosos investigadores hacia diversos enfoques sobre cómo se plantea la forma en que se adquiere el conocimiento. El más importante de estos enfoques es, sin duda, la teoría de Piaget, J. (1966), en la cual-

encontramos postulados teóricos acerca del conocimiento, postulados que consideran los diversos aspectos interaccionales de la -- adquisición del conocimiento, la manera en que cambia el conocimiento del niño y las consecuencias que implica este cambio.

Por lo tanto, dentro del desarrollo intelectual del niño -- nos apoyaremos en esta teoría, así como en algunos planteamientos de la teoría de Gesell (1966), que se consideran importantes para la finalidad de esta investigación.

El principal objetivo de las investigaciones de Piaget, consisten en determinar qué es en realidad lo que constituye la inteligencia, y considera que es un caso concreto de una adaptación biológica. Esta concepción explica a la inteligencia humana como un tipo de rendimiento biológico que le permite al individuo interactuar eficazmente con el medio ambiente a un nivel psicológico. Para Gesell (1966), esta interacción con el medio se basa en el proceso de maduración neurológica.

Piaget (1966) postula que el niño posee una forma de conocer el mundo, esta forma general de conocimiento se llama estructura mental; y, la estructura organizada de conducta recibe el -- nombre de esquema. Estos esquemas tienen aspectos aditivos; en -- primer lugar, los esquemas exigen actividad por parte del niño -- descubriendo y construyendo su realidad. En segundo lugar, el esquema se refiere a las estructuras básicas subyacentes a las acciones explícitas del niño, es decir, designando la esencia de su conducta.

Regresando a la concepción de que la inteligencia es una --

adaptación, para entender sus relaciones con la vida en general, - hay que precisar las relaciones que existen entre el organismo y el medio ambiente. Lo que se ha de expresar en función de la adaptación no son los fines particulares que persigue la inteligencia práctica en sus comienzos, sino la relación fundamental propia -- del conocimiento mismo; relación del pensamiento y de las cosas. El organismo se adapta construyendo materialmente formas nuevas - para insertarlas en el universo, mientras que la inteligencia prolonga esta creación construyendo mentalmente estructuras susceptilbles de adaptarse a las del medio; por lo tanto, la adaptación es un equilibrio entre el organismo y el medio.

Ahora bien, la adaptación se considera en función de los -- procesos complementarios que son la asimilación y la acomodación. Estadescrive la tendencia de un individuo a cambiar en respuesta ante ciertas exigencias ambientales. La asimilación es el proceso complementario, mediante el cual, el individuo trata con un acontecilmiento ambiental en función de sus estructuras. (Muller, 1968)

En la adaptación intelectual la persona incorpora o asimila rasgos de la realidad externa a sus propias estructuras psicológilcas. Por otro lado, modifica o acomoda las estructuras psicológilcas para enfrentarse con las presiones del medio ambiente.

En resumen, Piaget considera que la adquisición del conocimiento es una raíz profunda en el funcionamiento de un organismo. Es un proceso contínuo, con asimilación y acomodación ocurriendo-perpetuamente y con los esquemas en constante cambio. Al mismo -- tiempo, no se puede decir que el desarrollo del niño origine un -

incremento del conocimiento o una diferenciación de esquemas; por el contrario, un punto específico es que los esquemas llegan a -- ser organizados y reorganizados en nuevas formas, y esta reorganización fundamental altera profundamente la forma en la que el niño conoce y entiende el mundo de objetos y personas. Una vez que el total de la familia de esquemas ha sido alterado, y las nuevas estructuras cognitivas están formadas, el niño ya ha alcanzado un nuevo estado de desarrollo.

Secuencia del Desarrollo de la Inteligencia.

Los estados del desarrollo de la inteligencia descritos por Piaget son: Sensorio-motriz (de 0 a 2 años de edad); Preoperacional (de 2 a 7 años); Operacional concreta (de 7 a 11 años) y, Operacional formal (adolescencia).

Los estados ocurren en la misma secuencia o en el mismo orden. La aparición de un nuevo estado en alguna área afectará a todas las otras áreas del conocimiento. Así, la adquisición del conocimiento acerca de la permanencia de objetos decididamente altera el entendimiento del niño de otros conceptos, frecuentemente -- tiempo, espacio y causalidad.

Estado Sensorio-motor. -- En el momento del nacimiento el niño está atado a conductas reflejas, los patrones de acción están automáticamente impulsados por ciertas condiciones de estimulación. Los sistemas sensoriales tales como la visión están trabajando, pero son principalmente sensitivos para variaciones gruesas como contrastes de luz. Hay también respuestas altamente organizadas y flexibles, como el succionar. El desarrollo empieza --

inmediatamente; cada acto de succión, visión o llanto constituyen un esquema usado en episodios previos y coloca las bases para esquemas posteriores. El estadio sensorio-motor comprende el primer período de vida; el conocimiento durante este período se deriva de las percepciones del niño sobre actividades motoras. De acuerdo con la teoría general del desarrollo de la inteligencia de Piaget (1963), el estadio sensorio-motor consiste en seis etapas, durante las cuales el niño gradualmente se capacita para llegar a definir objetos prácticos y para actuar de una forma sistemática, estas etapas son (Gardner, 1980):

Etapa 1.- Reflejos activos. En la primera fase de la inteligencia sensorio-motora el niño activa reflejos como succionar, tragar, llorar y movimientos de brazos y piernas. Al inicio de esta fase los reflejos aparecen de forma inflexible, para el final de la etapa el niño puede ya adaptarlos a diferentes circunstancias.

Etapa 2.- Reacción circular primaria. Esta etapa se presenta cuando el niño no prolonga actos reflejos con objetos y empieza a coordinar separadamente facetas de patrones conductuales. Piaget la considera como sólo el inicio de una conducta objeto-dirección. En contraste con los reflejos de la etapa 1, la repetición de un intento o ensayo para asegurar una meta constituye una reacción circular primaria.

Etapa 3.- Reacción circular secundaria. Durante el tercer período sensorio-motor, aproximadamente a la mitad del primer año de vida, las reacciones circulares son utilizadas con una finalidad específica en lugar de una mera repetición. Las reacciones circulares secundarias implican intención o reconocimiento de parte

del niño y está generalmente dirigida hacia la manipulación de -- objetos externos. El niño repite su acción no sólo por su propia razón, sino porque hay aparentes consecuencias en el medio externo. Hay dos limitaciones en las reacciones circulares secundarias que se deben mencionar: Primero, el niño no tiene una meta inicial, la meta ha sido descubierta por accidente y los medios de -- lograrlo no son completamente apropiados. Segundo, las reacciones del niño están limitadas a esquemas que han sido formados en el -- pasado y no pueden ni inventar nuevos esquemas, ni coordinar con-éxito aquellos que ya han sido desarrollados.

Etapa 4.- Coordinación de esquemas secundarios. Esta etapa -- comprende hacia el primer año en su etapa final. Ahora el niño empieza a combinar las reacciones secundarias y a aplicarlas más y más apropiadamente en nuevas situaciones. Tal actividad presupone una intención establecida, así como la ejecución planeada y ordenada para alcanzar la meta. La planeación no necesariamente es -- formulada con precisión lógica, pero el niño debe tener suficiente acceso y control sobre sus esquemas para ordenar su sensibilidad. En esta etapa, los cambios también han sido en forma de ex--ploración de nuevos objetos.

Etapa 5.- Desarrollo de nuevos esquemas o reacción circular -- terciaria. La quinta etapa del período sensorio-motor ocurre alrededor de los comienzos del segundo año. Ahora el niño está mucho más interesado en nuevos objetos, desarrolla nuevos esquemas para aspectos novedosos de los objetos o situaciones. En esta etapa, el niño es más que una técnica, ahora puede alterar o refinar sus es-

quemadas en orden prioritario para alcanzar un objetivo determinado. Los niños de esta etapa están restringidos a acciones físicas usando objetos dentro de su campo de atención. Se desarrolla la habilidad para atender a todos los desplazamientos que ocurran dentro de su campo visual. El niño puede ahora darse cuenta de lo que le ocurre a un objeto que ha sido escondido y puede algunas veces inventar nuevos esquemas para su búsqueda.

Etapa 6.- Invención de nuevos significados a través de combinaciones mentales. Estos elementos perdidos son suplidos cuando el niño entra a esta etapa. No está restringido para experimentar con actos sensorio-motores, puede ahora llevar acciones implícitas, llegando a solicitar por invención de "combinaciones mentales". Ahora puede considerar varias posibles acciones, localizaciones o usos de un objeto "en la cabeza" y que directamente llegan a la solución del problema. Esto es una clase de experimentación interna, una exploración mental de formas y significados de esquemas alternativos. Este nuevo desarrollo habilita la imaginación de objetos y acciones de entrada para que aparezca la conducta de "insight". (Gardner, 1980).

La habilidad para representar cosas del mundo por imaginación mental es quizá el aspecto central del desarrollo intelectual humano. Esta capacidad, en última instancia, permite usar símbolos, para sostener elementos no disponibles inmediatamente a nuestros sentidos y solamente con esta clase de representación podemos concebir personas, objetos y eventos más allá de nuestra presencia (Piaget, 1964).

La secuencia de Piaget de los estadios sensorio-motrices puede ser aplicada igualmente a interacciones del niño con objetos físicos, con personas, con eventos y ser sometidos a experiencias. Piaget también aplicó esta estructura al entendimiento inicial de espacio, tiempo y causalidad, tres aspectos específicos del desarrollo que están estrechamente interconectados y que llevan a la formación de conceptos de objetos.

El concepto de objeto emerge del todo, durante la sexta etapa cuando el niño es capaz de representar mentalmente la información. En esta etapa pueden darse cuenta de que un objeto no visible se hace visible por el desplazamiento del objeto. Esto es, el niño puede conceptualizar el objeto aún si permanece escondido a través de algún desplazamiento (Piaget, 1964).

Según Gesell, el niño de un año se halla en el umbral de la percepción discriminatoria entre espacio y forma. A los 18 meses ya domina en un plano práctico incontables relaciones geométricas del medio físico que lo rodea. Sabe dónde están las cosas, dónde estaban, a dónde van y a quien pertenecen. Los alcances de la atención son, sin duda más amplios que seis meses atrás. Su madurez perceptual se refleja en la forma significativa en que señala su comportamiento, frecuentemente da pruebas de reaccionar en función de episodios perceptualmente delineados.

Hacia el final del segundo año aparece también cierta representación simbólica. El niño puede ahora usar la prueba y el error mentales en vez de actuar con prueba y error. Busca ahora las cau

sas externas de los movimientos que ve, y distingue claramente entre sí mismo y un objeto. Esta etapa se caracteriza por lo que -- Piaget ha llamado estado "egocéntrico". El egocentrismo se refiere a que los límites entre los objetos y el propio ser no están diferenciados totalmente ya que el niño tiene poca percepción de sí mismo y no se dá cuenta de un sitio en relación con el universo (Piaget, 1964). Este término es usado sin ninguna connotación afectiva o moral. El niño egocéntrico no se entera de que la otra persona tiene algún punto de vista, razón por la cual es incapaz de ponerse a sí mismo en el sitio de otro (Bee, 1978).

Gradualmente, el niño se dirige hacia una etapa simbólica de modo que, hacia los tres años de edad intentará el raciocinio verbal, lo mismo que una actividad simbólica de juegos a un personaje imaginario (animismo). Hacia el final de la etapa sensorio-motora y conforme se avanza hacia la etapa simbólica preconceptual, el niño puede resolver los problemas por inventiva. (Bee, 1978).

Estado Preoperacional. - La siguiente fase del desarrollo cognoscitivo conforme a las categorías de Piaget, es la preoperacional, que se extiende desde el final de la sexta etapa del período sensorio-motor, aproximadamente entre los 18 y 24 meses de edad, hasta las edades de 6 ó 7 años. Durante la fase preoperacional, - el niño construye símbolos, utiliza el lenguaje y realiza juegos de simulacro. Es durante este período cuando el niño comienza a - distinguir entre significadores (palabras e imágenes) y cosas --- significadas (significados o acontecimientos perceptualmente ausen

tes). A consecuencia de este desarrollo el niño no queda ya limitado a las acciones manifiestas que tratan con objetos reales, sino que pueden pensar en objetos y actividades y, manipularlos simbólicamente. De esta manera, el rango del funcionamiento cognoscitivo de su pensamiento se amplía enormemente (Gardner, 1980).

Sin embargo, el pensamiento preconceptual no es de categoría muy elevada ya que el niño posee únicamente "preconceptos". El pensamiento y el lenguaje preconceptuales son notablemente egocéntricos y concretos. El niño de esta edad no se esfuerza mayor cosa por adaptar su lenguaje a las necesidades o a los intereses de quienes lo escuchan, por consecuencia, no puede explicar las cosas claramente a otros.

El pensamiento del niño de edad preescolar tiende a ser estático y se concentra en un rasgo a la vez, es decir, el niño presta atención a un aspecto sobresaliente de un problema. Más adelante, el niño conceptualiza más, elabora sus conceptos y construye más representaciones, pensamientos e imágenes complejas. Se vuelve capaz de agrupar objetos para formar clases de acuerdo con sus propias concepciones de la semejanza. Así, su capacidad para sacar conclusiones lógicas es extremadamente limitada. (Gardner, 1980).

La comprensión del niño, en esta etapa está restringida todavía en gran parte, a sus propias percepciones; y su comprensión de los objetos o de las situaciones, se funda todavía en aspectos perceptuales sobresalientes del estímulo. La creciente conceptua-

lización y la capacidad de agrupar objetos en clases, tal vez estén relacionadas con los perfeccionamientos de la capacidad del lenguaje del niño de esta edad, ya que éstos son importantes para la mediación verbal, la formación de conceptos y la solución de problemas.

De acuerdo con Gesell, el desarrollo intelectual del niño de dos años de edad, se caracteriza por un mayor progreso de la atención, además de ampliarse su memoria. Su conducta perceptual e imitativa demuestran un discernimiento más fino, sin embargo, es hasta la edad de tres años cuando el niño, en sus discriminaciones ya sean manuales, perceptuales o verbales son más numerosas o categóricas. En cuanto a sus percepciones de la forma y de las relaciones espaciales, el niño de tres años aún se ve limitado. Durante este período el niño se encuentra en un estado de transición en el cual empiezan a tener lugar muchas individualizaciones perceptuales. La prontitud para adaptarse a la palabra hablada es una característica sobresaliente de la psicología y madurez del niño de tres años. (Gesell, 1975).

A los cuatro años ya posee una capacidad de generalización y de abstracción que ejercita con mucha frecuencia y deliberación. Su comprensión del pasado y del futuro es muy escasa. Puede contar hasta 4 o más de memoria, pero su concepto numérico apenas va más allá de uno, dos o muchos. Puede tener un compañero de juegos imaginario, pero antes que organizadas, las relaciones con este compañero son más bien fragmentarias. Su mentalidad es más bien

activa que profunda, su pensamiento es de tipo consecutivo, más -- que sintético. La gusta pasar de una cosa a otra más que repetir, su mente es vivaz y abarca un gran terreno. (Gesell, 1975).

Con respecto a los niños de cinco años, el sentido del tiempo y de la duración se hallan más desarrollados. También en la captación de los números logra un mayor discernimiento, puede contar diez objetos y es capaz de hacer algunas sumas simples y concretas dentro de la magnitud de su edad. Es capaz de llevar a efecto un plan de juego programado de un día para otro, es decir, lograr un mejor concepto del ayer y el mañana. Manifiesta un recuerdo -- más claro de lugares lejanos y un interés más preciso por ello. - (Gesell, 1975).

Estado Operacional Concreto.- El niño preoperacional es más -- complicado que el bebé sensitivomotor, y el niño operacional concreto representa un nuevo avance; este período abarca de los siete a los doce años. Los procesos mentales del niño se hacen más estables e integrados. Las operaciones mentales concretas son estructuras consistentes, flexibles, que no están llenas de las contradicciones desconcertantes que acosan a los niños preoperacionales. El niño con operaciones concretas maduras puede desarrollar clasificaciones burdas, combinar clases elementales en una jerarquía -- e invertir este proceso, descomponiendo conjuntos de orden superior en sus partes. En este tercer estado Piaget postula, que el niño supera su falta de lógica haciéndose menos centrado en sí -- mismo, aprendiendo a considerar tanto los cambios como las condiciones estáticas. (Gardner, 1980; Munsinger, 1982).

Estado Operaciones Formales.- En este período final que abarca de los doce años en adelante, los niños empiezan a aplicar reglas formales de pensamiento. Pueden formular ahora hipótesis y verificarlas. Piaget considera que la mente del adolescente puede manipular estructuras abstractas. Sostiene que las estructuras lógicas forman los patrones ideales hacia los cuales crecen todos los sistemas vivos. Cree también que la lógica proporciona una prueba útil de cómo está organizado el pensamiento maduro. Sin embargo, la lógica no constituye un modelo totalmente exacto de la mente adulta. Piaget sostiene simplemente que la lógica es un ideal hacia el cual la mente se desarrolla, más bien que una descripción de todas sus operaciones. Por el momento los postulados de Piaget sobre su modelo de la mente, constituye el mejor marco de referencia para explicar la inteligencia. (Gardner, 1980; Munssinger, 1982).

1.3.5 DESARROLLO SOCIAL.

El área de socialización es un aspecto más que se observa en el desarrollo del niño. Al igual que las demás áreas del desarrollo, ésta juega un papel muy importante en ese proceso integrativo, ya que para sobrevivir el niño no solamente necesita pensar y expresarse, sino también tener relaciones efectivas y satisfactorias con la gente que lo rodea, así como desarrollar los estilos de interacción que producirán esas satisfacciones.

"Las actitudes de los niños hacia las personas, las experiencias sociales y el modo en que se entienden con otros individuos, dependerán en gran parte de sus experiencias de aprendizaje duran

te los primeros años formativos de su vida". (11)

Ahora bien, el desarrollo social es la adquisición, que lleva a cabo el niño, de la capacidad para comportarse conforme a las expectativas sociales del medio que lo rodea. Esta área social -- contiene tres procesos que están estrechamente interrelacionados, por lo que cualquier alteración en alguno de ellos repercutirá en los demás y en el proceso global del mismo. Los procesos de socialización se refieren a: el aprender conductas socialmente aprobadas; el desempeño de papeles sociales aprobados; el desarrollo de actitudes sociales, es decir, para que los niños se socialicen, les deben gustar las personas y las actividades sociales, de tal manera que realicen buenas adaptaciones y sean aceptados en su -- grupo social. (Hurlock, 1982).

La socialización dependerá de cuatro factores que son:

a) Las oportunidades que tengan los niños para su socialización son esenciales en este proceso.

b) Los niños no sólo deben poder comunicarse con otro cuando estén con ellos con palabras que los demás entiendan, sino también hablar de temas que sean comprensibles y comunes para otros. El habla socializada es una ayuda importante para la socialización.

c) La capacidad que tengan los niños para aprender a ser sociables no sólo dependerá de la motivación que exista para ello,

(11) HURLOCK, E.B., "Desarrollo del Niño", 2a. Edición, Libros Mc-Graw-Hill, México, 1982. pág. 242, 243.

sino también de los resultados positivos o negativos que obtengan al tener estas experiencias.

d) También es importante la influencia del aprendizaje para la adquisición de conductas sociales. (Hurlock, 1982).

Ahora bien, conviene decir que a todas las edades, las personas se ven afectadas por el grupo social en el que se desenvuelven normalmente y con el que desean identificarse. Esto se observa principal y mayormente durante la infancia y la primera parte de la adolescencia, que es la época de mayor vulnerabilidad psicológica. Aún cuando existen diferencias individuales entre los niños, se considera que el patrón de influencia en la infancia es predecible. (Hurlock, 1982) :

Además, las experiencias tempranas sociales que tenga el niño van a contribuir en un amplio grado al tipo de adulto que será, ya que estas experiencias se refieren a la etapa durante la cual se establecen patrones conceptuales, sociales, es decir, los años formativos de la infancia, en la cual la familia también juega un papel determinante.

Las relaciones personales en el hogar tienen una gran importancia, es decir, las relaciones entre los padres, entre los niños y sus hermanos, y entre ellos y sus padres. Otros factores muy importantes son la posición que ocupa el niño en relación con la familia; el tamaño de la familia, el trato que recibe en el hogar, las expectativas sociales de los padres en relación a los niños y, ---

principalmente, el método de crianza que utilicen los padres. Además, el papel que juegan las influencias externas viene a complementar las experiencias del hogar y son determinantes importantes de los patrones conductuales y las actividades sociales de los niños. (Hurlock, 1982).

Las experiencias sociales tempranas determinan si el niño se hará predominantemente social, asocial o antisocial, y si se transformará en líder o seguidor. Las experiencias tempranas relativas al aspecto social dejan huella en la personalidad de los niños permaneciendo probablemente durante toda la vida. Las experiencias favorables producen con frecuencia actitudes positivas hacia uno mismo.

Secuencia del Desarrollo Social.

Puesto que el aspecto de la socialización es parte del desarrollo global del niño, se sabe que también el desarrollo social al igual que el global sigue un patrón, una secuencia ordenada de conductas sociales que es muy parecida para todos los infantes dentro de un grupo cultural.

El niño de cero a doce meses.- Recordando el significado de desarrollo social, el cual se refiere a la adquisición que hace el niño de la capacidad para comportarse conforme a las expectativas sociales del medio en el que se desenvuelve, podemos decir -- que el proceso de socialización empieza en el momento del naci---miento, ya que las influencias culturales comienzan desde el primer día de vida, esto es, con la alimentación. Además, consideran

do a H. S. Sullivan (1978), él afirma que puesto que la boca es la zona primaria de contacto con el mundo, el amamantamiento dá al niño su primera experiencia interpersonal.

Durante los dos primeros meses de vida aproximadamente, los bebés únicamente responden a los estímulos que le rodean, ya sean personas u objetos. Es hacia el tercer mes por lo común, cuando comienzan a distinguir entre las personas y los objetos y responden de diferente manera a ellos; su maduración neurológica ya les permite, a esta edad, mirar y seguir con claridad los movimientos de las personas y objetos. Además, su oído se encuentra ya apto para distinguir los sonidos provenientes de su medio ambiente. Esta maduración permite al bebé aprender con mayor facilidad a ser social. (Gesell, 1966).

Se observa que las primeras respuestas sociales que manifiesta el bebé se dirigen a los adultos que lo rodean. A los tres meses sonrían y patalean al escuchar sonidos placenteros y ante las sonrisas que le dirigen; voltea su cabeza al escuchar voces humanas, y son las sonrisas que se manifiestan como respuesta a otras personas, las que se consideran como comienzos del desarrollo social siendo el bebé receptor y emisor. Hacia el cuarto mes muestran una atención selectiva hacia los rostros, se ríen cuando juegan con ellos o cuando se les habla, observa a quien se aleja de él y muestra complacencia por la atención personal. Alrededor del cuarto mes y quinto mes le sonrían a otros bebés y demuestra atención por su llanto. Entre el quinto y sexto mes ya logra distin-

guir entre las voces amistosas y las que no lo son. Dirige sonrisas a rostros familiares y demuestra temor ante los extraños.

De los siete a los nueve meses intenta imitar los gestos y - actos sencillos, así como también sonidos del habla. La conducta imitativa es una forma importante de aprendizaje social y ella - misma es aprendida. La imitación al igual que el contacto visual y el balbuceo se hallan entre las conductas expresivas más promi nentes que surgen durante los primeros meses. Refleja la necesi- dad espontánea de establecer contacto social y experimentar estí- mulos sociales. (Weiner, I.B.; Elkind, D., 1974).

Además, es entre el sexto y séptimo mes cuando surge otra -- forma de conducta expresiva que comienza a influir en el desarro- llo social, la llamada conducta de vínculo, la cual se refiere a- las "pautas de conducta que el niño utiliza para manifestar su - interés y atracción incipientes por las demás personas. Esta con- ducta evidencia tres características importantes que no están -- presentes antes de ese tiempo:

1° Reflejo de las nuevas capacidades del niño algo mayor para distinguir a la gente según como lo miran, le hablen o actúen con él, la conducta de vínculo es específica respecto a las personas. Empieza a expresar actitudes positivas solamente hacia los adultos que son personas conocidas para él.

2° La conducta de vínculo es específica respecto de la edad, - en el sentido de que existe un período determinado, aproximadamen

te de los ocho a los veinticuatro meses en el que el contacto es trecho con la madre es de importancia crucial para el desarrollo de la personalidad.

3° La conducta de vínculo es específica respecto al lugar, pues el niño de ocho a veinticuatro meses le es difícil tolerar la separación de su madre o de la figura materna, aún las separaciones breves que ocurren en la vida familiar". (12)

Por otra parte, los contactos amistosos entre bebés se inician con miradas, al tenderse las manos y tocarse. Sus avances sociales se vuelven más agresivos, al jalar el pelo de quien le carga o al tratar de quitarle algo a otro bebé. Alrededor del doceavo mes pueden dejar de hacer algunas cosas cuando se les dice que "no". Se manifiesta ahora más el temor y desagrado hacia los desconocidos a través del llanto y el alejamiento. Además, es entre los meses nueve y trece cuando exploran a otros bebés de su edad jalándose el pelo y la ropa, imitando su conducta y vocalizaciones, y es ahora cuando por primera vez muestran un uso cooperativo de los juguetes, aunque es común que cuando otro le quita algún juguete se enojen, luchen y lloren.

Ahora bien, el niño de doce meses de edad tiene un sentido fragmentario de la identidad personal y casi ningún sentido de la identidad de posesión personal. Percibe mejor el ambiente

(12) WEINER, I.B., ELKIND, D. "Desarrollo Normal y Anormal del Niño Pequeño", Ediciones Paidós. Buenos Aires, 1974, pág. 158, 159.

físico así como el social, una percepción socializada lo conduce a la imitación. Responde al ejemplo, mira intencionalmente la expresión facial, reacciona a la música y a los primitivos juegos ritmados, repite acciones riéndose. Desde tiempo atrás experimenta miedo, afecto, celos, ansiedad, simpatía, rasgos que ahora se manifiestan claramente. Todo esto constituye señales que revelan la complejidad y también la individualidad de su comportamiento personal-social. (Gesell, 1963).

El niño de uno a dos años.- A partir de los quince meses los bebés manifiestan un gran interés por los adultos y deseos de estar con ellos e imitarlos. Entre los trece y dieciocho meses sonríe y ríen imitando a otros bebés o niños. Su interés pasa de los materiales de juego a otros bebés y recurren menos a peleas y a más juegos en cooperación; durante este período predomina el juego funcional que se realiza a través de la ejecución de cualquier actividad. A los quince meses mucho de su comportamiento refleja ya la influencia del grupo social. Su modo de actuar tiene una expresión externa, referencia de no aislamiento; hace manifestaciones verbales cuando recibe algo que le agrada, ayuda a dar vueltas a las páginas de un libro y comienza a reconocer dibujos; además, empuja, tira, arrastra y transporta.

Alrededor de los dieciocho meses comienza a reclamar lo "mío" y a distinguir entre "tú y yo". Aún cuando en sus juegos es independiente, puede llorar si un compañero se va o puede seguirlo. También le gusta hacer pequeños mandados en la casa, buscando o

llevando cosas; la satisfacción que le produce parece ser en parte social, pero principalmente kinestésica.

Tanto el temperamento como su experiencia reciente influyen - en gran proporción en su adaptación a las situaciones sociales, - pero por lo común se resiste más a los cambios de rutina que a -- cualquier transición brusca.

Es opositorista, no se deja convencer, es egocéntrico, piensa que el mundo gira a su alrededor. Todavía no existe el sentimiento de culpa. Empieza a comunicar que quiere ir al baño. Imita lo que ve y por este medio comienza a tomar conciencia de los seres que lo rodean. El niño se va alejando de la necesidad de que lo cuiden del todo y se halla en proceso de establecer límites -- tanto físicos como de diferenciación entre él y su madre.

El niño de dos a tres años.- A los dos años de edad empieza a hablar de mí, mi, tú y yo. Habla sobre sí mismo y canta; le gustan los patrones sonoros que pertenecen a la música; le gustan -- las rimas y canciones, le gusta escuchar. Al hablar de "mío" está denotando ya propiedad personal. Reconoce su imagen en el espejo y la llama por su nombre; ya tiene contacto con compañeros de juego, pero es un juego paralelo, solitario.

Demuestra cariño espontáneamente y signos de compasión, simpatía, modestia y vergüenza. Durante esta edad es perezoso; es una etapa de transición entre un estado presocial y otro socializado. Alrededor de los dos años y medio es la época de control de esfínteres, el niño lucha por el dominio de su medio a través de sus --

funciones de excreción. este aprendizaje ejerce presión sobre él, ya que será a través de sus funciones de este control como será aceptado por "una madre buena" si él controla sus esfínteres, y rechazado por "una madre mala" si no los controla (Hurlock, 1982).

Además, todavía es egocéntrico en gran medida, aún puede parecer más egoísta que a los dieciocho meses ya que tiene un sentido de sí mismo más vigoroso; la madre forma todavía gran parte de sí mismo, aunque la percibe más clara y distintamente. Su conciencia del grupo familiar se manifiesta de diferentes maneras. Esconde los juguetes para asegurarse que más tarde podrá usarlos, con lo cual refleja un fuerte sentido de posesión; puede cooperar con los adultos en muchas actividades sencillas, tales como ayudar en sus baños o al vestirse, observándose que empieza a convertirse en miembro activo del grupo familiar, que inicia contactos sociales y participa en las actividades familiares.

Durante la última mitad del segundo año, utiliza los juguetes como medio para establecer relaciones sociales. Existe más cooperación con sus compañeros, modificando su conducta como una forma de adaptarse a ellos y establece juegos simples con otros niños. Es en esta etapa cuando los niños incrementan el número de contactos con niños de su edad, lo que se ve favorecido con el ingreso a guarderías o jardines de niños, de esta manera, los niños tienen por lo común un número decididamente mayor de contactos sociales con compañeros de su edad principalmente y llevan a cabo mejores adaptaciones sociales.

Para este período de edad, el niño posee suficiente control y responsabilidad social. Por otra parte, a través del tiempo el niño va a estar menos tiempo con los adultos y demostrará mayor placer en la convivencia con niños como él. Sin embargo, a pesar del deseo de independencia, los niños pequeños siguen tratando de obtener la atención y la aprobación de los adultos.

El niño de tres a cuatro años.-A partir de los tres años en adelante, por lo regular, los niños comienzan a mantener juegos grupales, a hablar mientras juegan y escoger a aquellos con quienes prefieren jugar. Por lo común se dedican a observarse, platicar y a hacer recomendaciones verbales.

El soliloquio y el juego dramático e imaginativo que hace posible que el niño invente los personajes de su juego para satisfacer sus necesidades sociales maduran y usa el lenguaje en estas representaciones. Expresa un gran deseo de agradar; tiene espíritu de colaboración; usa palabras para expresar sus sentimientos, deseos y dificultades. Hace berrinches violentos, el nacimiento de un hermano como rival puede despertar angustia, inseguridad y celos.

Sus temores están bien localizados, por ejemplo terrores nocturnos, temor a los juguetes, etc. Habla consigo mismo como si se dirigiera a otra persona o a otro yo. Son típicos sus fuertes deseos de agradar y su docilidad con que se aviene a la mayoría de las exigencias del examen mental. Existe una activa adaptabilidad; realiza mayores ocupaciones en el hogar integrándose así a

las actividades familiares. El medio familiar tratará de acaparar lo, con afecto pero también con autoridad. Para esta etapa debe poseer cierto sentido del yo y de la posición que ocupa; aunque su noción del yo personal y de otros es imperfecto y fragmentario, además, presenta estallidos emocionales.

El niño ha tomado conciencia de su persona y él se afirma por reacciones de oposición. El niño se defiende contra su medio y las órdenes que le imponen. Manifiesta el claro sentimiento de ser el sujeto de su conducta, un sujeto que puede oponerse y que en todo caso se diferencia de todo lo que no es él. El negativismo es el producto del descubrimiento del niño de su propia voluntad.

Además, a los tres años se observa al niño más seguro de sí mismo, es un buen compañero y le gusta agradar. Demuestra comprensión de las exigencias sociales; desea mantenerse dentro de los límites adecuados. Este positivo interés es un síntoma de maduración psicológica (Weiner, 1974).

El niño de cuatro a cinco años.- A los cuatro años los interrogatorios llegan a su culminación, a veces platica solo para llamar la atención. Se divierte con juegos de palabras, sobre todo si tiene público. Cuando pregunta, las explicaciones no le interesan mucho sino observar cómo éstas se ajustan a sus sentimientos. Además del interrogatorio constante, hace declaraciones y comentarios --- usando correctamente expresiones un poco elaboradas.

Requiere de menos cuidados en la vida hogareña; se viste, peina y cepilla los dientes sólo bajo vigilancia. Le gusta elegir su

comida; ya no duerme siesta; va al baño solo casi sin ayuda. Tiene más contactos sociales y más relación con el grupo de juegos; le gustan dos o tres miembros y comparte lo que trae a casa. Es excelente para encontrar pretextos y demuestra cierta conciencia de las opiniones y actitudes de los demás (Gesell, 1975).

Tiene fama de mentiroso. Los niños y las niñas ya comienzan a separarse en sus juegos, en los que representan roles familiares. A esta edad la actividad principal del niño es el juego constructivo, cuando el niño pinta, dibuja o hace construcciones. Se ha postulado que el niño que no aprende a jugar, tendrá dificultades en su desarrollo posterior.

El niño de cinco a seis años.- Al entrar el niño a la escuela su medio exige de él cosas diferentes. Establece relación con --- otras personas significativas (como maestros y compañeros). Va a desarrollar nuevas aptitudes para su funcionamiento en la sociedad; también se ampliará la variedad de experiencias a las que se vea expuesto. Además, comienza a desaparecer el interés por las actividades familiares. Los juegos se tornan más colectivos por lo que su círculo de amigos se amplía.

Al entrar a la escuela los niños entran a la "edad de las pandillas", cuando se desarrolla con rapidez la conciencia social. El desarrollo social que realizan en esta etapa ayuda a los niños que pertenecen a una pandilla a aprender patrones conductuales -- socialmente aprobados, lo que favorecerá el desarrollo de autocon -- ceptos adecuados. Los niños que no forman parte de una pandilla -

no logran esta influencia socializante, y tienen probabilidades de formar autoconceptos desfavorables de sí mismos (Hurlock, 1982).

Una vez revisado lo anterior, podemos afirmar la importancia - que tiene el desarrollo social en la personalidad biopsicosocial - del individuo, además de la influencia determinante que tienen la familia, los compañeros y los maestros en el desarrollo de la socialización principalmente desde el nacimiento hasta la primera infancia.

1.3.4 DESARROLLO EMOCIONAL.

El individuo, desde el comienzo de su existencia, al igual que sucede con los demás aspectos del desarrollo biopsicosocial, atraviesa por un largo proceso de desarrollo emocional, a través del - cual va a adquirir diferentes emociones, las cuales desempeñan un papel muy importante en la vida y, afectan a las adaptaciones personales y sociales del niño y más adelante del adulto, de una manera determinante.

En vista del importante papel que desempeñan las emociones en la vida del niño, comenzaremos por saber qué son las emociones.

La palabra "emoción", es un derivado de la palabra latina EMOVERE, que significa remover, agitar o excitar. Las emociones por lo regular dependen de la conciencia que tiene el individuo de la importancia de una situación, incluyéndose así los procesos cognoscitivos de percepción y pensamiento; además, éstas generalmente ocurren ante situaciones sin una respuesta habitual (Whittaker, 1983).

Existen dos tipos de respuestas que manifiestan una emoción.

1) Una respuesta externa que se hace al medio ambiente en forma de cambios en la expresión facial, como la sonrisa, el llanto, la risa o el enojo; o en forma de agresión abierta como golpear, maldecir, etc.

2) Respuesta interna y fisiológica. Durante una experiencia emocional profunda el organismo reacciona de diferentes maneras:

a) Aparecen cambios en la resistencia eléctrica de la piel, lo que se denomina respuesta galvánica cutánea.

b) La presión arterial se eleva y el volumen sanguíneo de varios órganos se altera.

c) Se eleva la frecuencia cardíaca.

d) Se acelera la respiración.

e) Hay dilatación en la pupila.

f) Disminuye la secreción salival produciendo sequedad en boca y garganta.

g) Se presenta respuesta pilomotor, lo que se conoce como "carne de gallina".

h) La motilidad del aparato digestivo disminuye o cesa por completo.

i) Hay tensión muscular. (Whitaker, 1983).

Ahora bien, respecto al patrón de desarrollo emocional, se aprecia que el primer señalamiento de la conducta emotiva se presenta en el recién nacido a través de la excitación general, que se refleja en la actividad masiva del neonato debido a una fuerte estimulación; sin embargo, esas reacciones no se pueden identificar con estados emocionales específicos, ya que no se definen con claridad (Hurlock, 1982).

Hay tres dimensiones de la experiencia emocional consciente que son útiles para comprender la naturaleza de la emoción. Estas tres dimensiones son: tensión-relajación, agrado-desagrado y atención-rechazo (Schloesberg, 1954). Tensión-relajación se refiere a aquellas emociones que varían de intensidad desde los estados moderados tales como variaciones ligeras del carácter - hasta las pasiones intensas que desintegran y desorganizan la conducta. Las que se refieren a atención-rechazo abarcan desde aquellas que implican el volver la cabeza o volverse de espaldas (p. ej. el disgusto) hasta las que comprenden el que la atención de la persona sea llamada sobre algo (p.ej. sorpresa o miedo). La excitación general que presenta el bebé se manifiesta en reacciones que sugieren placer y desagrado, es decir, respuestas agradables (p. ej. cuando mama, meciéndolo, etc.) y respuestas desagradables (p.ej. cuando escucha ruidos fuertes, cuando está húmedo, etc.) (Hurlock, 1982; Whittaker, 1983)

Veamos ahora de que forma las emociones afectan a las adaptaciones personales y sociales:

1) Se observa que cuanto más intensa es una emoción, tanto más trastorna la homeostasis para preparar al cuerpo para la acción. - Si no se utiliza ésto, el niño se pondrá ansioso.

2) Cuando el cuerpo está preparado para la acción, se trastornan las capacidades motoras, produciéndose torpeza y dificultades en el habla.

3) A través de las expresiones faciales y corporales que suceden con las emociones, los niños pueden transmitir sus sentimientos a otros y determinar cuáles son los sentimientos de los demás hacia ellos.

4) Los trastornos emocionales provocan que los niños tengan un desempeño inferior a su potencial intelectual, ya que la concentración, razonamiento, memoria y otras actividades mentales -- se ven afectadas por las emociones fuertes.

5) Las emociones actúan como fuente de evaluación social y -- autoevaluación.

6) Las perspectivas de los niños sobre la vida se ven afectadas por las emociones que experimentan.

7) Cualquier expresión de emoción fomenta la interacción social.

8) Las expresiones sociales motivadas por las emociones influyen en la aceptación social.

9) Las emociones que expresan los niños afectan al clima psicológico, que a la vez influye en ellos.

10) Las expresiones emocionales que produzcan satisfacción en el niño se repetirán, produciendo probablemente habituación (Hurlock, 1982).

Ahora bien, es importante mencionar que conforme van creciendo los niños, sus respuestas emocionales se hacen menos difusas, aleatorias y carentes de diferenciación. Vemos que los bebés pequeños a través de gritos y lloriqueos manifiestan su desagrado. Poco después, sus manifestaciones se refieren a arrojar objetos, poner el cuerpo rígido, al oponer resistencia, etc. Con el paso del tiempo las respuestas verbales aumentan y, disminuyen las motoras.

De tal manera, podemos decir que el patrón de desarrollo emocional es predecible y pronosticable, aunque presenta variaciones de frecuencia, intensidad y duración de las diferentes emociones y de las edades a que se presentan. Esto es, las variaciones se pueden deber, en cierta forma, a las reacciones sociales que ocurren ante las conductas emocionales. También se deben, en parte, al estado físico del niño en el momento de que se trate y a sus niveles intelectuales, así como a las condiciones ambientales. Las variaciones de los distintos patrones emocionales también ocurrirán si las emociones sirven para satisfacer las necesidades del niño. Además, las emociones se manifiestan menos violentamente conforme aumenta la edad del niño. Esas variaciones comienzan a presentarse durante los dos primeros años de edad y se incrementan conforme avanza la niñez.

En lo visto anteriormente, observamos que de alguna manera el-

aprendizaje influye en las variaciones que ocurren en los patrones de desarrollo emocional, y no sólo en las variaciones sino en la expresión emocional misma. Las investigaciones sobre la emocionalidad en los niños sugieren que su desarrollo depende tanto de la maduración como del aprendizaje. Sin embargo, conforme el niño crece, las posibilidades para aprender también se incrementan, siendo cada vez mas difícil distinguir que tanta emocionalidad se debe a la maduración y cuanta al aprendizaje. Aunque al parecer la maduración juega un papel muy importante en el desarrollo inicial de la conducta emocional, el aprendizaje juega un papel muy importante en el desarrollo emocional ulterior en la vida. Además, la forma en que se expresan las emociones es determinada en gran parte por la cultura y el medio ambiente en que vive el individuo. El aprendizaje tiene una gran importancia por el hecho de que se puede controlar, lo cual es una medida tanto preventiva como positiva, de tal manera que se eviten o eliminen patrones indeseables de respuestas antes de que se conviertan en hábitos bien establecidos (Whittaker, 1983; Hurlock, 1982).

Veamos ahora ciertos rasgos que caracterizan a las emociones en los niños; primeramente se observa que el niño pequeño reacciona con la misma intensidad a una situación ya sea trivial o importante. Sus emociones intensas se presentan aún cuando el acontecimiento parezca de poca importancia; reacciones que ocurren con frecuencia, y que sin embargo, al aumentar la edad del niño, ésta va aprendiendo a controlar sus explosiones emocionales hasta el momento de que aprenden a reaccionar de forma aceptable en situaciones

difíciles. Otro rasgo característico es la poca persistencia de las emociones en los niños pequeños, el hecho de que sean transitorias se atribuye a: la desaparición de las emociones acumuladas a través de expresiones libres; su inmadurez intelectual y su experiencia limitada que le impiden comprender completamente la situación y, el plazo breve de atención, que hace posible distraer al niño con facilidad. Conforme su edad aumenta sus emociones se hacen más persistentes.

Otra característica es la individualidad de las emociones; al nacer las respuestas de los bebés son similares, y es a través de las influencias ambientales y de aprendizaje que posteriormente se van individualizando. Las respuestas afectivas de los bebés de menos de cinco meses se refieren por lo general a fijar su mirada en la cara del adulto; agitan brazos y piernas, tratan de elevar sus cuerpos, los giran y sonríen. A los seis meses de edad, sus respuestas se basan en alargar sus brazos a la persona querida, pasan sus manos sobre la cara de esa persona y le acarician la boca. Hacia el primer año de vida sus respuestas afectivas se basan en abrazos y palmadas; frotan y besan al objeto o persona amada. Además, manifiestan agrado al recibir besos. Más adelante les agrada permanecer con las personas queridas e intentan ayudar en todo lo que hacen. Estas mismas expresiones las manifiestan ante animales y objetos (Hurlock, 1982)

Existen también variaciones de intensidad de las emociones, las que anteriormente eran débiles se hacen fuertes y viceversa,

ésto, conforme los niños crecen y, se puede deber, por una parte, a cambios en la fuerza de los impulsos, al desarrollo intelectual del infante y, por otro lado, a cambios de valores e intereses. Un rasgo importante de las emociones, es el hecho de que cuando el niño no demuestra éstas de forma directa, lo llega a hacer mediante ciertas conductas o actitudes como llanto, inquietud, trastornos del habla y de conducta, etc.

Es importante mencionar que las emociones predominantes van a influír en la personalidad del niño, afectando sus adaptaciones personales y sociales. Vemos que la predominancia de emociones placenteras como es el afecto, tiene una gran importancia en el desarrollo normal del niño, ya que de esta forma se logra conducir con mayor seguridad y confianza en sí mismo, ante cualquier o la mayoría de las empresas que se proponga (Hurlock, 1982).

Respecto a las emociones más comunes de la infancia, se encuentran principalmente el temor, que incluye patrones emocionales relacionados como la timidez, la vergüenza, la preocupación, la ansiedad y la ira. Existen además, otros patrones emocionales comunes en la niñez que incluyen celos, aflicción, júbilo y afecto, siendo este último el más significativo y al que nos referiremos a continuación, debido a la importancia que tiene dentro de la vida emocional del niño.

El afecto es una reacción emocional dirigida hacia una persona, animal o cosa. Para que esta reacción emocional se dé plenamente, el afecto debe ser recíproco, es decir, debe existir un enlace emo

cional entre el niño y las personas importantes que haya en su vida, relación a la que Bossard y Boll han denominado "complejo empático" (Hurlock, 1982).

En el desarrollo emocional, el afecto tiene una gran relevancia debido a que juega un papel muy importante en las adaptaciones presentes y futuras del individuo a su medio.

La familia representa el aspecto más importante en el desarrollo emocional del niño. Esta importancia reside en el hecho de que proporciona el ambiente y las condiciones necesarias para el desarrollo de la personalidad del individuo. En la dinámica familiar se establecen diferentes relaciones que influirán en el niño determinando en gran medida su desarrollo emocional posterior.

Dentro de la dinámica familiar, la madre es una de las figuras principales, representando básicamente a la satisfactora de necesidades primarias como son la alimentación y el afecto. La relación madre-hijo se establece desde niveles muy tempranos y constituye un factor de suma importancia que propiciará la aparición de diversas emociones que desarrollará el niño posteriormente y que en gran medida condicionará su vida ulterior. Por lo regular, los niños pequeños manifiestan más afecto por sus madres que por cualquier otra persona, incluyendo al padre, ya que ellas son compañeras más constantes, y casi siempre son con quienes realizan las actividades más importantes del día. Es con la figura materna con la que se establece el primer contacto social y afectivo y, es ella la que moldeará, principalmente, la personalidad del niño, modificando sus impulsos en hábitos y normas de comportamiento --

socialmente aceptados y, para que ésto se dé sin que se presenten dificultades "es preciso actuar con amor y firmeza", de tal manera que para que "el niño abandone las pautas de comportamiento -- que le dan satisfacción inmediata por otras más maduras, necesita tener seguridad emocional". (13)

Se observa entonces que en las primeras etapas de la vida, la relación madre-hijo es de vital importancia. Una relación positiva con la madre durante los primeros años de vida permitirá una buena adaptación del niño a su ambiente y la seguridad emocional que necesita. Spitz ha estudiado ampliamente la importancia de la relación madre-hijo y considera que es tan relevante, que la carencia afectiva de la madre tiene consecuencias negativas en la personalidad del niño.

Así como en la familia, la madre representa el amor, el padre es, en la mayoría de los casos, el prototipo de la autoridad y, aún cuando es la figura materna la principal para el niño, el padre tiene también una gran importancia dentro de la dinámica familiar y dentro del desarrollo emocional del niño.

"Anne Freud comprobó que, a partir de los dos años, los sentimientos del niño con relación al padre constituyen un elemento necesario en las fuerzas complejas que contribuyen a la formación de su carácter y personalidad".(14)

(13) ADRADOS, I. "La Orientación del Niño". Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1973, pág. 85.

(14) Idem. pág. 46.

La ausencia del padre, al igual que la de la madre, tiene repercusión en la vida afectiva del niño, sin embargo, estas consecuencias son menos graves en los primeros años, siendo mayores sus efectos en la segunda infancia, pues puede crear dificultades con las figuras de autoridad.

Ambos padres son totalmente necesarios durante los primeros años de vida y siguen siéndolo hasta la adolescencia, debido a que son los primeros vínculos emocionales y son las figuras con las que logrará una identificación sexual. De la correcta identificación sexual en la infancia dependerá la afirmación de roles masculinos y femeninos del niño, según su sexo, en su vida adulta.

Lo anterior confirma la importancia del desarrollo emocional del niño en su desarrollo integral, ya que todas las emociones desempeñan papeles muy importantes en la vida del niño, conforme influyan en sus adaptaciones personales y sociales.

CAPITULO II

2.0 AMBIENTE PENITENCIARIO

El presente capítulo pretende introducir al lector de una manera muy breve a lo que representa el ambiente penitenciario, para lo cual es necesario abordar el tema a través del proceso de socialización y, entender ésta en función de una institución carcelaria.

Aronson define a la socialización como "el aprendizaje" de patrones conductuales aprobados y aceptados dentro del ambiente". (15) Es por medio de ésta que el individuo -- adquiere valores y actitudes, y así desarrolla un código moral. Dentro de este proceso, los padres juegan un papel muy importante, además, en cuanto al medio social del individuo, -- éste se amplía con los maestros, compañeros, instituciones, -- medios de comunicación y toda influencia puede ser considerada como agente socializador. Dentro de esta forma vemos que el niño aprende pautas de conducta de lo que le rodea, es decir, lo adquiere a través de su medio circundante.

Existen dos características importantes respecto a la socialización, la primera se refiere a las diferencias de la socialización en el sentido de que no hay relaciones entre las personas que den el mismo resultado; de tal manera el proceso de socialización que ocurre en el individuo es único y -

(15) ARONSON, E. "The Social Animal, Mass, Addison-Wesley, 1973. Pág. 130.

va transformando su cultura. La segunda característica se -- refiere a que es un proceso continuo y no es reversible. Un gran número de experiencias ocurren a través de una resociali zación, por medio de la cual, valores que ya se tenían se - - cambian por unos nuevos (Reidl, 1976).

Ahora bien, puesto que la socialización se da en un ambiente social, se observa que el individuo que está en proceso de socialización es parte integral de ese ambiente, ya - que al responder a los estímulos que le rodean, está estimu-- lando a su vez a los responsables de su socialización. De -- tal manera, el individuo contribuye a moldear su ambiente so- cial, y de cierta forma se convierte tanto en agente sociali- zador como en socializado, influyendo cada uno de los miem- - bros de la interacción social sobre la conducta de los demás.

Sin embargo, existen muchas reacciones que al parecer el niño adquiere de forma espontánea, a través del proceso in cosciente llamado identificación, concepto propuesto por - -- Freud y que se refiere al proceso por medio del cual el niño toma las características de otra persona como si le pertene-- cieran.

Existen características que al parecer facilitan el proceso anteriormente citado: 1) Debe existir motivación -- para identificarse con el medio; 2) Debe existir alguna ra- zón para que el niño piense que él y el modelo son similares, lo cual puede suceder por medio de la adopción de atributos,

conductas y respuestas del modelo y, 3) a través de las consecuencias de la comunicación con otros que le digan que es similar al modelo. De esta manera, cada vez que el niño percibe una semejanza con el modelo, se fortalecerá más su identificación, hasta el punto en el cual las conductas sean imitadas automáticas, de tal forma que pasan a formar parte de su carácter y personalidad (Reidl, 1976).

Puesto que los padres son quienes por lo regular - se encuentran más cercanos al niño, es con ellos principal- mente con quienes surge la identificación, más adelante, con forme su ambiente social se va ampliando, este proceso ocu- rre ya no sólo con los padres, sino con adultos y otras per- sonas ajenas a él.

Además, el papel que juegan los padres dentro de - la socialización es muy importante, ya que el niño depende - en gran parte de ellos, quienes son los que lo proveen de -- información. Conforme el niño crece sus contactos van au- mentando, aprendiendo de tal forma a discriminar entre las - diferentes fuentes de información. Los padres y otras per- sonas que intervengan en la socialización juegan un papel -- sumamente importante al dar respuesta a las preguntas socia- lizadas, siendo éstos los que mantienen los canales de comu- nicación a los que está expuesto el individuo durante la so- cialización. Esta dependencia informativa además de ocurrir en la familia, también sucede en cualquier institución o - - escenario socializador.

Por otra parte, veamos cómo ocurre el control social. En primer lugar diremos que el hecho de que los individuos esperen ser recompensados de alguna manera por conductas específicas, nos indica que las sanciones pueden concebirse como energizadores o inhibidores de conducta. Estas sanciones pueden ser impuestas por sí mismas (internamente) o por otros (externamente), aunque al parecer, conforme aumenta la edad, la conducta se vuelve menos dependiente del control externo y se rige más por disposiciones internalizadas.

Ahora bien, respecto al control externo encontramos que en cuanto a la relación temporal de las sanciones con los actos del aprendizaje, se sabe que entre más rápido se apliquen, más efectivas son. En lo que se refiere a su regularidad y consistencia se conoce que cuanto más consistentes sean, sus efectos serán mejores; en cuanto a su frecuencia no existe unificación de criterios, si a mayor frecuencia más persistencia en el aprendizaje o no. En cuanto a la forma e inmediatez de su impacto físico sobre el individuo, algunos son mediados por procesos simbólicos y otros involucran un impacto físico directo sobre el individuo. De cualquier forma, las sanciones externas ayudan a los individuos a evaluar lo apropiado de su conducta (Reidl, 1976).

Dentro de las sanciones externas, se encuentran aquellas que son impuestas por la sociedad, cuando la - - -

conducta de un individuo es considerada inadecuada o que lesiona los intereses de otros. Esta conducta se ve sancionada a través de la imposición de una sentencia a cubrir dentro de una institución penitenciaria. Y siendo que nuestro objetivo se relaciona con este tipo de instituciones, en el siguiente apartado se hablará del proceso de socialización - que se lleva a cabo dentro de una institución penitenciaria; proceso que recibe el nombre de prisionalización.

2.1 PRISIONALIZACION

Las prisiones se pueden ubicar dentro de las instituciones de carácter total. Este tipo de instituciones absorbe todo el tiempo y los intereses de sus miembros, creandoles un ambiente limitante. Se considera que la característica principal de este tipo de instituciones es que no permiten la diferenciación de roles que se da en la sociedad en la que el individuo desarrolla actividades diferentes en lugares y momentos diferentes, con diferentes coparticipantes y bajo diferentes normas de autoridades. La institución total impone un rol al individuo y es el que va desarrollar durante toda su permanencia en ella.

"Las instituciones totales son un híbrido social, - en parte comunidad residencial y en parte organización formal. Son los internados donde se transforma a las personas; cada una de ellas es un experimento sobre lo que puede hacerse al yo" (16) .

En este apartado se tratará de describir de qué manera se lleva a cabo la transformación que sufre un individuo que ingresa a una institución carcelaria.

A su ingreso a la institución, el individuo lleva consigo una serie de características culturales propias, lo
- - - - -

(16) REIDL, L. "Prisionalización en una Cárcel para Mujeres";
Secretaría de Gobernación. México, 1976. Pág. 106.

que se conoce como "cultura de presentación". En esta cultura de presentación el individuo posee todas aquellas características socioculturales a las que fue expuesto en su medio habitual y que asimiló a través del proceso de socialización. La prisión representa un medio en el que se inicia un nuevo proceso de socialización en función de la organización de la institución y de las normas que le son propias. La estructura de este contexto social tiene una importancia determinante en el proceso mismo de socialización.

Este proceso no va a reemplazar las características propias del individuo sino que las modifica a través de la resocialización a la que se enfrenta a su ingreso y que va a generar cambios en actitudes, concepciones de sí mismo y del lugar que ocupa en la sociedad. Esta adherencia individual a las normas sociales está determinada no únicamente por la internalización inicial de valores, sino también por la interacción con otros grupos adheridos a las mismas normas.

El término "prisonalización" se refiere a la adopción, en mayor o menor grado, de las costumbres y la cultura general de la penitenciaría. En algunas investigaciones al respecto, se considera que los efectos de la prisonalización se dan con más intensidad cuando recién ha ingresado el individuo, ya que en esta etapa se tiende a tomar actitudes más favorables hacia el personal que hacia los internos - -

mismos, ésto es debido a que es una forma de reducir las -- tensiones producidas por el encarcelamiento, sin embargo, -- hay que considerar que el personal de las prisiones es una -- parte integrante de la misma y que, además, son agentes so-- cializantes importantes.

Por otra parte, de acuerdo con otros autores, la -- prisionalización se da en menos grado en las instituciones -- carcelarias para mujeres que para hombres, ya que aquéllas -- permanecen en prisión menos tiempo debido a que la gravedad de los delitos es menor a la de los delitos que cometen los hombres, además, se considera también que el menor grado de prisionalización se debe a que la población es más pequeña -- y por lo tanto existe mayor organización en cuanto a las actividades programadas para la población interna.

Debido a que esta investigación se realizó en una institución para mujeres, se describirá a continuación el -- proceso por el cual pasa la interna desde su ingreso a la -- institución.

Al entrar en reclusión se delimita el contacto con el mundo exterior y todo lo que éste representa, para ini-- ciarse en un mundo casi estático que de alguna manera va a -- alterar aún más el equilibrio emocional de la interna. Esta delimitación del mundo exterior va a producir un gran senti-- miento de aislamiento al cual se unen los sentimientos de --

culpa por el delito que cometieron y lo que éste desencadenó, así también, la angustia por lo que suponen sobrevendrá, ya que comúnmente se piensa que en la cárcel se recibirán malos tratos y toda clase de vejaciones.

Durante los primeros días de reclusión, la interna inicia el proceso de adaptación a su nuevo ambiente, proceso que, como se mencionó anteriormente, se da en base a la resocialización en el medio penitenciario.

Algunos investigadores consideran que durante esta etapa son frecuentes las crisis depresivas en las que caen - las internas y no es sino tiempo más adelante en que empie--zan a reconsiderar su situación, de tal manera que se "resig--nan" a ella; sin embargo, hay una nueva etapa de angustia -- cuando están por finalizar su sentencia. En esta etapa, la interna se enfrenta con la realidad, tendrá que romper con - la total dependencia de la institución para subsistir y ha--cerle frente a la sociedad al recobrar su libertad, hecho que generalmente constituye un verdadero problema para ella, ya que no cuenta con un trabajo y sobre todo con muy pocas prob--abilidades de encontrarlo debido, principalmente a sus ante--cedentes penales.

Baum y Wheeler (1968) encontraron que el problema que comúnmente se presenta en los internos con respecto a su estancia en la prisión es básicamente el hecho de ser un - - exconvicto, ya que ésto les dificultará su vida posterior al

encarcelamiento. Estos hallazgos se relacionan con la disminución de la autoestima que tienen los sujetos clasificados como delincuentes.

Las investigaciones que se han llevado a cabo con respecto a la mujer delincuente en reclusión, han sido orientados hacia las condiciones de frustración, privación sexual, carencia de privacidad y la convivencia forzada con la misma gente. En estas investigaciones se ha encontrado que comúnmente se da la depresión de las internas, con una imagen de sí mismas humilladas y devaluadas, pero lo que más les afecta es la separación de su núcleo familiar, principalmente de sus hijos, lo que le produce frustración por no tener la satisfacción emocional de guiar a sus hijos y de identificarse con ellos (Cayan, 1962).

Sabemos que la mujer delincuente trae consigo determinados problemas psicológicos y sociales, pero no es sólo una problemática individual, sino que es la manifestación de un núcleo familiar y social enfermos, es un elemento emergente de nuestra sociedad. Y a este hecho no se le ha dado la importancia que tiene, tal vez por el menor grado de delincuencia femenina en comparación con la masculina. Sin embargo, hay que considerar que la mujer es el principal pilar de la familia, es la principal transmisora de la cultura, y la separación de la mujer del núcleo familiar siempre - -

tendrá consecuencias desfavorables dentro de la dinámica -- familiar y para cada uno de sus miembros.

De acuerdo a los datos estadísticos aportados por el Centro Femenil de Readaptación Social, el 90% de las 350 internas que ahí viven son madres de familia, con un promedio de cinco hijos por interna, y considerando que el número de ingresos es elevado, se hace necesario cuestionarnos sobre la desintegración familiar que esto implica, desintegración que en muchos casos es absoluta debido a la asociación delictiva con su pareja, llevándolos a ambos (padre y madre) a cumplir una sentencia en una institución carcelaria.

"La problemática que esto representa es difícil, -- no sólo para las madres que se encuentran en reclusión, sino para todo el grupo social, si tomamos en cuenta que ello significa un semillero de delincuencia infantil y juvenil".
(17)

Existe una reacción general de la sociedad en contra del hecho de permitir que un niño sea marcado por el -- sistema carcelario desde temprana edad. Lo más común, en -- la mayoría de los sistemas penitenciarios para mujeres, es enviar al niño a alguna institución o con familiares de la interna. Sin embargo, en el Centro Femenil de Readaptación
- - - - -

(17) RAMIREZ, F. M. "La Mujer en Reclusión, UNAM. Pág. 121.

Social existe una guardería cuyo objetivo es dar asistencia a los hijos de las internas y de los empleados que laboran en el lugar, además, se trata de establecer una relación adecuada entre la madre y su hijo para favorecer las relaciones emocionales y familiares. Por otra parte, la estancia infantil trata de proteger al niño en las bases de su desarrollo global. Así pues, intenta evitar que los niños se den cuenta de que forman parte de una población en cautiverio, a través del establecimiento de un horario de visita tal como está establecido en otras guarderías. Además, se trata de evitar que los niños estén lo menos posible fuera de la estancia, tomándose disposiciones para que algunos de ellos puedan dormir ahí mismo, desgraciadamente ésto no es posible para todos los casos, debido a las limitaciones de espacio y mobiliario de la estancia (Ramírez, 1983).

Sin embargo, esta medida está lejos de cumplir su objetivo, ya que es imposible evitar el contacto de los niños con las internas debido a la proximidad física de la guardería con el Centro Femenil, por lo cual no es posible evitar la influencia del medio sobre su conducta y menos aún sobre sus reacciones futuras. Esta influencia es mayor el día de visita, ya que el niño presencia frecuentemente el desahogo de la madre con los familiares, recibiendo una información desproporcionada a sus niveles de comprensión y lo peor aún, percibe los estados de ánimo de la madre, que

comúnmente son de depresión y angustia. Todo esto es captado por el niño e inevitablemente le traerá consecuencias - - (Ramírez, 1983).

Sabemos que no se ha realizado una investigación profunda para determinar estas consecuencias, sin embargo, - Ramírez Fernández (1983) en base a observaciones directas -- dentro del Centro Femenil, plantea como factores negativos que interfieren en el desarrollo global del niño, la proximidad física de la estancia infantil con el Centro Femenil, - hecho que produce en el niño, por una parte sentimientos de contricción ambiental, y por otra, la transmisión de una problemática a dos niveles, el primero a nivel individual que - afectará la relación madre-hijo; relación que tendrá matices neuróticos y que creará una confusión emocional en el niño. El segundo nivel corresponde a la transmisión de la problemática de una colectividad en proceso de rehabilitación. Esta transmisión hará que el niño adquiera normas y valores distintos a los que tendrá que enfrentarse cuando se integre a su núcleo social, esto, plantea Ramírez Fernández "se traducirá en desadaptación y puede provocar conductas antisociales y por consiguiente delictivas, llevándolo al eterno círculo vicioso de la vida institucional".

CAPITULO III

3.0 NIÑOS INSTITUCIONALIZADOS

Dentro de esta capítulo se contemplarán algunos - trabajos realizados sobre los niños institucionalizados, con el objeto de introducirnos a la forma en que una institución puede afectar al niño durante sus primeros años de vida.

Los niños institucionalizados han sido objeto de - investigaciones por el interés científico que representa el hecho de que un individuo, durante sus primeros años de vida, se desarrolla en un medio poco idóneo. Se ha tratado de determinar las consecuencias de este hecho y los alcances -- que tiene en su vida. Las alteraciones que se producen de-- bido a su internamiento en una institución se conoce con el nombre de "Síndrome Institucional", producto de la privación de la familia, de su permanencia prolongada en una institu-- ción asistencial, y que tiene efectos físicos y psicológi-- cos sobre el niño.

Algunos investigadores han hecho hincapié en la falta de estimulación motora y visual que tienen en una institución, otros enfatizan la falta de contacto afectivo constante y profundo con los adultos y, otros más, hablan de la falta de estimulación social y verbal. Puede ser alguno o todos estos factores, pero el hecho es que los niños que permanecen institucionalizados, carecen de suficientes estímulos para poderse desarrollar íntegramente.

Todas estas investigaciones tienen como denominador común la deprivación materna y la desintegración familiar que sufren los niños al ingresar a una institución, siendo el abandono una de las causas más frecuentes de su ingreso a ella.

3.1 DEPRIVACION MATERNA

La deprivación materna es un factor muy importante, debido a la relevancia que tiene la figura materna en el desarrollo integral del niño, como proveedora de afecto, como primer agente socializador y como principal fuente de estimulación. Bowlby considera que la relación familiar es "el estímulo sensible más importante" y, específicamente considera de especial importancia el intercambio afectivo con la madre, en el que se establece una relación emocionalmente cálida y que se da a través de los momentos en que ella le proporciona la satisfacción de sus necesidades físicas y emocionales.

Hay entonces, una infinidad de motivos por los cuales la figura materna adquiere un papel sumamente importante y, como es lógico pensar, la separación madre-hijo tendrá consecuencias desfavorables sobre todo para éste último.

Existen dos pautas de privación materna: 1) cuando el niño ha tenido oportunidad de disfrutar de una buena relación con su madre durante los primeros meses de vida, y sufre una separación prolongada. Las consecuencias de esta - -

primera pauta, dependerán en gran parte, del momento en que - que se produzca la separación y de su duración y 2) cuando el niño ha sido separado de su madre siendo pequeño y no recibe el cuidado de una madre sustituta, sino que ingresa a una institución (casas de cuna, orfanatorios, etc.). Las -- consecuencias de la separación de la madre en estos niños, -- serán aún más considerables por las mismas condiciones de la institución, es decir, estos niños se encuentran privados o limitados sensorial, social y afectivamente manifestando alteraciones en su maduración física y mental y en el desarrollo social y de la personalidad".(18)

. Dentro del área física, se observa que su tasa - de crecimiento sufre un retraso; en el área intelectual presentan, en algunos casos, desorientación de las tres esferas (espacio, tiempo y persona), su rendimiento escolar es bajo, - tienen problemas para mantenerse en períodos relativamente -- largos de atención y, además, manifiestan dificultades en su capacidad de abstracción; en el área del lenguaje se observa un vocabulario inferior a su edad, son lentos en la adquisi-- ción de habilidades verbales, y sobre todo, manifiestan dificultades de comunicación, tanto verbal como gesticular; en el área afectiva presentan dificultad para crear vínculos - - -

- - - - -

(18) WEINER, B.I. "Desrrollo Normal y Anormal del Niño Pe-- queño". Ed. Paidós. Buenos Aires, 1974. Pág. 215.

emocionales, son hostiles y sus relaciones interpersonales son superficiales y con poca demostración de afecto; sin embargo, en ocasiones cuando lo establecen, son sumamente pose_uivos; y finalmente dentro del área social, presentan limitaciones para relacionarse a través del juego con otros niños y, tal vez lo más importante, dentro de todo este cuadro sintomático, es el hecho de que presentan dificultades para adaptarse a las normas sociales a las que se enfrentan al tener que integrarse a la comunidad; dentro de este punto es importante mencionar que la información anteriormente citada procede de la revisión de varias investigaciones, las cuales se presentarán posteriormente.

Podemos resumir entonces, que la privación ambiental y la falta de interacción con la figura materna afecta el desarrollo del niño, retrasando o alterando su curso, y que sus consecuencias están determinadas por el tiempo que se prolongue la deprivación y el momento en que se produzca, siendo un período crítico los dos primeros años de vida del niño.

Estas alteraciones varían en su naturaleza, severidad y duración, y están relacionadas en gran parte con los aspectos cualitativos de la institución (p. ej. el empobrecimiento emocional de muchas instituciones o la falta de recursos económicos y humanos para brindarle ayuda al menor);

no obstante, no todos los niños institucionalizados presentan problemas a corto o largo plazo, sin embargo, el niño institucionalizado tiene mayores riesgos de presentar dificultades en el desarrollo, y aún cuando éstas sean pequeñas, serán significativas.

Ahora bien, aunque parezca contradictorio, estos niños sufren de deprivación materna y sufren a la vez por tener "madres múltiples", ésto es, durante el curso del día, el niño institucionalizado es cuidado por diferentes personas, - y éstas son parcialmente responsables de muchos niños. Como consecuencia, este hecho contribuirá a una disminución de la respuesta social del niño, sobre todo en lactantes, debido a la multiplicidad de figuras maternas, y a que el cuidado insuficiente, discontinuo e indiferenciado que les dan, produce diversos efectos inadecuados.

3.2 INVESTIGACIONES

A continuación describiremos algunas investigaciones que se han hecho con respecto al niño institucionalizado. La mayoría de estos trabajos son estudios comparativos de niños institucionalizados y niños con familia. Lo importante de estas investigaciones es que fueron realizadas con niños mexicanos y nos aportan datos importantes para su estudio.

Así tenemos, la investigación realizada por Gra
niel Rodríguez (1981), es un estudio comparativo en el cual
se plantea la hipótesis de que "los niños institucionaliza--
dos participan menos en los intereses recreativos que los --
niños con familia". Este estudio se llevó a cabo con una --
muestra de quince niños de Casa Cuna de Coyoacán, de edades
entre cuatro y seis años, ambos sexos, nivel preescolar, in--
teligencia promedio. Y quince niños de un kinder oficial de
edades entre cuatro y seis años, ambos sexos, clase social -
media baja, preescolares, nivel intelectual promedio, que --
vivían con su familia. La investigadora encontró que efec--
tivamente los niños institucionalizados presentaron las ca--
racterísticas planteadas en su hipótesis.

En sus resultados, también encontró que los ni--
ños institucionalizados presentaron problemas para estable--
cer el rapport con el investigador, mostrando conductas de -
desconfianza y agresión, no obstante, cuando lograban esta--
blecerlo posteriormente, exigían atención. Sus conductas --
agresivas también se presentaron durante las actividades de
juego, por lo tanto, sus relaciones interpersonales también
eran inadecuadas. En cuanto al área emocional, encontró que
estos niños presentaron más necesidad de afecto, siendo adé--
más extremadamente posesivos, por lo cual son incapaces de -
crear vínculos emocionales estables y adecuados.

Otra de las investigaciones que aportaron información, fue el estudio comparativo realizado por Ugalde Velazco (1976), en el que planteó la hipótesis "los niños de casa cuna presentarán un retraso de sus capacidades de desarrollo global, en comparación con niños que recibirán estímulos adecuados y constantes por personal preparado en el manejo del niño de la misma casa cuna". En sus resultados encontró que los niños que fueron sometidos al programa de estimulación, se encontraban en un mejor nivel de desarrollo que los niños que no fueron sometidos al programa.

En otra investigación realizada por Rufz Esparza y Col. (1981), en un estudio comparativo entre sesenta y cuatro niños institucionalizados de una casa cuna y sesenta y cuatro de una estancia infantil (32 lactantes y 32 maternas en ambas muestras), trató de determinar la forma en que afecta la institucionalización en niños lactantes y maternas. Ella encontró, en relación al grupo de lactantes, que es en esta etapa en la que se observan mayores alteraciones relacionadas principalmente con el área adaptativa, debido a que requieren del estímulo constante y persistente de una sola persona significativa que le ayude a desarrollar esta área; dentro del área personal-social de estos niños; se encontró que se ve afectada posiblemente porque necesitan la presencia continua de seres humanos para organizar sus conducta ante la cultura social de su medio.

En niños más grandes, en edad maternal, observó mayores alteraciones en el área del lenguaje debido a que -- ésta es una función socializada que requiere la existencia - de un medio ambiente social.

Ruiz Esparza (1981), concluye que la privación ocasiona trastornos graves en el área del desarrollo, dependiendo de su severidad y duración.

En cuanto al desarrollo cognoscitivo en niños - preescolares, Cumming Abad y Col. (1977), encontraron que -- hay diferencias significativas en la formación de conceptos de niños preescolares, dependiendo del medio ambiente en que se encuentren. En este estudio se trabajó con un grupo de - niños de una estancia infantil y otro de un jardín de niños, ambos de medios culturales limitados y el nivel intelectual de los padres de los niños era deficiente. Se observaron -- menos deficiencias en los niños de la estancia debido a que permanecían más tiempo dentro del plantel y la estimulación que recibían ahí era superior en cantidad y calidad en relación a la estimulación que se les daba a los niños del segundo grupo. Cumming concluye que "la estimulación inadecuada y la pobreza de interacción verbal, son los factores principales para provocar un lento desarrollo conceptual".

Dentro de la revisión bibliográfica que se hizo,

encontramos que las investigaciones que se han realizado, -- han ocurrido en casas de cuna, estancias infantiles y jardines de niños. Sabemos que existen grandes diferencias cualitativas en un ambiente de casa cuna y un ambiente penitenciario, y en cuanto a éste, fue realmente poco el material que se encontró dentro de la revisión que hicimos.

El material que presentamos a continuación, se relaciona con el ambiente penitenciario, únicamente en cuanto a que estos niños eran hijos de internos, sin embargo, no estaban dentro del ambiente.

Esta investigación fue realizada por Rembis García (1969), se refiere a un estudio comparativo sobre la -- "angustia en los huérfanos tempranos". La muestra fue de -- cincuenta y seis niños varones dividida en dos grupos: el grupo experimental (a) estaba constituido por niños varones de ocho años de edad, cuyo padre del mismo sexo había muerto o estaba ausente desde los dos años de edad del niño, madre viva, escala social media inferior e inferior baja. El grupo control (b) estaba conformado por niños varones de ocho años de edad con padre y madre vivos y viviendo con los hijos, escala social media-inferior e inferior.

La muestra del grupo (a) fue tomada de las llamadas "ciudades infantiles", instituciones que albergan a niños que carecen de familiares que se encarguen de su cuidado. Algunos de estos niños seleccionados, eran hijos de madres -

que se encontraban recluidas en la Cárcel de Mujeres. La muestra del grupo (b) fue tomada de escuelas oficiales.

A los dos grupos se les realizó un estudio psicológico completo, en el que se utilizaron instrumentos tales como: entrevistas, cuestionarios y tests psicológicos.

El objetivo de este estudio está basado en la "angustia" y en los rasgos de personalidad que presentan los niños como consecuencia de la pérdida de la figura paterna durante la etapa más crítica del desarrollo del niño que es a los dos años de edad. Esta investigación trató de encontrar si los efectos de la pérdida de la figura paterna podrían ser semejantes a los que se presentaban cuando existía deprivación materna.

Los resultados encontrados en el grupo experimental, indicaron que el niño necesita de ambas figuras para lograr la realización de una completa formación e integración del sistema psíquico. Otras características de personalidad que presentaron estos niños fueron: déficit en la integración yoi-ca, así como un mal control de la realidad debido a la falta de integración y de la angustia a diferentes niveles patológicos. Se observó también que, a pesar de ser sujetos con un -- rendimiento intelectual alto y que aparentemente eran normales, tanto en la dinámica como en la estructura de la personalidad, se encontraron problemas de tipo afectivo.

En esta investigación se concluyó que, los niños que integraban el grupo experimental, en menor o mayor grado se encontraban afectados por la pérdida de la figura amada, aún cuando su rendimiento intelectual se encontraba en un nivel alto.

A través de este capítulo, hemos hablado sobre los niños institucionalizados y se ha hecho hincapié en la importancia que tiene para el desarrollo integral del niño, un ambiente rico en estimulación física, social y afectiva. Hemos visto que una institución limita en muchos niveles al niño que ingresa a ella, privándolo de experiencias que influyen en su capacidad física y mental, siendo la privación materna uno de los aspectos que adquieren mayor relevancia en este hecho debido al papel de fuente de estimulación que tiene la madre.

Hemos visto que la mayoría de las investigaciones se han orientado al niño institucionalizado en casas de cuna y, sabemos también que existen niños internos en otro tipo de instituciones como los Centros de Readaptación Social, y a los cuales se les ha prestado poca o ninguna atención, a pesar de ser un hecho de una importancia social y humana determinante.

Consideramos que estos niños pueden tener características similares a las de los niños de casa cuna, in-

cluyendo la posible deprivación materna que pudieran sufrir ya que la presencia de la madre no garantiza la satisfacción de necesidades físicas, sociales y afectivas, y aún cuando - los niños en ambientes penitenciarios gozan de la presencia de la madre, están inmersos en un medio ambiente poco favorable.

Este hecho ha despertado nuestro interés para - tratar de determinar los efectos del ambiente penitenciario en el desarrollo integral del niño durante las bases de éste, por lo que hemos realizado una investigación con este objetivo, y de la cual hablaremos en el siguiente capítulo.

CAPITULO IV

4.0 METODO DE INVESTIGACION

4.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Hemos visto que algunas investigaciones que se han realizado acerca del desarrollo del niño, han demostrado que no sólo la maduración de los potenciales genéticos es el único factor que determina el desarrollo, sino que las influencias ambientales también juegan un papel importante dentro de él, y que es la interacción de estos dos factores la que determina el desarrollo del niño.

Teniendo esto en consideración, el ambiente -- dentro del cual viven los niños durante sus primeros años de vida tendrá efectos importantes sobre su desarrollo como ente biopsicosocial. Por lo tanto, un ambiente estimulante -- fomentará un mejor desarrollo físico y mental, mientras que un ambiente poco estimulante hará que el desarrollo se modifique en su curso normal.

Así tenemos que, la privación ambiental, debido a la pobreza, al rechazo de los padres, al encierro en -- una institución u otras condiciones, pueden impedir que los niños desarrollen sus potenciales.

Ahora bien, teniendo el conocimiento de que -- un medio ambiente inadecuado puede provocar alteraciones en el patrón de desarrollo del niño, es aún de más interés el -

conocer de qué manera un ambiente penitenciario puede influir en dicho patrón y, puesto que la prisionalización es considerada no sólo como una condición de encierro, sino también como un generador de cambios importantes que se producen en la personalidad del individuo provocando efectos diversos sobre su conducta, resulta de gran relevancia conocer de qué manera afecta esta situación cuando se presenta durante los primeros años de vida, ya que constituyen la etapa donde se forman las bases del desarrollo biopsicosocial en el niño.

Sabemos que en el Centro Femenil de Readaptación Social existe un número considerable de madres que por diversas razones tienen a sus hijos viviendo con ellas dentro del penal, pensamos que es de suma importancia y de gran utilidad esta investigación que pretende determinar las alteraciones que se producen en el desarrollo de las áreas motriz, intelectual, del lenguaje, emocional y social del niño, como consecuencia de la estimulación inadecuada e insuficiente de un medio ambiente limitado.

4.2 OBJETIVO GENERAL

Se determinarán las alteraciones que se dan en el desarrollo normal del niño como consecuencia de la estimulación que proporciona el medio ambiente penitenciario.

4.3 HIPOTESIS DE TRABAJO

Existe una relación directa entre el grado de estimulación

que proporciona el medio ambiente y el desarrollo del niño.

4.3.1 HIPOTESIS ESPECIFICAS

1) Existe una relación directa entre el grado de estimulación que proporciona el medio ambiente y el desarrollo del área Motora.

2) Existe una relación directa entre el grado de estimulación que proporciona el medio ambiente y el desarrollo del área del Lenguaje.

3) Existe una relación directa entre el grado de estimulación que proporciona el medio ambiente y el desarrollo del área Intelectual.

4) Existe una relación directa entre el grado de estimulación que proporciona el medio ambiente y el desarrollo del área Socio-afectiva.

4.4 DISEÑO

Debido a la naturaleza de esta investigación se utilizó un Diseño no experimental de tipo exploratorio (Estudio de Casos).

4.5 VARIABLES

A continuación se mencionarán y describirán las variables que se consideraron dentro de esta investigación.

No se consideraron variables dependientes e independientes, debido a que no se utilizó un diseño experimental.

- Alteración. Cualquier cambio cuantitativo y cualitativo que vaya en detrimento del desarrollo normal del niño.
- Desarrollo. Se define como una serie progresiva de cambios cualitativos y cuantitativos, en forma ordenada y coherente. Es el resultado de interacciones de rasgos genéticos o biológicos, predisposiciones y potenciales por una parte, y de factores medio ambientales físicos y sociales por la otra.
- Medio ambiente. Factores físicos, psicológicos y sociales que influyen en el individuo, ocasionando efectos que varían grandemente de un sujeto a otro.

4.5.1 VARIABLES EXTRANAS

- Edad de los niños al ingresar a la Institución. Esta se consideró como una variable extraña, ya que no fue posible su control debido principalmente a que al iniciarse la investigación, los

niños con quienes se trabajó tenían diferentes tiempos de ingreso, ya que no existía una norma en la cual la institución estableciera una edad de ingreso determinada y, además de que la población era muy pequeña.

- Cantidad de tiempo que los niños convivían con sus madres. No fue posible controlar la variable de tiempo que pasaban los niños con su madre, porque éste variaba debido a que algunos niños sólo convivían con sus madres dos horas durante las tardes y después regresaban a la estancia para dormir ahí, y por otro lado, otros más salían de la estancia por la tarde y pasaban la noche con sus madres en los dormitorios. Además, los fines de semana todos los niños salían de la estancia para pasar los sábados y domingos con sus madres y regresar hasta el lunes a sus actividades en la estancia infantil.

4.6 INSTRUMENTOS DE MEDICION

Para realizar la evaluación e integración psicológica de los casos fue necesaria la utilización de algunos

instrumentos de evaluación tales como una entrevista, un cuestionario y una batería de pruebas psicológicas.

4.6.1 ENTREVISTA Y CUESTIONARIO

La entrevista y el cuestionario fueron instrumentos de apoyo para la investigación; la entrevista se aplicó en forma libre a las madres, sin embargo, fue necesario -- darle una estructura más formal, ya que ésto fue un requisito indispensable para obtener el permiso de investigación en el Centro Femenil de Readaptación Social, como una forma de controlar la información que se pretendía obtener, por lo que -- nos vimos en la necesidad de elaborar una guía de entrevista así como un cuestionario estructurado.

Tanto el cuestionario como la entrevista, fueron estructurados conteniendo los siguientes puntos: ficha de indentificación de la interna y del niño, antecedentes personales y familiares de la interna; historia del desarrollo del niño.

El cuestionario también fue aplicado a las madres, se trató de estructurarlo de forma sencilla y accesible para ellas, y fue de opción múltiple.

Para la elaboración de estos instrumentos fue necesario referirnos a la investigación sobre Prisionalización que se realizó en el Centro Femenil de Readaptación Social, dirigida por la Dra. Reidl.

4.6.2 PRUEBAS APLICADAS

La elección de las pruebas que fueron aplicadas a los niños, se llevó a cabo tratando de elegir las más convenientes para el objetivo de la investigación.

Sin embargo, es importante mencionar que, debido a la amplitud del rango de edad de la muestra no fue posible aplicar la batería de pruebas completa a todos los niños.

1. Inventario de Logros Preescolares (PAR), -- Doll, E. A. Este inventario es una ampliación que se llevó a cabo para los años preescolares, la cual proporciona un refinamiento y una extensión de los principios de la Escala de Madurez Social de Vineland. El presente registro combina -- una evaluación de las funciones físicas, sociales e intelectuales en una apreciación global del niño pequeño, lo que -- constituye la Edad y Cociente de Maduración; esta apreciación se maneja por medio de la entrevista y la observación -- directa. Los datos son obtenidos en relación a la conducta usual del niño, y esta información es clasificada para la -- edad normativa estándar.

Aquí se incluyen ocho categorías de la morfología del desarrollo de la conducta. Estas aparecen en la hoja del Sumario y Perfil. Por cada categoría hay un ítem para cada período de edad, los cuales se presentan por intervalos de medio año desde el nacimiento hasta los 84 meses --

(7 años), o aproximadamente hasta el primer grado de Primaria.

2. Examen de Articulación de Lucfa Peterson.

Esta prueba fue utilizada para la evaluación del aspecto de articulación, la cual está constituido por sonidos consonánticos, fonemas, diptongos y sílabas compuestas. Este examen se aplica desde los 3 años de edad hasta los 6 y medio años. Su aplicación consiste en la repetición que hace el niño de las palabras y oraciones inmediatamente después de que el -- aplicador las dice. Se califican errores y aciertos para -- después realizar los porcentajes.

3. Método de la Evaluación de la Percepción -- Visual de la Dra. Marianne Frostig. A través de este Método se realiza la exploración del desarrollo de la percepción -- visual que se integra por las funciones de Coordinación Mo-- tora de los Ojos, Discernimiento de Figuras, Constancia de -- Forma, Posición en el Espacio y Relaciones Espaciales, fun-- ciones que se evalúan por medio de las cinco subpruebas que contiene el Método. Se aplica entre las edades de 3 a 7 - - años 11 meses. Para su aplicación se utiliza un cuadernillo de respuestas y un manual. Con esta evaluación se obtiene - el equivalente de edad y puntuación de escala por subprueba, y de la suma de las subpruebas se obtiene un puntaje total - que es transformado en Cociente de Percepción.

4. Test Gestáltico Visomotor de Laurreta Bender. El test clínico de Laurreta Bender consta de nueve tarjetas, en cada una de ellas aparece un estímulo, midiendo en el sujeto el Nivel de Maduración de la función gestáltica - visomotora, por la copia de las figuras gestálticas. La aplicación de este Test se realiza desde la edad de 3 años - en adelante.

5. Test Proyectivos. Los test proyectivos son un método que explora la personalidad, en el sentido dinámico de las diferencias individuales. Así tenemos que, es necesario considerar la estructura y el contenido de los dibujos, cuando nos referimos a pruebas tales como: Test Proyectivo de la Figura Humana de Karen Machover, Test Proyectivo HTP, Test Proyectivo Dibujo de la Familia y Test Proyectivo Dibujo Libre. La fase estructural o expresiva del dibujo abarca el tamaño de éste, la presión y calidad de la línea, - el emplazamiento en la hoja de papel, la exactitud, grado y áreas de completamiento y detalles, la simetría, perspectiva proporciones, sombreado, reforzamiento y borrado. En cuanto al análisis de contenido, se debe tener en cuenta la postura de las figuras, la expresión facial y los diferentes detalles de los dibujos.

Por otra parte, encontramos Tests Proyectivos, - tales como el Test de Apercepción Infantil con Figuras Animales (CAT) de Leopold Bellak, test que tiene como objetivo -- principal facilitar la comprensión de la relación de un niño

determinado con sus más importantes figuras y de sus tendencias. A diferencia de las pruebas anteriores, en las cuales sólo se utiliza como material de trabajo hojas blancas y lápices, en el CAT el material consiste en diez láminas con -- dibujos de animales en situaciones diversas, ante las cuales el sujeto elaborará una historia; esta prueba es utilizada - en niños de 3 a 10 años.

A través de estas técnicas proyectivas se podrá observar la actitud del niño frente a las figuras paternas y la manera como el niño las percibe, así como los rasgos de - personalidad del niño, y la manera en que percibe su medio - ambiente y su situación familiar.

6. Escala de Inteligencia para los Niveles - - Preescolar y Primario (WPPSI), David Wechsler. Esta Escala se aplica a los niños que se encuentran en un rango de edad de 4 a 6 años. Esta Escala consiste en una batería formada por dos grupos de Subescalas que son la Verbal y la de Ejecución. A su vez estas se integran por las subescalas de -- Información, Vocabulario, Aritmética, Semejanzas, Comprensión, Frases, Casa de Animales, Figuras Incompletas, Laberintos, Diseños Geométricos y Diseños con Prismas.

Dichas subescalas evalúan las siguientes funciones: Aprovechamiento de experiencias, Interacción con el -- medio, Análisis y síntesis, Memoria, Operaciones Mentales, -

Abstracción, Juicio crítico, Memoria auditiva inmediata, Atención, Aprendizaje, Discriminación de detalles, Planeación y Anticipación; Percepción visomotriz y Organización Perceptomotriz.

Con esta escala se obtiene el C.I. tanto de las Subescalas Verbal y de Ejecución, así como el C.I. Total.

7. Test de Inteligencia Infantil de Florence - Goodenough. A través de este Test se obtiene el Coeficiente Intelectual y la Edad Mental de los niños, siendo su aplicación a partir de los 4.0 años. Esta prueba se refiere a la elaboración, por parte del niño, de figuras humanas (dos), - para lo cual únicamente requiere de hojas blancas y lápices.

NOTA: Es importante mencionar que algunos niños no realizaron todas las pruebas mencionadas anteriormente, ya que mostraron una actitud poco cooperativa y de resistencia, por lo cual fue imposible su aplicación, a pesar de que se insistió en establecer un buen rapport con todos los niños.

Además, para la evaluación de los niños de 2 a 3 años no se pudo realizar, la aplicación de un instrumento de evaluación de maduración más completo, debido a que hubo presiones de tiempo por parte de la institución para que termináramos la investigación, y el aplicar otra escala de evaluación nos hubiera llevado más tiempo de lo permitido.

Además de las pruebas, también se utilizaron registros anecdóticos y observación directa como apoyo a los -- instrumentos utilizados.

4.7 ESCENARIO

CENTRO FEMENIL DE READAPTACION SOCIAL. Las instalaciones de esta Institución se inauguraron en el mes de -- Noviembre de 1952 y , fue hasta Noviembre de 1954 cuando se - realizó el traslado de 230 mujeres que se encontraban internadas en la Cárcel Preventiva de Lecumberri.

En un principio, la Institución fue denominada - como Cárcel de Mujeres, sin embargo, posteriormente fue modificada por . Centro Femenil de Readaptación Social, debido a que el objetivo principal de éste es la readaptación social - de la mujer interna.

Hasta noviembre de 1983, el edificio se encontraba ubicado en Santa Marta Acatitla en el área de la Delega- - ción Ixtapalapa, sin embargo, para la fecha mencionada hubo necesidad de cambiar el Centro a un edificio que anteriormente tenfa funciones de psiquiátrico para los internos de los - diferentes penales; edificio que se encuentra ubicado en el - perímetro de Tepepan, lugar en el que actualmente se localiza el Centro Femenil de Readaptación Social.

La readaptación en este Centro se ejerce sobre .-

la base de la educación y el trabajo, por lo que se han establecido diversos talleres y una Escuela Primaria de Alfabetización, además de Secundaria y Preparatoria, cursos de idiomas, gimnasia, etc., todo lo cual se encontraba establecido desde que se encontraban ubicados en Santa Marta.

Los talleres en los que pueden laborar las internas son de costura, empaqué y envoltura de dulces, lavandería, aseo y mantenimiento de las instalaciones. Las internas ingresan a estos talleres voluntariamente, de acuerdo a los intereses de cada una, y a cambio de su trabajo se les otorga una remuneración, además de la disminución de su condena que funciona reduciendo un día de su condena por dos días de trabajo.

Además, una parte sumamente importante de nuestro escenario es la Estancia Infantil "Dr. Sergio García Ramírez" la cual fue puesta en actividad en el mes de septiembre de 1981, y pertenece a la Secretaría de Educación Pública. Mientras las instalaciones se encontraban en Santa Marta, la Estancia se hallaba dentro del terreno del Centro Femenil, pero no en los edificios en los que se encontraban las internas, ya que era una construcción independiente; en este lugar acudían tanto hijos de internas, como de empleados y niños de la comunidad, siendo un total de 65 niños, de los cuales 33 eran hijos de internas, 20 niños de la comunidad y 12 hijos de empleados. Una vez que se cambiaron de --

instalaciones, la Estancia Infantil se encontraba ya en el mismo edificio en el que convivían las internas, sólo que se encontraban en un área que estaba destinada únicamente para este fin, sin embargo, frente a esta área se encontraba la destinada a las internas psiquiátricas, separadas solamente por un pasillo y las puertas de entrada de cada una de estas áreas. Es importante mencionar que en estas instalaciones no habían niños de la comunidad; eran 33 hijos de internas y 10 hijos de empleados, haciendo un total de 43 niños, de los cuales 10 eran lactantes, 7 de Maternal I, 11 de Maternal II y 15 de Preescolar.

Dentro del área de Estancia Infantil se cuenta con un salón de estancia para los lactantes, en donde se encuentran algunas cunas y sillas; un salón para Maternal I, en donde el mobiliario consiste en varias sillas y mesas, un ropero, dos colchonetas y un corral; un aula para Maternal II, ahí también había varias mesas y sillas, una casita de juegos y un mueble para guardar material de trabajo; un aula para preescolares; este salón es el más grande y donde hay más cantidad de mesas y sillas, además de dos muebles para guardar material de trabajo. La Estancia también cuenta con un salón para cantos y juegos, en donde hay bastantes sillas y juguetes diversos; un cuarto de baño con dos lavabos y dos inodoros; un cuarto para guardar material y objetos para el aseo; un salón bastante amplio que encuentra - -

dividido en comedor, el cual cuenta con sillas y mesas y algunos muebles para guardar objetos diversos y, la otra corresponde a la dirección, con su escritorio, estantes archiveros y sillones y, por último, hay una habitación con varias camas literas en donde duermen siesta los niños y, además, en donde pasan la noche algunos de ellos, ya que no todos duermen con sus madres, sino que únicamente salen a convivir con ella dos horas diariamente para regresar a la Estancia pasado este tiempo, de tal manera, sólo los fines de semana permanecen todo el día con sus madres. Esto sucedía así ya que el cupo para que pudieran dormir ahí todos los niños era muy limitado. Además, cabe mencionar que la decoración de este lugar era bastante atractiva siendo principalmente la estimulación visual la que predominaba.

Es importante mencionar que los niños acudían con sus maestras al jardín que se encontraba fuera de la estancia a la hora del recreo diario. Ahí los niños jugaban con llantas y una casa de muñecas, además de columpio, resbaladillas y sube y baja; este lugar era un área verde bastante amplia que se localizaba exactamente atrás de la Estancia Infantil.

Considerando que no todos los niños podían dormir en la Estancia, es importante mencionar cómo estaban organizados los dormitorios. En la mayoría de los casos, dos internas tenían que compartir una sala de 3 metros de largo por 4 metros de ancho. Estas salas funcionaban como dormitorios, carecían

de puertas y estaban conectadas una con la otra, ya que sólo las dividían bardas pequeñas de 1 metro de alto. Con estas características, las salas o dormitorios carecían totalmente de privacidad.

En cada dormitorio había dos camas y, en algunos de ellos, también contaban con mesas; sin embargo, había internas que sí tenían cuartos privados como dormitorios, los cuales estaban destinados para que los ocuparan dos internas por cuarto; en estos casos se contaba con más privacidad. Al igual que en los otros dormitorios, también tenían dos camas y eran acondicionadas dependiendo de las posibilidades económicas de las internas.

4.8 POBLACION Y MUESTRA

4.8.1 POBLACION

Los niños de la Estancia Infantil "Dr. Sergio - García Ramírez", ubicada dentro del Centro Femenil de Readaptación Social.

4.8.2 MUESTRA

La muestra fue obtenida a través de un muestreo intencionado debido a que la población era muy pequeña y se pretendió aprovechar el máximo de casos posibles. El número de casos que se pudo obtener fue un total de 22.

4.8.2.1 CRITERIOS DE INCLUSION A LA MUESTRA

- a) Hijos de internas que vivían con su madre - en el Centro Femenil de Readaptación Social.
- b) Que se encontraban en un rango de edad de 2 a 6 años.
- c) De ambos sexos.

4.8.2.2 CARACTERIZACION FINAL DE LA MUESTRA

Los niños aún cuando permanecían la mayor parte del tiempo dentro de la Estancia Infantil, no estaban exentos de tener contacto con el medio en el cual desenvolvían - las internas. Por lo tanto, los niños convivían con sus madres dentro del ambiente penitenciario.

Del total de la muestra, a continuación se presenta la tabla de los niños por edad y sexo:

S E X O	E D A D E S			
	2 a 3 años	3 a 4 años	4 a 5 años	5 a 6 años
FEMENINO	3	0	7	3
MASCULINO	2	5	0	2

4.9 PROCEDIMIENTO

1) La primera fase de esta investigación consistió en llevar a cabo la tramitación del permiso para realizar la investigación dentro de la Institución. Este trámite se hizo en la Dirección Técnica de Reclusorios y Centros de Readaptación Social, lo cual no fue fácil, ya que el Centro Femenil de Readaptación Social está considerado como una Institución de máxima seguridad, y por lo tanto el acceso a ella requería de muchos trámites, siendo uno de ellos el llevar a las autoridades de la Dirección Técnica el anteproyecto de la investigación, para que así tuvieran un conocimiento más amplio del propósito y detalles de ésta. Después de nueve meses, tras varias entrevistas con las autoridades antes mencionadas, nos fue extendido el oficio del permiso, no obstante, éste fue entregado bajo las condiciones que ellos propusieron, entre las cuales estaba el informarles todo lo que se obtuviera de las entrevistas con las internas.

2) Se realizó la revisión bibliográfica del material que aportaba información acerca del desarrollo del niño, para tomarla como marco de referencia para la investigación. Así también, fue necesaria la revisión de algunos materiales acerca del tema de ambiente penitenciario, para tener un panorama más amplio de las condiciones de vida que se

presentan dentro de una institución penal. Por otra parte, se revisaron investigaciones sobre niños institucionalizados con la finalidad de conocer los antecedentes que existen sobre las características que presentan los niños que se desarrollan fuera del núcleo familiar. Estas investigaciones -- fueron realizadas en instituciones como casas de cuna, estancias infantiles, albergues y ciudades infantiles, y aún cuando no se encontró específicamente información sobre niños -- que viven en reclusión sin ser infractores, consideramos que de hecho también son niños que presentan el síndrome de institucionalización.

3) Se realizaron observaciones directas del escenario, específicamente de los lugares "clave" para el objetivo de la investigación, tales como los dormitorios de las internas y dentro de la Estancia Infantil el patio de juegos, los salones y el comedor. Los dormitorios, sólo fue posible observarlos en pocas ocasiones, y ésto sucedía cuando las -- internas no acudían a la entrevista y era necesario ir a buscarlas, sin embargo, no fue posible realizar las observaciones cuando los niños se encontraban con sus madres en los -- dormitorios.

Dentro de la Estancia Infantil, tuvimos más -- oportunidad de hacer observaciones de los niños en diferentes actividades; dentro del salón de clases, en el patio de juegos y en el comedor.

4) El primer contacto realizado dentro de la - Institución fue directamente con las Trabajadoras Sociales, quienes nos proporcionaron una lista de las madres que te- - nían dentro de la Institución a sus hijos, también nos fue-- ron facilitados tres cubículos dentro del área de Trabajo -- Social y Psicología. Fue aquí donde se realizaron las entre- vistas a las internas; la aplicación de la entrevista y el - cuestionario se llevó a cabo en tres sesiones aproximadamen- te, con un tiempo promedio de noventa minutos para cada una de las sesiones por interna. El total de madres entrevista- das fue de diez y siete, y en general, la mayoría de ellas - mostraron una actitud cooperativa, siendo las excepciones -- tres de las internas, las cuales en un principio se mostraron inaccesibles y un tanto agresivas, por lo que fue necesario persuadirlas logrando hacer cambiar su actitud.

5) Después de haber entrevistado al total de - las madres, nos fue permitido, como siguiente fase, trabajar con los niños seleccionados. Las pruebas fueron aplicadas - dentro de la Estancia Infantil, para lo cual nos fueron pro- porcionados salones desocupados y así poder trabajar.

En principio, fuimos presentadas con los niños con quienes empezamos a establecer rapport, lo que no fue -- muy difícil, ya que los niños se mostraron amistosos y deman- daban mucha atención y contacto físico, como el que se les - tomara de las manos y abrazarlos.

Para poder trabajar con ellos les dijimos que -
estábamos ahí para realizar actividades de juego, en los que
participarían todos, ésto les pareció agradable y novedoso,-
ya que además se les recompensaría con dulces, al cooperar -
con nosotros.

Una vez que logramos establecer el rapport, - -
iniciamos la aplicación de las pruebas, empezando con los ni
ños del rango de edad de cuatro a seis años. Posteriormente
se hizo la aplicación a los niños pequeños. Para cada niño
fue necesario realizar la aplicación de las pruebas en un --
lapso de trece a quince sesiones, con duración de cincuenta
minutos aproximadamente para cada sesión.

6) Al terminar la aplicación de las pruebas,--
se procedió a realizar la interpretación de éstas, para des
pués integrarlas y llevar a cabo las conclusiones de cada --
caso.

7) La siguiente fase en el procedimiento con--
siste en el análisis de los datos que se obtuvieron de las -
investigaciones de los casos. Este análisis es cuantitativo
y cualitativo; y los datos obtenidos se presentan en el - --
apartado de resultados.

8) La fase final del procedimiento consistió -
en la realización de las conclusiones que se presentan en el
apartado que lleva el mismo nombre.

C A P I T U L O V

5.0 ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LOS RESULTADOS

Los resultados se analizaron cuantitativa y cualitativamente, para cuyo efecto se utilizaron veinticuatro cuadros que contienen los resultados en promedio de las diferentes pruebas aplicadas a los niños de la muestra.

Para llevar a cabo el análisis, se consideraron como factores importantes que determinarían el grado de influencia medio ambiental sobre el desarrollo del niño, el tiempo de estancia y la edad de los niños al ingresar a la Institución, de tal manera que los cuadros que se presentan, se estructuraron en base a estos dos factores.

Se observará que el Cuadro No. 1 contiene las características generales de los niños en edad maternal y preescolar, es decir, de la muestra de la investigación. El Cuadro No. 2 es una matriz que representa a los niños maternos distribuidos por tiempo de estancia y por edad al ingreso a la Institución y, del Cuadro No. 3 al Cuadro No. 6 se presentan los resultados de la evaluación de los niños maternos.

En el Cuadro No. 7, se observa la distribución de los niños preescolares por tiempo de estancia y edad al ingreso a la Institución y, a partir del Cuadro No. 8 se presentan los resultados de la evaluación de los niños preescolares.

El análisis cuantitativo se representará a través de los cuadros mencionados, y el análisis cualitativo se presentará inmediatamente después de éstos.

CUADRO NO. 1 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA MUESTRA

NOMBRE	EDAD CRONOLOGICA	TIEMPO DE ESTANCIA	EDAD AL INGRESO	PADRE				DUREZ O NO EN LA CELDA	No. DE HERMANOS EN INST.	ESCOLARIDAD MADRE	OCUPACION MADRE	OCUPACION PADRE	OBSERVACIONES
				AUSENTE	FUERTE	RECHIZADO	DEBILIZADO						
G.V.M.	5.9A.	0.6M.	5.3A.	X				SI	0	Primaria	Curendera	Chofer	Maltratada por quien se hizo cargo de ella antes de ingresar a la Institución
R.M.G.	6.1A.	1.2A.	4.11A.		X			SI	1	Primaria	Ama de casa	Trabajaba en comercio	Tal vez presencia cuando su madre mató a su padre
H.L.A.	2.2 A.	1.7 A.	0.7 M.				X	SI	1	4º Año de Primaria	Empleada del IMSS	Soldador	
A.B.Y.D	2.2 A.	0.6 M.	1.8 A.			X		SI	0	Preparatoria	Ama de casa	Chofer	Aislamiento y agresión al ingreso
H.R.G.	2.5 A.	NACIO AHI					X	SI	0	Ninguna	Ama de casa	Campe-sino	Nació en la Institución
V.G.S.	2.8 A.	0.4 M.	2.4 A.	X				SI	0	1º de primaria	Empleada doméstica	Albanil	Enuresis al ingreso

CUADRO NO. 1 CARACTERÍSTICAS GERALES DE LA MUESTRA

NOMBRE	EDAD CROHO LOGICA	TIEMPO DE ESTAN- CIA	EDAD AL INGRE- SO	AUSEN- TE	P A D R E M U E R T O	R E R E C L U T O	P R E S E N T E	DUEÑE O NO EN LA CEL- DA	No. DE HERRA- MOS EN INST.	ESCOLA- RIDAD PADRE	OCUPA- CION PADRE	OCUPA- CION PADRE	OBSERVA- CIONES
G.L.A.	3.10 A	1.7 A.	2.3 A.				X	SI	1	4º Año de Pri- maria	Emplea- da del INSS	Solda- dor	
C.R.C.C	4.0 A.	0.9 M.	3.3 A.	X				NO	1	2º Año de Se- cunda- ria	Comer- ciante	Mecani- co	Manifestó dena- ciada agresión contra el in- vestigador en una ocasión.
R.C.L.L.	4.1 A.		Nació en la Institución			X		SI	0	1º Se- cunda- ria	Emplea- da do- méstica	Jardine- ro	Una conversación da con otra ni- ña tocándose los genitales
S.P.A.	4.2 A.	0.6 M.	3.8 A.	X				SI	0	Ninpu- na	Neca- nico	Comer- ciante	Nivel socioeco- nómico más ele- vado al resto de la muestra
C.K.A.T	4.3 A.	0.6 M.	3.9 A.				X	SI	1	Comer- cio	Ama de casa	Comer- ciante	Presentó enure- sis al ingreso
L.A.R.	4.3 A.	1.3 A.	3.0 A.			X		NO	1	Prima- ria	Ama de casa. Lavaba ropa	Alba- ñil	

CUADRO NO. 1 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA MUESTRA

NOMBRE	EDAD CRONOLOGICA	TIEMPO DE ESTANCIA	EDAD AL INGRESO	P A D R E				DUEÑE O NO EN LA CELDA	No. DE HERMANOS EN INST.	ESCOLARIDAD MADRE	OCUPACION MADRE	OCUPACION PADRE	OBSERVACIONES
				AUSENTE	FUERTO	RECLUIDO	PRESENTE						
I.D.R.	4.4 A.	2.7 A.	1.9 A.			X		NO	0	3º Secundaria	Comerciante	Mecánico	Asistía a la visita íntima
H.A.A.V.	4.8 A.	0.8 M.	4.0 A.			X		SI	1	4º Año de Primaria	Intendente en la UMAP	Chofer	
A.H.G.	5.0 A.	1.2 A.	3.10 A.		X			SI	1	4º Año de Primaria	Ama de casa	Trabajaba en un comercio	
P.Z.G.	5.1 A.	1.8 A.	1.5 A.			X		SI	0	Primaria	Empleada doméstica	Cuidador de gallos	Fue sorprendido tocándose los genitales
I.F.C.C.	5.3 A.	0.9 H.	4.6 A.	X				NO	1	3º de Secundaria	Comerciante	Mecánico	
C.G.A.R.	5.3 A.	1.3 A.	4.0 A.			X		NO	1	Primaria	Ama de casa. Lavaba ropa - siena	Albañil	

CUADRO NO. 1 CARACTERISTICAS GERALES DE LA MUESTRA

NOMBRE	EDAD GROMOLOGICA	TIEMPO DE ESTANCIA	EDAD AL INGRESO	AUSENTE	PADECE	RECLUTADO	PRESENTE	DUERME O NO EN LA CELA	NO. DE HERMANOS	ESCOLARIDAD MADRE	OCCUPACION MADRE	OCCUPACION PADRE	OBSERVACIONES
R.L.P.	2.11A.	2.0A.	0.11A.			X		SI	1	NINGUNA	MESE- RA AMA DE CASA	VIA- DOR	
J.S.B.	3.1 A.	NACIG AHI		X				SI	0	3º DE SECUN- DARIA	SECRE- TARIA	DUÑO Y ADMINIS- TRADOR DE FABR- ICA	NACIO EN LA INSTITUCION
J.B.A.T.	3.1A.	0.6H.	2.7A.				X	SI	1	COMER- CIO	AMA DE CASA	COMER- CIANTE	EMGRESO AL INGRESO
A.O.L.	3.4 A.	1.11A.	1.5A.	X				SI	0	3º DE PRIMA- RIA	MESERA	CHOPER	

5.1 CARACTERISTICAS GENERALES DE LA MUESTRA

CUADRO No. 1. Este cuadro se realizó para presentar las características muy generales de la muestra, con el objeto de ubicar al lector lo más cercano posible a las condiciones de vida de los niños.

1) Padre ausente. En esta categoría se considera a -- los padres de los niños que ya no vivían con ellos antes de -- la reclusión de la madre; el 35% de la muestra se ubica en -- esta categoría.

2) Padre muerto. El 5.8 % de los niños se ubica en esta categoría.

3) Padre en reclusión, el 41.1% de los niños.

4) Padre presente, que vivía con ellos antes -- del ingreso de la madre; el 17.6% de la muestra se ubica en -- esta categoría.

5) Niños que duermen en la celda; el 72.7%.

6) Niños que tienen hermanos dentro de la Ins-- titución; el 31.8 %.

7) Escolaridad de la madre:

Sin escolaridad	- 23.5%
Primaria	- 41.17%
Secundaria	- 23.5%
Comercio	- 5.8%
Preparatoria	- 5.8%

8) Ocupación de la madre:

Ama de casa - 35.2%

Doméstica - 23.5%

Comerciante - 11.7%

Secretaria - 5.8%

Otros (empleada - 35.2%

de lavandería, intendencia, mecánica, curandera, mesera).

9) Ocupación del padre:

Comerciante - 11.7%

Chofer - 23.5%

Mecánico - 11.7%

Albañil - 11.7%

Otros (solda- - 41.1%

dor, campesino, velador, administrador, jardinero, tortillero y cuidador de gallos).

CUADRO No. 2

DISTRIBUCION DE NIÑOS MATERNALES RELACIONANDO TIEMPO DE ESTANCIA Y EDADES AL INGRESO. EDAD: 2.0 - 3.0 AÑOS.

		EDADES AL INGRESO		
		0-1.0 AÑOS	1.1 - 2.0 AÑOS	2.1 - 3.0 AÑOS
TIEMPO DE ESTANCIA	2.1-3.1 AÑOS	M.R.G. J.S.B.	A.C.L.	
	1.1-2.0 AÑOS	M.L.A. R.L.P.		
	0.6 MESES-1.0 AÑO		V.G.S.	A.B.Y.O. J.E.A.T.

5.2 ANALISIS CUANTITATIVO DE LOS RESULTADOS
DE LA EVALUACION DE LA MUESTRA

CUADRO No. 2. En este cuadro se presenta la - -
distribución de los niños maternas de acuerdo al tiempo de
estancia y edad al ingreso a la Institución.

Se observa que en la intersección de los rangos
de 0-1.0 año de edad de ingreso y 2.1-3.1 años de tiempo de
estancia, se ubican dos de los niños que integran la muestra
siendo además, éstos niños que nacieron dentro de la Institu
ción.

En el rango de 0-1.0 año de edad de ingreso y de
1.1-2.0 de tiempo de estancia se encuentran dos niños, al --
igual que en el rango de 2.1-3.0 años de edad de ingreso y -
0.6 meses 1.0 año de tiempo de estancia.

Y, en los rangos de tiempo de estancia de 2.1- -
3.1 años y 0.6 meses 1.0 año con edad de ingreso de 1.1 - --
2.0, se observa un niño en cada rango.

CUADRO No. 3

COCIENTES DE MADURACION PROMEDIO EN RELACION
A TIEMPO DE ESTANCIA. EDAD: 2.0 - 3.6 AÑOS.

TIEMPO DE ESTANCIA EN RANGOS	NUMERO DE SUJETOS	COCIENTE DE MADURACION PROMEDIO
0.6 MESES - 1.0 AÑO	3	81 NORMAL TORPE
1.1 AÑO - 2.0 AÑOS	2	89 NORMAL TORPE
2.1 AÑOS - 3.1 AÑOS	3	84 NORMAL TORPE
PROMEDIO GLOBAL		84.6

CUADRO No. 4

COCIENTES DE MADURACION PROMEDIO EN RELACION
A EDADES DE INGRESO. EDAD: 2.0 - 3.6 AÑOS.

EDAD AL INGRESO	NUMERO DE SUJETOS	COCIENTE DE MADURACION PROMEDIO
0 - 1.0 AÑO	4	83 NORMAL TORPE
1.1 AÑO - 2.0 AÑOS	2	90 NORMAL
2.1 AÑOS - 3.0 AÑOS	2	80 NORMAL TORPE
PROMEDIO GLOBAL		84.5

CUADRO No. 3. En este cuadro se presentan los Cocientes de Maduración (PAR) promedio de los niños maternas, relacionándolos con el tiempo de estancia en la Institución por rangos.

Se observa que en los rangos de 0.6 meses - - 1.0 año, 1.1 año - 2.0 años y 2.1 años - 3.1 años de tiempo de estancia, los niños muestran en promedio un Cociente de Maduración equivalente a normal torpe.

CUADRO No. 4. En este cuadro se presentan en promedio los Cocientes de Maduración (PAR) relacionados con la edad al ingreso en rangos de los niños a la Institución.

En el rango 0 - 2.0 años y de 2.1 años - 3.0 -- años de edad al ingreso, se observa en promedio un Cociente de Maduración que equivale a normal torpe.

En el rango de 1.1 año - 2.0 años, se observa - en promedio un Cociente de Maduración equivalente a un nivel normal.

CUADRO No. 5

COCIENTES DE MADURACION PROMEDIO POR AREAS EN RELACION

A TIEMPO DE ESTANCIA. EDAD: 2,0 - 3,6 AÑOS.

TIEMPO DE ESTANCIA EN RANGOS	NUMERO DE SUJETOS	COCIENTES DE MADURACION PROMEDIO		
		AREA FISICA	AREA SOCIAL	AREA INTELIGENCIAL
0.6 AÑOS - 1.0 AÑO	1	80 NORMAL TORPE	81 NORMAL TORPE	82 NORMAL TORPE
1.1 AÑO - 2,0 AÑOS	2	89 NORMAL	86 NORMAL TORPE	82 NORMAL TORPE
2.1 AÑOS - 3.1 AÑOS	1	89 NORMAL TORPE	84 NORMAL TORPE	80 NORMAL TORPE
PROMEDIO GLOBAL POR AREAS		89.3	84.7	81.5

CUADRO No. 6

COCIENTES DE MADURACION PROMEDIO POR AREAS EN RELACION

A EDADES DE INGRESO. EDAD: 2,0 - 3,6 AÑOS.

EDAD AL INGRESO	NUMERO DE SUJETOS	COCIENTES DE MADURACION PROMEDIO		
		AREA FISICA	AREA SOCIAL	AREA INTELIGENCIAL
0 - 1,0 AÑO	1	92 NORMAL	81 NORMAL TORPE	77 LIMITROFE
1.1 AÑO - 2,0 AÑOS	2	80 NORMAL TORPE	86 NORMAL	93 NORMAL
2.1 AÑOS - 3,0 AÑOS	2	88 NORMAL TORPE	74 LIMITROFE	79 LIMITROFE
PROMEDIO GLOBAL POR AREAS		87	80.6	81

CUADRO No. 5. En este cuadro se presentan los promedios de Cociente de Maduración (PAR) por áreas relacionados con tiempo de estancia en rangos.

En los rangos de 0.6 Meses - 1.0 Año y 2.1 Años-3.1 años de tiempo de estancia, en promedio se observa en las tres áreas un Cociente de Maduración que equivale a normal -- torpe.

En el rango de 1.1 Año - 2.0 Años de tiempo de Estancia en promedio, el Cociente de Maduración de las áreas Social e Intelectual corresponde a un nivel normal torpe - y en el área Física el Cociente de Maduración corresponde a - un nivel normal.

CUADRO No. 6. En este cuadro se presentan en promedio los Cocientes de Maduración (PAR) por áreas relacionados con los rangos de edad al ingreso a la Institución.

En el rango de 0 1.0 Año de edad al ingreso, el área Física de los niños presentan en promedio un Cociente - de Maduración normal, en el área Social un Cociente de Maduración normal torpe y, en el área Intelectual un Cociente de Maduración limítrofe.

En el rango de 1.1 Año - 2.0 Años de edad al -- ingreso, en las tres áreas (Física, Social e Intelectual), - los niños presentan en promedio un Cociente de Maduración -- Normal.

CUADRO No. 7

DISTRIBUCION DE NIÑOS PREESCOLARES RELACIONADO TIEMPO
DE ESTANCIA Y EDADES AL INGRESO. EDAD: 3.7 - 6.1 AÑOS.

		EDADES AL INGRESO			
		0 - 2.0 AÑOS	2.1 - 3.0 AÑOS	3.1 - 4.0 AÑOS	4.1 - 5.6 AÑOS
TIEMPO DE ESTANCIA	3.1-4.1 AÑOS	R.C.I.I.			
	2.1-3.0 AÑOS	I.D.R.			
	1.1-2.0 AÑOS		G.I.A. L.A.R.	A.K.G. P.L.G. C.G.A.R.	R.M.G.
	0.6 MESES-1.0 AÑO			S.P.A. C.P.C.C. C.R.A.T. N.A.A.V.	G.V.T. J.R.C.C.

CUADRO No. 5. En este cuadro se presentan los promedios de Cociente de Maduración (PAR) por áreas relacionados con tiempo de estancia en rangos.

En los rangos de 0.6 Meses - 1.0 Año y 2.1 Años-3.1 años de tiempo de estancia, en promedio se observa en las tres áreas un Cociente de Maduración que equivale a normal -- torpe.

En el rango de 1.1 Año, - 2.0 Años de tiempo de Estancia en promedio, el Cociente de Maduración de las áreas Social e Intelectual corresponde a un nivel normal torpe - y en el área Física el Cociente de Maduración corresponde a un nivel normal.

CUADRO No. 6. En este cuadro se presentan en promedio los Cocientes de Maduración (PAR) por áreas relacionados con los rangos de edad al ingreso a la Institución.

En el rango de 0 1.0 Año de edad al ingreso, el área Física de los niños presentan en promedio un Cociente de Maduración normal, en el área Social un Cociente de Maduración normal torpe y, en el área Intelectual un Cociente de Maduración limítrofe.

En el rango de 1.1 Año - 2.0 Años de edad al ingreso, en las tres áreas (Física, Social e Intelectual), los niños presentan en promedio un Cociente de Maduración -- Normal.

En el rango de 2.1 Años - 3.0 Años de edad al ingreso, en el área Física los niños presentan en promedio un Cociente de Maduración normal torpe y, en las áreas Social e Intelectual presentan un Cociente de Maduración limítrofe.

CUADRO No. 7

DISTRIBUCION DE NIÑOS PREESCOLARES RELACIONANDO TIEMPO
DE ESTANCIA Y EDADES AL INGRESO. EDAD: 3.7 - 6.1 AÑOS.

		EDADES AL INGRESO			
		0 - 2.0 AÑOS	2.1 - 3.0 AÑOS	3.1 - 4.0 AÑOS	4.1 - 5.6 AÑOS
TIEMPO DE ESTANCIA	3.1-4.1 AÑOS	R.C.I.I.			
	2.1-3.0 AÑOS	I.D.R.			
	1.1-2.0 AÑOS		G.L.A. L.A.R.	A.X.G. P.L.G. C.G.A.R.	R.M.G.
	0.6 MESES-1.0 AÑO			S.P.A. C.F.G.G. C.R.A.T. N.A.A.V.	G.V.T. J.R.C.C.

CUADRO No. 7. En este cuadro se presenta la --
distribución de los niños preescolares de acuerdo al tiempo
de estancia y edad al ingreso a la Institución.

Se observa que en los rangos de tiempo de es- -
tancia de 1.1 Año - 2.0 Años, 2.1 Años - 3.0 Años y 3.1 Años
4.1 Años, en los rangos de edad al ingreso de 0 - 2.0 Años y
4.1 Años - 5.6 Años respectivamente, únicamente aparece un -
sujeto en cada uno de ellos.

En los rangos de tiempo de estancia de 0.6 Me--
ses - 1.0 Año y 1.1 Año - 2.0 Años, con edades al ingreso -
entre 2.1 Años - 3.0 Años y 4.1 Años - 5.6 Años respectiva--
mente, se observan dos sujetos en cada rango.

En los rangos de tiempo de estancia de 0.6 Me--
ses - 1.0 Año y 1.1 Año - 2.0 Años con edades al ingreso de
3.1 Años - 4.0, se observan cuatro sujetos en el primer ran-
go mencionado y tres en el segundo.

CUADRO No. 8
 RESULTADOS DE WPPSI EN PROMEDIO RELACIONADOS
 CON TIEMPO DE ESTANCIA. EDAD: 3.7 - 6.1 AÑOS.

TIEMPO DE ESTANCIA EN RANGOS	NUMERO DE SUJETOS	C.I. TOTAL (PROMEDIO)	C.I. VERBAL (PROMEDIO)	C.I. EJECUCION (PROMEDIO)
0.6 AÑOS-1.0 AÑO	5	108 NORMAL	106 NORMAL	107 NORMAL
1.1 AÑO -2.0 AÑOS	5	103 NORMAL	104 NORMAL	102 NORMAL
2.1 AÑOS - 3.0AÑOS	1	111 N.B.A.	108 NORMAL	115 N.B.A.
3.1 AÑOS - 4.6AÑOS	1	115 N.B.A.	109 NORMAL	119 N.B.A.

CUADRO No. 9
 RESULTADOS DE WPPSI EN PROMEDIO RELACIONADOS
 CON EDADES AL INGRESO. EDAD: 3.7 - 6.1 AÑOS.

EDAD AL INGRESO	NUMERO DE SUJETOS	C.I. TOTAL (PROMEDIO)	C.I. VERBAL (PROMEDIO)	C.I. EJECUCION (PROMEDIO)
0-2.0 AÑOS	2	113 N.B.A.	107 NORMAL	119 N.B.A.
2.1 AÑOS-3.0 AÑOS	1	105 NORMAL	109 NORMAL	100 NORMAL
3.1 AÑOS-4.0 AÑOS	6	106 NORMAL	108 NORMAL	104 NORMAL
4.1 AÑOS-5.6 AÑOS	3	107 NORMAL	102 NORMAL	110 NORMAL

CUADRO No. 8. En este cuadro se presentan los resultados en promedio de los C.I. totales, verbales y de -- ejecución, relacionados con tiempo de estancia en rangos de los niños preescolares.

En los rangos de 0.6 meses - 1.0 Año y 1.1 Año - 2.0 Años de tiempo de estancia, los niños presentan en promedio un C.I. total normal; en cuanto a los rangos de 2.1 - Años - 3.0 Años y 3.1 Años - 4.6 Años de tiempo de estancia, los niños presentan en promedio un C.I. total normal brillante alto.

En cuanto al C.I. verbal, se observa en promedio un C.I. verbal normal dentro de los cuatro rangos de -- tiempo de estancia en la Institución.

Respecto al C.I. de ejecución se observa que -- en los rangos de 0.6 Meses 1.0 Año y 1.1 Año - 2.0 Años los niños presentan en promedio un C.I. de ejecución normal; en los rangos de 2.1 Años - 3.0 Años y 3.1 Años - 4.6 Años presentan en promedio un C.I. de ejecución normal brillante alto.

CUADRO No. 9. En este cuadro se presentan los resultados en promedio de los C.I. totales, verbales y de -- ejecución relacionados con la edad al ingreso a la Institución.

Se observa que en rango de 0.6 Meses - 2.0 Años de edad al ingreso, los niños presentan en promedio un C.I. total brillante alto; en cuanto a los rangos de 2.1 Años - 3.0 Años; 3.1 Años - 4.0 Años y 4.1 Años - 5.6 Años de edad al ingreso, los niños presentan en promedio un C.I. total -- normal.

Con respecto al C.I. verbal se observa que en todos los rangos de edad al ingreso, los niños presentan en promedio un C.I. verbal normal.

En cuanto al C.I. de ejecución, se observa que en los rangos de 0.6 Meses 2.0 Años y 4.1 Años - 5.6 Años de edad al ingreso, los niños presentan en promedio un C.I. de ejecución normal brillante alto y, en los rangos de 2.1 Años 3.0 Años y 3.1 Años - 4.0 Años presentan en promedio un C.I. de ejecución normal.

CUADRO No. 10
 SUBPRUEBAS DISMINUIDAS DEL WPPSI RELACIONADAS CON TIEMPO DE ESTANCIA.
 EDAD: 3.7 - 6.1 años

TIEMPO DE ESTANCIA EN RANGOS	NUMERO DE SUJETOS	SUBPRUEBAS DISMINUIDAS SUBPRUEBA	% NIÑOS
		COMPRESION CASA DE ANIMALES LABERINTOS DISEÑO CON PRISMAS DISEÑOS GEOMETRICOS INFORMACION	20.0 % 40.0 % 20.0 % 20.0 % 20.0 % 20.0 %
0.6 meses - 1.0 año	5		
		CASA DE ANIMALES SEMELJANZAS COMPRESION LABERINTOS INFORMACION DISEÑOS GEOMETRICOS DISEÑOS CON PRISMAS	20.0 % 20.0 % 20.0 % 20.0 % 20.0 % 20.0 % 20.0 %
1.1 año - 2.0 años	5		
2.1 años - 3.0 años	1	NINGUNA	-0-
3.1 años - 4.6 años	1	NINGUNA	-0-

CUADRO No. 11
 SUBPRUEBAS DISMINUIDAS DEL WPPSI RELACIONADAS CON ETAPA AL INGRESO
 EDAD: 3.7 - 6.1 años

EDAD AL INGRESO EN RANGOS	NUMERO DE SUJETOS	SUBPRUEBAS DISMINUIDAS SUBPRUEBA	% NIÑOS
0 - 2.0 años	2	NINGUNA	
2.1 años - 3.0 años	1	CASA DE ANIMALES	100.0 %
		CASA DE ANIMALES DISEÑOS GEOMETRICOS INFORMACION SEMELJANZAS COMPRESION LABERINTOS DISEÑOS CON PRISMAS	33.3 % 33.3 % 33.3 % 16.6 % 16.6 % 33.3 % 16.6 %
3.1 años - 4.0 años	6		
		COMPRESION CASA DE ANIMALES LABERINTOS DISEÑOS CON PRISMAS	33.3 % 33.3 % 33.3 % 33.3 %
4.1 años - 5.6 años	1		

CUADRO No. 10. En este cuadro se presentan los porcentajes de los niños que presentan disminuciones en las subpruebas de WPPSI relacionadas con tiempo de estancia en rangos.

Se observa que en el rango de tiempo de estancia de 0.6 meses 1.0 año, el 40% de los niños presentan disminución en la subprueba de Casa de Animales. El 20% de los niños presentan disminución en la subpruebas de Comprensión, Laberintos, Diseños geométricos y Prismas, y en Información.

En el rango de tiempo de estancia de 1.1 - 2.0 años, el 40% de los niños presentan disminución en la subprueba de Laberintos; el 20% en las subpruebas de Casa de Animales, Semejanzas, Comprensión, Información y, Diseños geométricos y con prismas.

En los rangos de tiempo de estancia de 2.1 - 3.0 y 3.1 - 4.6, no se observan subpruebas disminuidas.

CUADRO No. 11. En este cuadro se presentan los porcentajes de los niños que presentan disminuciones en las subpruebas de WPPSI relacionadas con la edad de ingreso a la Institución.

Se observa que en rango de 0.2 años de edad de ingreso no se presentan disminuciones. En el rango de 2.1 - 3.0 años el 100% presentan disminución en la subprueba de Casa de Animales.

En el rango de 3.1 - 4.0 Años, las subpruebas - disminuídas son; Casa de Animales, D. geométrico, Informa- - ción y Laberintos el 33.3 % de los niños. En el rango de -- 4.1 - 5.6 años, el 33.3% presentan disminuciones en las sub- pruebas de Comprensión, casa de animales, Laberintos y Dise- ño con Prismas.

CUADRO No. 12

COCIENTES DE PERCEPCION PROMEDIO EN RELACION
CON TIEMPO DE ESTANCIA. EDAD: 3.7 - 6.1 AÑOS.

TIEMPO DE ESTANCIA EN RANGOS	NUMERO DE SUJETOS	COCIENTE DE PERCEPCION (PROMEDIO)
0.6 MESES - 1.0 AÑO	6	107 ARRIBA DEL PROMEDIO
1.1 AÑO - 2.0 AÑOS	6	102 ARRIBA DEL PROMEDIO
2.1 AÑOS - 3.0 AÑOS	1	88 ARRIBA DEL PROMEDIO
3.1 AÑOS - 4.6 AÑOS	1	94 ABAJO DEL PROMEDIO

CUADRO No. 13

COCIENTES DE PERCEPCION PROMEDIO EN RELACION
CON EDADES AL INGRESO. EDAD: 3.7 - 6.1 AÑOS.

EDAD AL INGRESO	NUMERO DE SUJETOS	COCIENTE DE PERCEPCION (PROMEDIO)
0 - 2.0 AÑOS	2	91 ABAJO DEL PROMEDIO
2.1 AÑOS - 3.0 AÑOS	2	100 PROMEDIO
3.1 AÑOS - 4.0 AÑOS	7	105 ARRIBA DEL PROMEDIO
4.1 AÑOS - 6.6 AÑOS	3	114 ARRIBA DEL PROMEDIO

CUADRO No. 12. En este cuadro se presentan los promedios de los Cocientes de Percepción (Frostig) de los -- niños preescolares relacionados con el tiempo de estancia en rangos.

En los rangos de 0.6 Meses - 1.0 Año y 1.1 Año - 2.0 Años de tiempo de estancia se observa que en promedio -- los niños presentan un Cociente de Percepción que corresponde a un nivel arriba del promedio. En cuanto a los rangos - de 2.1 Años - 3.0 Años y 3.1 Años - 4.6 Años de tiempo de -- estancia, en promedio los niños presentan un Cociente de Percepción que corresponde a un nivel abajo del promedio.

CUADRO No. 13. En este cuadro los promedios -- de los Cocientes de Percepción (Frostig) se relacionan con -- la edad al ingreso en rangos.

En el rango de 0-2.0 Años de edad al ingreso, - en promedio los niños presentan un Cociente de Percepción -- abajo del promedio. En el rango de 2.1 Años 3.0 Años en promedio presentan un Cociente de Percepción promedio. En los rangos de 3.1 Años - 4.0 Años y 4.1 Años - 5.6 Años de edad al ingreso, los niños presentan un Cociente de Percepción -- arriba del promedio.

CUADRO No. 14

SUBPRUEBAS DEL PROSTIG DISMINUIDAS RELACIONADAS
CON TIEMPO DE ESTANCIA. EDAD: 3.7 - 6.1 AÑOS.

TIEMPO DE ESTANCIA EN RANGOS	NUMERO DE SUJETOS	SUBPRUEBAS DISMINUIDAS	
		SUBPRUEBA	% NIÑOS
0.6 MESES - 1.0 AÑO	6	II	16.6 %
		III	16.6 %
		IV	16.6 %
1.1 AÑO - 2.0 AÑOS	6	II	33.3 %
		III	50.0 %
		IV	33.3 %
		V	16.6 %
		II	100.0 %
2.1 AÑOS - 3.0 AÑOS	1	III	100.0 %
3.1 AÑOS - 4.6 AÑOS	1	III	100.0 %
		IV	100.0 %

CUADRO No. 15

SUBPRUEBAS DEL PROSTIG DISMINUIDAS RELACIONADAS
CON EDADES AL INGRESO. EDAD: 3.7 - 6.1 AÑOS.

EDAD AL INGRESO	NUMERO DE SUJETOS	SUBPRUEBAS DISMINUIDAS	
		SUBPRUEBA	% NIÑOS
0 - 2.0 AÑOS	2	II	50.0 %
		III	100.0 %
		IV	50.0 %
2.1 AÑOS - 3.0 AÑOS	2	III	50.0 %
		IV	50.0 %
3.1 AÑOS - 4.0 AÑOS	7	II	28.5 %
		III	28.5 %
		IV	28.5 %
		III	33.3 %
4.1 AÑOS - 5.6 AÑOS	3	IV	33.3 %
		V	33.3 %
		V	33.3 %

CUADRO No. 14. En este cuadro se presentan las subpruebas del Frostig disminuídas relacionadas con el tiempo de estancia en rangos.

En el rango de 0.6 Meses - 1.0 Año de tiempo de estancia se observa que los niños presentan disminuídas las subpruebas II Discernimiento de Figuras, III Constancia de Forma y IV Posición en el Espacio.

En el rango de 1.1 Año - 2.0 Años, presentan -- disminuciones en las subpruebas II Discernimiento de Figuras, III Constancia de Forma, IV Posición en el espacio y V Relaciones Espaciales.

En el rango de 2.1 Años - 3.0 Años, se observan disminuciones en las subpruebas II Discernimiento de Figuras y III Constancia de Forma.

En el rango de 3.1 Años - 4.6 Años se observan disminuciones de las subpruebas III Constancia de Forma y -- IV Posición en el Espacio.

CUADRO No. 15. En este cuadro se presentan las subpruebas disminuídas del Frostig relacionadas con la edad al ingreso a la Institución.

En el rango de 0 - 2.0 Años de edad al ingreso, los niños presentan disminuciones en las subpruebas II - --

Discernimiento de Figuras, III Constancia de Forma y IV Posición en el Espacio.

En el rango de 2.1 Años - 3.0 Años presentan disminuciones en las subpruebas III Constancia de Forma y IV Posición en el Espacio.

En el rango de 3.1 Años - 4.0 Años presentan disminuciones en las subpruebas II Discernimiento de Figuras, III Constancia de Forma y IV Posición en el Espacio.

En el rango de 4.1 Años - 5.6 Años presentan disminuciones en las subpruebas III Constancia de Forma, IV Posición en el Espacio y V Relaciones Espaciales.

CUADRO No. 16

COCIENTES DE MADURACION PROMEDIO RELACIONADOS
CON TIEMPO DE ESTANCIA. EDAD: 3.7 - 6.1 AÑOS.

TIEMPO DE ESTANCIA EN RANGOS	NUMERO DE SUJETOS	COCIENTE DE MADURACION PROMEDIO
0.6 MESES - 1.0 AÑO	6	33 NORMAL
1.1 AÑO - 2.0 AÑOS	6	37 NORMAL
2.1 AÑOS - 3.0 AÑOS	1	95 NORMAL
3.1 AÑOS - 4.6 AÑOS	1	113 N.E.A.

CUADRO No. 17

COCIENTES DE MADURACION PROMEDIO RELACIONADOS
CON EDAD AL INGRESO. EDAD: 3.7 - 6.1 AÑOS.

EDAD AL INGRESO	NUMERO DE SUJETOS	COCIENTE DE MADURACION PROMEDIO
0 - 3.0 AÑOS	2	104 NORMAL
3.1 AÑOS - 4.0 AÑOS	2	99 NORMAL
4.1 AÑOS - 5.0 AÑOS	7	94 NORMAL
5.1 AÑOS - 7.6 AÑOS	3	95 NORMAL

CUADRO No. 16. En este cuadro se presentan los promedios de los Cocientes de Maduración (PAR) de los niños -- preescolares relacionados con tiempo de estancia en rangos.

En el rango de 3.1 Años - 4.6 Años de tiempo -- de estancia, los niños presentan un Cociente de Maduración -- normal brillante alto y, en los demás rangos, en promedio los niños presentan un Cociente de Maduración normal.

CUADRO No. 17. En este cuadro se presentan los promedios de los Cocientes de Maduración (PAR) relacionados - con edad al ingreso a la Institución.

En relación con la edad de los niños al ingreso a la Ins- titución, en todos los rangos presentan en promedio un Cociente de Madura- ción normal.

CUADRO No. 18

PORCENTAJES DE NIÑOS CON DIFICULTADES DE ARTICULACION

RELACIONADOS CON TIEMPO DE ESTANCIA. EDAD: 1.7 - 2.1 AÑOS

TIEMPO DE ESTANCIA EN RANGOS	NUMERO DE SUJETOS	DIFICULTAD DE ARTICULACION (% NIÑOS)
0.6 MESES - 1.0 AÑO	0	100.0 %
1.1 AÑO - 2.0 AÑOS	6	100.0 %
2.1 AÑOS - 3.0 AÑOS	1	100.0 %
3.1 AÑOS - 4.6 AÑOS	1	PRESENTA PARTAMBUCCO 100.0 %

CUADRO No. 19

PORCENTAJES DE NIÑOS QUE PRESENTAN DIFICULTADES

EN DIVERSOS PUNTOS DE ARTICULACION. EDAD: 1.7 - 2.1 AÑOS

PONERIAS	DIFICULTAD DE ARTICULACION (% NIÑOS)
B	35.7 %
P	78.5 %
D	64.2 %
K	64.2 %
R	47.1 %
R	50.0 %
T	35.7 %
T	35.7 %
S	35.7 %
F	28.5 %
L	21.4 %
GRUPOS CONSONANTICOS	92.8 %
SILABAS COMPOSTAS	78.5 %
DIPYONGOS	35.7 %

CUADRO No. 18. En este cuadro se presentan los porcentajes de los niños que presenta dificultades de articulación, relacionando el tiempo de estancia en rangos.

En el rango de 0.6 Meses - 1.0 Año de tiempo de estancia, el 83.3% de los niños presentan dificultades en la articulación.

En el rango de 1.1 Año - 2.0 Años y 2.1 Años - 3.0 Años, el 100.0% presentan dificultades de articulación.

En el rango de 3.1 Años - 4.6 Años, el 100.0% - presenta dificultades en la articulación y tartamudeo.

CUADRO No. 19. En este cuadro se presenta el porcentaje de los niños que presentan dificultad en la articulación por fonemas.

Se observa que en un alto porcentaje, los niños presentan dificultades en la articulación de los fonemas B, - P, D, K, R, R, así como en grupos consonánticos y, en menor proporción en articulación de diptongos y de los fonemas T, - J, y S.

CUADRO No. 20
 COMPARACION DE EDAD CRONOLOGICA PROMEDIO
 Y EDAD MENTAL PROMEDIO RELACIONADAS CON
 TIEMPO DE ESTANCIA. EDAD: 3.7 - 6.1 AÑOS.

TIEMPO DE ESTANCIA EN RANGOS	NUMERO DE SUJETOS	EDAD CRONOLOGICA (PROMEDIO)	EDAD MENTAL (PROMEDIO)
0.6 AÑOS - 1.0 AÑO	6	1.6	5.6
1.1 AÑO - 2.0 AÑOS	5	5.1	6.3
2.1 AÑOS - 3.0 AÑOS	1	4.4	5.5
3.1 AÑOS - 4.6 AÑOS	1	4.1	4.7

CUADRO No. 21
 COMPARACION DE EDAD CRONOLOGICA PROMEDIO
 Y EDAD MENTAL PROMEDIO RELACIONADAS CON
 EDADES AL INGRESO. EDAD: 3.7 - 6.1 AÑOS.

EDAD AL INGRESO	NUMERO DE SUJETOS	EDAD CRONOLOGICA (PROMEDIO)	EDAD MENTAL (PROMEDIO)
0 - 2.0 AÑOS	2	4.3	5.0
2.1 AÑOS - 3.0 AÑOS	1	4.3	4.7
3.1 AÑOS - 4.0 AÑOS	7	4.6	5.5
4.1 AÑOS - 5.6 AÑOS	3	5.6	7.4

CUADRO No. 20. En este cuadro se comparan la edad cronológica promedio con la Edad Mental (Goodenough) -- promedio, relacionadas con tiempo de estancia en rangos.

Se observa que en el rango de 0.6 Meses - 1.0 Año, presentan un promedio, una Edad Mental un año mayor que la edad cronológica promedio.

En el rango de 1.1 Año - 2.0 Años, los niños - presentan una Edad Mental promedio de un año dos meses por - arriba de la edad cronológica.

En el rango de 2.1 Años - 3.0 Años, presentan una Edad Mental de once meses por arriba de la edad cronológica promedio y, en el rango de 3.1 Años - 4.6 Años presentan una Edad Mental de seis meses por arriba de la edad cronológica.

CUADRO No. 21. En este cuadro se compara la - Edad Mental promedio con la edad cronológica promedio relacionadas con la edad al ingreso en rangos.

Se observa que en los rangos de 0 - 2.0 Años, la Edad Mental se encuentra nueve meses por arriba de la - - edad cronológica promedio y, en el rango de 3.1 Años - 4.0 - Años la Edad Mental se encuentra once meses por arriba de la edad cronológica promedio.

En el rango de 2.1 Años - 3.0 Años presentan una Edad Mental cuatro meses por arriba de la edad cronológica y, en el rango de 4.1 Años - 5.6 Años, la Edad Mental se encuentra un año diez meses por arriba de la Edad cronológica.

CUADRO No. 22
 COMPARACION DE EDAD CRONOLOGICA PROMEDIO CON
 NIVEL DE MADURACION PROMEDIO RELACIONADOS CON
 TIEMPOS DE ESTANCIA. EDAD: 3.7 - 6.1 AÑOS.

TIEMPO DE ESTANCIA EN RANGOS	NUMERO DE SUJETOS	EDAD CRONOLOGICA (PROMEDIO)	NIVEL DE MADURACION (PROMEDIO)
0.6 MESES - 1.0 AÑO	6	4.6	3.1
1.1 AÑO - 2.0 AÑOS	5	5.1	4.6
2.1 AÑOS- 3.0 AÑOS	1	4.4	4.0
3.1 AÑOS- 4.6 AÑOS	1	4.1	3.7

CUADRO No. 23
 COMPARACION DE EDAD CRONOLOGICA PROMEDIO CON
 NIVEL DE MADURACION PROMEDIO RELACIONADOS CON
 EDADES AL INGRESO. EDAD: 3.7 - 6.1 AÑOS.

EDAD AL INGRESO	NUMERO DE SUJETOS	EDAD CRONOLOGICA (PROMEDIO)	NIVEL DE MADURACION (PROMEDIO)
0 - 2.0 AÑOS	2	4.3	3.5
2.1 AÑOS - 3.0 AÑOS	1	4.3	4.7
3.1 AÑOS - 4.0 AÑOS	7	4.6	4.9
4.1 AÑOS - 5.6 AÑOS	3	5.6	6.0

CUADRO No. 22. En este cuadro se compara la edad cronológica promedio con el Nivel de Maduración (Bender) promedio relacionados con el tiempo de estancia, en rangos.

En el rango de 0.6 Meses - 1.0 Año de tiempo de estancia, los niños presentan un Nivel de Maduración promedio de cinco meses por abajo de la edad cronológica promedio, igual que en el rango de 1.1 Año - 2.0 Años de tiempo de estancia.

En el rango de 2.1 Años - 3.0 Años, se observa una disminución de diez meses en el Nivel de Maduración promedio en relación con la edad cronológica.

En el rango de 3.1 Años - 4.6 Años, se observa una disminución de seis meses en el Nivel de Maduración en relación con la edad cronológica.

CUADRO No. 23. En este cuadro se compara la edad cronológica promedio con el Nivel de Maduración (Bender), relacionados con la edad al ingreso.

En el rango de 0 - 2.0 Años de edad al ingreso se observa una disminución de diez meses en el Nivel de Maduración con respecto a la edad cronológica.

En el rango de 2.1 Años - 3.0 Años, se observa un aumento de cuatro meses en el Nivel de Maduración con respecto a la edad cronológica.

En el rango de 4.1 Años - 5.6 Años, se observa un aumento de seis meses en el Nivel de Maduración con respecto a la edad cronológica.

CUADRO No. 24. En este cuadro se presentan -- los datos que se obtuvieron del material proyectivo, en donde aparecen tanto las características de personalidad del -- niño, como las características que percibe de las figuras -- materna y paterna, así también, la forma en que percibe su -- situación familiar.

1) Características que percibe el niño de la figura materna:

- a) El 85.7% de los niños la percibe indiferente.
- b) El 85.7 % de los niños la perciben lejana física y afectivamente.
- c) el 71% de los niños la perciben valorizada.
- d) El 64.2% de los niños la perciben dominante.
- e) El 50.0% de los niños la perciben agresiva.
- f) el 28.5% de los niños la perciben desvalorizada.
- g) El 28.5% de los niños la perciben insegura.

2) Características que perciben los niños de la figura paterna:

- a) El 78.5% de los niños la perciben insegura.
- b) El 64.2% de los niños la perciben desvalorizada.
- c) El 57.1% de los niños la perciben indiferente.
- d) El 35.7% de los niños la perciben agresiva.
- e) El 28.5% de los niños la perciben valorizada.
- f) El 21.4% de los niños la perciben afectiva.
- g) El 14.2% de los niños la perciben destruc--
turada.

3) Características de personalidad de los niños:

- a) El 100% de los niños manifiestan insatisfac--
ción y demanda de afecto.
- b) El 85.7% de los niños manifiestan sentimientos
de soledad y abandono.
- c) El 78.5% de los niños manifiestan agresión.
- d) El 78.5% de los niños manifiestan inseguridad.
- e) El 78.5% de los niños manifiestan problemas -
de relaciones interpersonales.
- f) El 50.0% de los niños manifiestan temor.

- g) El 50.0% de los niños manifiestan impulsividad.
- h) El 50.0% de los niños manifiestan sumisión ante normas de conducta.
- i) El 50.0% de los niños manifiestan sentimientos de constricción ambiental.
- j) El 42.8% de los niños manifiestan no identificación con su rol sexual.
- k) El 42.8% de los niños manifiestan ansiedad.
- l) El 35.7% de los niños manifiestan desaffo a la autoridad.
- m) El 35.7% de los niños manifiestan problemas de atención.
- n) El 28.5% de los niños manifiestan aislamiento.
- o) El 21.4% de los niños manifiestan apatfa.
- p) El 21.4% de los niños manifiestan dependencia a la figura materna.
- q) El 14.2% de los niños manifiestan timidez.
- r) El 14.2% de los niños manifiestan autoagresión.
- s) El 14.2% de los niños manifiestan conducta de liderazgo.
- t) El 7.1% de los niños manifiestan falta de creatividad e iniciativa.

- d) El 7.1% de los niños manifiestan aparente --
identificación con su rol sexual, pero aún --
existe confusión de roles sexuales.

CUADRO No. 24. CARACTERISTICAS GUALES DEL AREA EMOCIONAL. EDAD: 3.7 - 6.1 AÑOS.

CATEGORIA	NOMBRE: G. R. C. G.	NOMBRE: J. P. A.
CARACTERISTICAS DE LA FIGURA MATERNA	La percibe pasiva, indiferente, valorizada, hay agresión hacia esta figura (agresión cubierta).	Es la figura principal, dominante, lejana física y afectivamente. No apoya ni da seguridad, causándole angustia a la niña. Fria y agresiva. Rígida en el cumplimiento de reglas de conducta. Valorizada y manipuladora.
CARACTERISTICAS DE LA FIGURA PATERNA	Desvalorizada, débil en relación a la figura materna. Distante, poco comunicativa y/o afectiva. Hay agresión con respecto a esta figura.	Desvalorizada y centrada en si misma, agresiva, débil en relación a la figura materna y en desventaja.
CARACTERISTICAS DE PERSONALIDAD DEL NIÑO	Impulsivo y agresivo, inquieto, distraído, problemas de atención. Problemas de relaciones interpersonales, rebelde, desobediente. Inseguro, problemas de adaptación, sentimientos de abandono y temor a ser dañado. Ansioso, agresivo por imitación a la madre y por el medio hostil. Hay identificación con su rol sexual. Insatisfacción y demanda de afecto.	Insegura, tímida, problemas de relaciones interpersonales, sentimientos de inseguridad y frustración ya que desea tener más contacto con el medio (necesita). Sentimientos de soledad, abandono y desprotección causándole angustia. Maneja agresión cubierta. Se estructura a través de reglas de conducta para conseguir aprobación, sobre todo de la madre. Si hay identificación sexual. Insatisfacción y demanda de afecto.
CARACTERISTICAS PARTICULARES	Ansiedad con respecto a las figuras paternas. Se anula en la dinámica familiar, desvaloriza a los hermanos.	Se siente desvalorizada y le causa angustia la conflictiva familiar, ya que existe una total desintegración familiar. --- La madre es agresiva con el padre.

CUADRO NO. 2 4 CARACTERÍSTICAS GERALES DEL AREA EMOCIONAL. EDAD: 3.7 - 6.1 AÑOS

CATEGORIA	NOMBRE: A. M. G.	NOMBRE: L. A. R.
<p>CARACTERÍSTICAS DE LA FIGURA MATERNA</p>	<p>Indiferente, lejana física y afectivamente, fría, valorizada en relación a toda la familia, relación conflictiva con la niña.</p>	<p>Indiferente, lejana física y afectivamente, mantiene una relación cotidiana y superficial. Pasiva, agresiva, dominante, percepción desestructurada de esta figura.</p>
<p>CARACTERÍSTICAS DE LA FIGURA PATERNA</p>	<p>Desvalorizado, sin autoridad, lo percibe como figura competitiva en cuanto al afecto de la madre.</p>	<p>Valorizado, inseguro, dependiente de la figura materna, lejano física y afectivamente, lo percibe desestructurado.</p>
<p>CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDAD DEL NIÑO</p>	<p>Sentimientos de soledad y abandono, sentimientos de inadecuación, retraimiento, insegura, agresiva, impulsividad, manifiesta ansiedad. Evade la realidad y obtiene satisfacciones a través de la fantasía. Problemas de atención. Si identificación con su rol sexual. Insatisfacción y demanda de afecto.</p>	<p>Problemas de atención, dependencia, impulsividad, agresividad, inseguridad, sentimientos de inadecuación, aislamiento, ansiedad. Temor al castigo, desafío a la autoridad, sentimientos de constricción ambiental, su interacción con éste es hostil. Problemas de relaciones interpersonales. Desvalorizada. Se organiza a través de la externalización de reglas de conducta. Si identificación sexual, insatisfacción y demanda de afecto.</p>
<p>CARACTERÍSTICAS PARTICULARES</p>	<p>Le angustia su situación familiar, ya que se siente incapaz de enfrentarla, se siente incómoda con quienes vive.</p>	<p>Le angustian las situaciones agresivas y conflictivas que mantienen sus padres. Evita involucrarse en estas situaciones. Existe rivalidad con su hermana mayor. Percibe a los padres desestructurados en su rol paterno.</p>

CUADRO NO. 24 CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL AREA SOCIOFAMILIAR. EDAD: 3,7 - 6,1 AÑOS

CATEGORIA	HOMBRE: G. V. C.	MUJER: H.S.A.V.
CARACTERÍSTICAS DE LA FIGURA PATERNA	Indiferente, contrada en sí misma, lejana física y afectivamente, figura valorizada en relación con el padre.	Indiferente, lejana física y afectivamente, dominante, valorizada en relación a toda la familia, inaccesible, poco comunicativa.
CARACTERÍSTICAS DE LA FIGURA MATERNA	Desvalorizado, infantil, sin autoridad, pasiva, centrada en sí misma.	Desvalorizado, indiferente, agresivo, lejana física y afectivamente.
CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDAD DEL NIÑO	Sentimientos de soledad, temor, sentimientos de inseguridad, aislamiento, inactividad, sentimientos de inferioridad. Estereotipa reglas de conducta que lleva a cabo rígidamente. Ansia, insatisfacción y demanda de afecto. Débil identificación con su rol sexual.	Sentimientos de soledad y abandono, desvalorización, sentimientos de inferioridad, ansiedad, inactividad, ansia, problemas de relaciones interpersonales, problemas de atención, insatisfacción y demanda de afecto. Débil identificación con su rol sexual.
CARACTERÍSTICAS PARTICULARES	Desubicada, se percibe fuera de los vivencias del grupo familiar.	Desubicada

CATEGORIA	HOMBRE: I/ D. R.	Mujer: R. M. G.
CARACTERÍSTICAS DE LA FIGURA MATERNA	Valorizada, distante y rechazante. Sin intenciones de involucrarse con la niña. Indiferente, poco afectiva e insegura. Agresiva y castigante. Dominante, fuente principal de conflicto.	Fuente principal de conflicto. Agresiva, fría y distante. Mantiene una relación convencional y aparente. Valorizada y demanda afecto de ella. Dominante y castigante.
CARACTERÍSTICAS DE LA FIGURA PATERNA	Afectivo, inseguro, desvalorizado y débil en relación a la figura materna. Relación menos conflictiva.	Fuente de conflicto. Desvalorizado, agresivo, pero más afectivo y protector que la figura materna. Débil e inseguro en relación a la figura materna.
CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDAD DEL NIÑO	No identificación con su rol sexual. Insatisfacción y demanda de afecto. Sentimientos de soledad y desprotección y esto le produce angustia. Se estructura y equilibra a través de reglas de conducta. Sentimientos de constricción y falta de contacto con el medio que le provocan angustia. Insegura, dependiente utiliza a la agresión como defensa. temor al castigo.	No identificación con su rol sexual. Insatisfacción y demanda de afecto. Agresión, maneja seguridad compensatoria. Necesidad de sentirse apoyado y seguro. Problemas de relaciones interpersonales. Sentimientos de soledad, se aísla. Sentimientos de impotencia provocados por la situación de encierro.
CARACTERÍSTICAS PARTICULARES	Hay conflicto debido a que la niña es llevada a la visita íntima, provocándole angustia. Hay desintegración familiar cuando aparentemente la relación entre los padres no es muy conflictiva.	Desintegración familiar, padre muerto, al parecer el niño presenció el asesinato del padre. De este hecho culpa a la madre así como de la situación de encierro que vive.

CUADRO NO. 24. CARACTERÍSTICAS GERALES DEL REA EMOCIONAL. VARIEDAD 7 - D. I. ANOS

CATEGORÍA	NOMBRE: G. L. A.	NOMBRE: C. R. A. T.
CARACTERÍSTICAS DE LA FIGURA MATERNA	Valorizada en relación con los demás miembros de la familia. Es absorbente y dominante. La percibe lejana física y afectivamente.	La percibe indiferente y centrada en sí misma, dominante, valorizada en relación al padre. Además la percibe lejana física y afectivamente. Autoritaria.
CARACTERÍSTICAS DE LA FIGURA PATERNA	Lo percibe desvalorizado, sin autoridad, se somete.	La percibe desvalorizada, sin autoridad y débil en relación a la figura materna.
CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDAD DEL NIÑO	Dependiente, manifiesta introyección y externalización de normas de conducta. Se percibe débil y pasivo. Inseguridad, manifiesta sentimientos de constricción ambiental, restricción y presión. Problemas de relaciones interpersonales. Sentimientos de soledad y temor al castigo. Sí identificación con su rol sexual. Insatisfacción y demanda afectiva.	Dependiente, tímida, susceptible a la ofensa, temor a ser dañada. Autoagresión, se percibe débil, sentimientos de abandono y desprotección. Inseguridad, ansiosa, inadecuación al medio, problemas de relaciones interpersonales. Sentimientos de inferioridad. Sí identificación con su rol sexual. Insatisfacción y demanda de afecto.
CARACTERÍSTICAS PARTICULARES	Percibe la relación entre los padres fría e indiferente. Le angustian las situaciones conflictivas de los padres.	Se percibe fuera de las relaciones familiares. La figura materna es la más importante en la dinámica familiar.

CUADRO No. 24 CARACTERISTICAS GENERALES DEL AREA EMOCIONAL. EDAD: 3.7-6.1 AÑOS

CATEGORIA	NOMBRE: R. C. L. L.	NOMBRE: P. M. G.
CARACTERISTICAS DE LA FIGURA MATERNA	Desvalorizada, egoísta e indiferente a sus necesidades. Sobreprotectora y dominante, esto la angustia. Rígida en cuanto al cumplimiento de reglas, la percibe amenazante y castigante. Relación poco afectiva y superficial.	Agresiva, dominante, desvalorizada. Poco afectiva, fuente principal de conflicto. Muy autoritaria y manipuladora. Relaciones superficiales y con carga de agresión.
CARACTERISTICAS DE LA FIGURA PATERNA	Figura valorizada, débil e inseguro. - Afectivo, aunque demanda más contacto físico de esta figura.	Conflicto con esta figura. Valorizada, débil y en desventaja en relación a la figura materna.
CARACTERISTICAS DE PERSONALIDAD DEL NIÑO	No identificación con su rol sexual. Insatisfacción y demanda de afecto. Agresión, resistencia a las figuras de autoridad, rebelde. Dificultad en atención y problemas interpersonales. Controlada por reglas de conducta y reta a las figuras paternas rompiendo estas reglas. Impulsiva, sentimientos de constricción ambiental que le causan angustia.	Se identifica con su rol sexual, pero hay confusión de roles. Insatisfacción y demanda de afecto. Sentimientos de soledad y abandono, creándole inseguridad e inadaptación. Problema de relaciones interpersonales por ser impulsiva y agresiva. Sentimientos de constricción ambiental y falta de contacto con su medio ambiente. Rechazo a las figuras de autoridad.
CARACTERISTICAS PARTICULARES	Desintegración familiar, le angustia la lejanía del padre y la relación con la madre.	Relaciones conflictivas con la figura materna por ser ésta sumamente agresiva con la niña. Conflicto por la manipulación de la figura paterna por parte de la madre.

5.3 ANALISIS CUALITATIVO DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACION DE LA MUESTRA.

1) En el área Percepto-Motriz con respecto al Cociente de Percepción, evaluado en los niños preescolares, - se observa que de los niños que tienen el mayor tiempo de estancia en la Institución (3.1 Años - 4.6 Años) y que forma -- parte del rango de 0 - 2.0 Años de edad al ingreso, presentan problemas en el aspecto perceptual. Este dato se relaciona - con el resultado de la evaluación del Nivel de Maduración, ya que aquí también se encuentra que los niños que integran los rangos anteriormente mencionados, presentan un Nivel de Maduración notablemente disminuído. De la evaluación percepto- - visual se observan problemas en el desempeño de las funciones de Discernimiento de Figuras, Constancia de Forma y Posición en el Espacio, presentándose en un mayor porcentaje en los -- niños que tienen mayor tiempo de estancia y, que además, nacieron en la Institución o que ingresaron poco tiempo después de su nacimiento. Este resulta ser un índice de la insufi- - ciente estimulación de esta área.

Con respecto al Cociente de Maduración, en - - donde se evalúa básicamente coordinación motora fina y gruesa, aparentemente no existe alteración respecto a los niños - preescolares. Sin embargo, en la evaluación de los niños maternales, se encuentran datos que indican alteración en esta

área, evaluada a través de Ambulación y Manipulación, dicha alteración se manifiesta principalmente en el rango de los niños que tienen mayor tiempo de estancia, lo que posiblemente se presenta por la insuficiente estimulación que proporcionan las condiciones de la Institución.

Por lo tanto, se acepta la Hipótesis H_1 - - "Existe una relación directa entre el grado de estimulación que proporciona el medio ambiente y el desarrollo del área percepto-motriz"

2) En cuanto al área Intelectual evaluada - en los niños maternos, se observa que en el total de los niños, su desempeño indica un nivel normal torpe al relacionarlo con el tiempo de estancia en la Institución y, al relacionarlo con la edad que tenía el niño al ingresar, se observa que dentro de los rangos de menor y mayor edad al ingreso, los niños presentan una capacidad que se ubica en el nivel limítrofe, lo cual indica que esta área ha sido más afectada en los niños maternos, observándose principalmente en la función de razonamiento abstracto, la cual en este caso se evaluó a través de los aspectos de ideación, creatividad e información.

Con respecto a la evaluación del área Intelectual de los niños preescolares, se observa una capacidad normal, lo que aparentemente indica que no existen altera-

ciones en esta área, ya que existen datos que indican una -- capacidad intelectual normal brillante alta en los niños que han permanecido más tiempo en la Institución y, que además, son lo que ingresaron en un rango de 0 - 2.0 Años de edad. Este resultado contrasta con el obtenido por los niños que - tienen menos tiempo de estancia y que ingresaron en un rango de edad mayor, los cuales presentan una capacidad intelec- - tual normal, siendo este resultado también indicador de que no se encuentran alteraciones.

Sin embargo, se observa que el C.I. verbal - en relación al C.I. total y C.I. de ejecución se presenta -- en un nivel más bajo, lo que podría indicar que dentro de la Institución no se estimula la función de razonamiento abs-- tracto, además de que al parecer el tipo de estimulación es-- tá dirigido hacia las funciones concretas.

Por lo tanto, la Hipótesis H₂ "Existe una - relación directa entre el grado de estimulación que propor-- ciona el medio ambiente y el desarrollo del área intelectual" se rechaza, ya que aún cuando hay evidencias de alteración - en esta área, no podemos considerarlas como determinantes.

3) En cuanto al área del lenguaje, evaluado sólo en los niños preescolares, encontramos que la mayoría - de ellos presentan dificultades de articulación. Así tene-- mos que, tanto la variable tiempo de estancia como la varia-

ble edad al ingreso, pueden considerarse como factores que influyen en las alteraciones de esta área. Este hecho se presenta principalmente por la insuficiente estimulación en el aspecto verbal, tanto de la Institución como de la fuente de estimulación materna. Por otra parte, también se observa que los recursos con los que cuenta la Institución no permite el adecuado desarrollo del área del lenguaje.

Dentro de la evaluación de todas las áreas del desarrollo, el área del lenguaje resulta ser una de las más afectadas, por lo tanto se acepta la Hipótesis H₃ "Existe una relación directa entre el grado de estimulación que proporciona el medio ambiente y el desarrollo del área del Lenguaje".

4) Respecto al área socio-afectiva, en el caso de la evaluación de los niños preescolares se observan datos que se refieren a las características de personalidad del niño, las características que percibe de la figura paterna y materna y, la forma en que percibe su situación familiar.

De tal manera que, con respecto a las características de la figura materna, se observa que entre los rasgos sobresalientes se encuentran, la indiferencia de la figura materna en cuanto a la satisfacción de sus necesidades.

Además, una gran proporción de los niños la perciben física y afectivamente lejana, también es la figura más valorizada dentro del núcleo familiar. Otra característica sobresaliente, es el que la perciben dominante y agresiva. Se encuentran otras características aunque menos significativas, las cuales son, el que una minoría de los niños la perciben desvalorizada e insegura.

En cuanto a las características que perciben de la figura paterna, se observa, que una gran proporción de los niños lo perciben inseguro, desvalorizado e indiferente; siendo estas características las que resultan ser más sobresalientes en relación a cómo perciben los niños a esta figura. Se encuentran también otras características que son menos significativas que las mencionadas anteriormente y, que en menor proporción manifiestan los niños, estas características son, el que la perciben agresiva, valorizada y afectiva.

En la categoría que incluyen las características de personalidad de los niños, se observa que la gran mayoría de los niños manifiestan principalmente, insatisfacción y demanda de afecto, además de sentimientos de soledad y abandono. Otros rasgos igualmente sobresalientes son la agresión, inseguridad y problemas de relaciones interpersonales. En menor proporción se observan las siguientes características, temor, impulsividad, sumisión ante normas de

conducta, sentimientos de constricción ambiental, dificultad de identificación con su rol sexual, ansiedad, desaffo a la autoridad y problemas de atención. Entre las características que se presentaron en menor proporción, se encuentran, aislamiento, apatía, dependencia de la figura materna, timidez, autoagresión, liderazgo, falta de creatividad e iniciativa, y una aparente identificación con su rol sexual.

Al observar los datos encontrados en la evaluación del área socio-afectiva, al igual que el área del lenguaje, se nota que éstas son las áreas más afectadas. Por lo tanto, se acepta la hipótesis H_4 "Existe una relación directa entre el grado de estimulación que proporciona el medio ambiente y el desarrollo el área socio-afectiva".

C A P I T U L O V I

CONCLUSIONES

1.- En cuanto a la función percepto-motriz, evaluada en los niños preescolares, se encuentra una relación directa entre el tiempo de estancia, la edad de ingreso y la función perceptomotriz, observándose en los niños que ingresaron a una edad más temprana y que además tienen un tiempo de estancia mayor, una mayor disminución en esta función, lo cual se debe por una parte, a que la estimulación limitada -- que reciben los niños dentro de la Institución, conforme -- aumenta el tiempo de estancia, va impidiendo que el niño progrese en esta área, la cual requiere de estimulación y experiencias suficientes y constantes para su desarrollo normal. Y por otra parte, de acuerdo con Cesell, quien postula que -- durante los dos primeros años de vida, la actividad motora -- es básicamente refleja y sólo a través de la maduración neuromuscular y de la estimulación se logran habilidades motoras más complejas. De este modo, es posible concluir que la estimulación proporcionada en la Institución es básicamente motora gruesa, área en donde no se encontraron alteraciones de niños en edad preescolar y además es posible que no se -- esté estimulando suficientemente el área motora fina, de tal modo que el niño no puede adquirir habilidades más complejas, las cuales requieren de una mayor coordinación neuromuscular, por lo que se puede pensar que estos niños no han adquirido --

la maduración necesaria para desarrollar suficientemente esta área.

Esto es aún más evidente en los niños en edad maternal, ya que en estos niños se encontraron datos que manifiestan alteraciones considerable tanto del área motora fina, como en la motora gruesa.

2) Dentro del área del lenguaje, los resultados indican en forma general dificultades de articulación del lenguaje y es importante la relación que guardan estas dificultades con el tiempo de estancia en la Institución, observándose una relación directa entre ambos factores, de tal manera que en el mayor tiempo de estancia, además de los problemas de articulación se observa incluso tartamudeo.

Estos datos nos conducen directamente a la conclusión de que las dificultades de articulación se deben a una insuficiente estimulación en esta área, ya que la mayoría de las actividades que proporciona la Institución se refieren principalmente a la estimulación de la coordinación motora gruesa, más que del lenguaje y, además, la relación con la madre que podría ser otra fuente de estimulación, no proporciona los elementos suficientes para el desarrollo normal de esta área, puesto que dicha relación se limita principalmente a la presencia física tanto del niño como de la madre.

3) A pesar de que se esperaba encontrar un -
rendimiento intelectual marcadamente disminuído debido a las
condiciones medio ambientales de la Institución, se observa -
en los niños preescolares una capacidad intelectual global --
normal, datos que coinciden con los resultados obtenidos por
Rembis, quien observó que el rendimiento intelectual en niños
institucionalizados se encontraba en un nivel alto. Sin em--
bargo, cualitativamente se observan limitaciones que son pro-
ducto del medio ambiente, de tal manera que éstas no afectan
su rendimiento global, pero sí aspectos más específicos del
área intelectual, como es el razonamiento abstracto, en el -
que en un mayor tiempo de estancia y en una edad temprana de
ingreso presentan disminución en esta función en relación a -
su desempeño total.

Esto es más evidente al observar los resulta-
dos de los niños en edad maternal, ya que básicamente en ellos
se evaluó el razonamiento abstracto, en donde se observan al-
teraciones significativas.

Por otra parte, se observa que en los niños -
que ingresaron de 3.1 a 4.0 años de edad, presentan un mayor
número de funciones disminuídas, siendo éstas la capacidad --
de aprendizaje, anticipación y planeación; y la aplicación de
experiencias en nuevas situaciones, lo cual se debe quizás, -
por una parte, a que estos niños han tenido la oportunidad de

estar en contacto con otro medio probablemente más estimulante y, su ingreso a un medio limitante, de alguna manera altera estas funciones. Y, por otra parte, de acuerdo con Piaget, estos niños se encuentran en la etapa preoperacional, etapa de transición del pesamiento sensorio-motor a pensamiento concreto y la limitación de experiencias les impide alcanzar un --- funcionamiento cognoscitivo más amplio y complejo.

Además, es importante mencionar que si bien - la Institución no está estimulando suficientemente el razonamiento abstracto, está estimulando en mayor proporción las -- funciones concretas en las que se observó un mejor rendimiento, siendo ésto más obvio en los niños con un mayor tiempo de estancia y con una edad de ingreso más temprana.

4) Dentro del área socio-afectiva se observa una gran problemática afectiva, generada por la desintegra- - ción del núcleo familiar, que es la caracterfstica principal de la muestra. Esta desintegración familiar es producto de relaciones familiares conflictivas que, de alguna manera, se manifiestan con la reclusión de uno o ambos padres. La problemática afectiva de los niños se centra principalmente en una relación madre-hijo muy conflictiva, lo cual se puede -- observar a través de la evaluación de esta área, en donde -- aparecen como características en esta relación la agresión, - indiferencia y el poco contacto físico y afectivo entre el -

niño y su madre, además de las observaciones directas en las que estas mismas características eran notorias, reflejándose en la insatisfacción afectiva del niño en la que predominan grandes sentimientos de soledad y abandono. Esta relación madre-hijo adquiere mayor relevancia por una parte, debido a que es la figura más importante para los niños y, por otra parte ya que la figura materna y su relación con el niño es considerada por los teóricos del desarrollo como un elemento indispensable en el desarrollo emocional del mismo.

Ahora bien, considerando el medio ambiente - en el que están dándose estas relaciones, es importante considerar por un lado, que el medio penitenciario está actuando sobre la personalidad de la madre creándole sentimientos de minusvalía y aislamiento y, ésto afecta indirectamente al niño a través de la relación con ella y, por otro lado, este medio afecta directamente al niño creándole sentimientos de constricción ambiental y falta de contacto con su medio ambiente.

Con lo mencionado anteriormente es posible - entender las características de personalidad que presentan - los niños, como un reflejo de la problemática que están viviendo. Estas características son principalmente conductas de agresión, sentimientos de inseguridad, problemas de relaciones interpersonales, impulsividad y una no identificación

con su psico-sexual. Estas características de personalidad dificultan la adaptación del niño al medio. Esta dificultad de adaptación se presenta tanto en los niños preescolares -- como en los edad maternal, aún cuando estos últimos no fueron evaluados con material proyectivo, sin embargo, su evaluación dentro del área social nos permite observar que estos niños mantienen una inadecuada adaptación con su medio ambiente, manifestándose a través de conductas de aislamiento y apatía principalmente. En los niños de edad maternal -- esto es más significativo en la edad crítica de ingreso observada en esta investigación.

5) Los datos obtenidos en las investigaciones realizadas sobre niños institucionalizados permiten determinar ciertas características de la problemática que presentan estos niños, y que se relacionan principalmente con la deprivación materna que sufren en un medio institucional. Esta deprivación materna tiene consecuencias desfavorables en el desarrollo global del niño, principalmente en las áreas social y emocional, las cuales se ven afectadas por la ausencia de la madre como fuente de estimulación social y afectiva y, como factor determinante en el desarrollo ulterior del niño.

Ahora bien, en nuestra investigación se encontraron resultados similares, aún cuando los niños de --

nuestra muestra no sufrir de ausencia de la figura materna, lo que nos lleva a pensar que la deprivación no sólo se da con la ausencia de la figura materna, sino cuando la relación con ésta no es lo suficientemente satisfactoria, es decir, cuando no cubre las necesidades afectivas y físicas -- primarias del niño, cuando su relación con la madre está lejos de ser una relación cálida, afectiva y, por tanto, satisfactoria.

6) A pesar de que se esperaba que los niños presentaran un bajo rendimiento intelectual, y considerando que el desarrollo es un proceso integral en el que todas las áreas están estrechamente vinculadas, se hace necesario pensar en el por qué si el área socio-afectiva está tan profundamente alterada, estos niños muestran un rendimiento intelectual normal. Al considerar este hecho y en base a los -- resultados, así como en nuestra experiencia directa con los niños y con la Institución, podemos pensar que el área intelectual se encuentra sin aparente alteración en su rendimiento global, debido a que dentro de la estancia infantil se -- les proporciona estimulación orientada básicamente al desarrollo del área intelectual, específicamente en cuanto a las funciones concretas.

De esta manera, consideramos que el hecho de que dentro de la Institución exista la estancia infantil beneficia en mucho la situación en la que se encuentran estos niños, de tal manera, que es dentro de la estancia donde se les proporciona la mayor estimulación posible, aún cuando -- ésta se encuentra limitada por las mismas condiciones de la Institución.

7) A través del análisis de los resultados -- se puede observar que los factores de edad de ingreso y - - -

tiempo de estancia en la Institución son sumamente importantes en las alteraciones que presentan los niños, sin embargo, por los resultados obtenidos se puede pensar que existe una relación más directa entre las alteraciones y la edad al ingreso, aunque no por ello el tiempo de estancia sea menos importante, ya que no se puede determinar, en qué grado uno sea más importante que el otro, ya que hay que hacer notar que estas dos variables se unen en el caso de los niños que ingresaron entre los 0-2.0 años y que han permanecido en la Institución entre 2.1-4.6 años; demostrando con ésto una relación directa entre el tiempo en el que un niño permanece limitado en cuanto a estimulación, y el momento del desarrollo en el que se le priva de la estimulación suficiente. Además, lo anterior nos lleva a pensar que, entre menos tiempo permanezcan los niños en la Institución y cuanto más grandes ingresen a ella, menos determinantes serán, las alteraciones que sufran, ante lo cual es necesario tomar en consideración el tipo de medio ambiente anterior al ingreso a la Institución y el grado de influencia que tiene ésta en las alteraciones actuales que presentan los niños, lo cual no fue posible en nuestra investigación.

8) Considerando los datos aportados por las investigaciones realizadas con niños institucionalizados en relación a la estimulación que reciben, podemos observar que los resultados de nuestra investigación confirman los hallaz

gos obtenidos por dichas investigaciones, siendo éstos, alteraciones en la esfera social, emocional, intelectual y perceptomotriz.

De tal manera podemos concluir que el medio ambiente institucional produce alteraciones en el desarrollo del niño, como resultado de la falta de estimulación que predomina en el medio en el que se desarrollan.

9) Se puede considerar que en mucho, el medio ambiente como medio penitenciario y como ambiente institucional, está determinando el curso del desarrollo del niño. En cuanto al área intelectual y la perceptomotriz, debido a una estimulación limitante que no proporciona las experiencias suficientes que el niño pueda asimilar y aplicar en diferentes circunstancias, experiencias que son necesarias para el desarrollo normal de estas áreas. Por otra parte, el área emocional está presentando alteraciones que son generadas, principalmente, por la desintegración familiar que sufren y, que se agudiza profundamente por las características del medio, como es el hecho de que convivan con una población con determinada problemática psicosocial que está en proceso de readaptación, además de las condiciones que son producto de la misma situación de encierro, como son el lesbianismo y la agresión, lo que influye en la no identifica-

ción de roles psico-sexuales en el niño, así como de las figuras paternas, y de la imitación de conductas de agresión.

10) A lo largo de la investigación, se ha planteado en varias ocasiones la importancia que tiene este estudio dentro de la Psicología Clínica y, en general en todas aquellas disciplinas relacionadas con el estudio del hombre como ente biopsicosocial. Sin embargo, estamos conscientes de que este trabajo es una primera aproximación a este problema y, por lo tanto tiene muchas limitaciones, por lo que consideramos importante, que no sólo permanezca como de un problema real, sino que llegue a ser la base de futuras investigaciones que no queden en el nivel de simple conocimiento del problema, sino que se profundice más en él para poder plantear alternativas, en las que participen diferentes disciplinas, orientadas a solucionar este problema que social y humanamente tiene gran relevancia.

PRESENTACION DE CASOS

C A S O # 1

E N T R E V I S T A
- - - - -

FICHA DE IDENTIFICACION:

NOMBRE: R. L. M.

EDAD: 24 años

OCUPACION ANTERIOR: Empleada doméstica

ESTADO CIVIL: Casada

ORIGEN: Puebla, Pue.

ESCOLARIDAD: Primero de Secundaria

DOMICILIO ANTERIOR: San Miguel Tecolasio, Pue.

FECHA DE INGRESO: 7 de enero de 1979.

ANTECEDENTES FAMILIARES Y PERSONALES

R. es la segunda de siete hermanos, su padre y su madre son campesinos, ella les ayudaba en el trabajo -- del campo; este trabajo le gustaba "aunque es algo muy duro". Ella considera haber tenido una infancia feliz, pues su pa-- dres nunca los maltrataban, en ocasiones cuando hacían algo malo sí les pegaban, ninguno de sus padre tomaba ni fumaba. La relación con sus hermanos era buena, en ocasiones se pe-- leaban, pero nunca tuvieron problemas graves.

A los 15 años de edad le dieron permiso para que fuera a trabajar a la casa de una maestra que vivía en -

otro pueblo cerca del suyo, con esta persona se sentía muy - contenta, pues le daba permiso para ir a la escuela nocturna en la que estudió hasta el tercer grado de primaria, además la trataba muy bien. En este trabajo duró aproximadamente - cinco años, y se salió de ahí porque una amiga la entusiasmó para venir a México a trabajar. Sus padres no se opusieron a que ella viniera a buscar trabajo, pues pensaban que po---dría ayudarlos más económicamente.

Al llegar a México no le costó trabajo encontrar donde emplearse, poco después conoció al hermano de su amiga, con el cual fue a vivir al poco tiempo de haber llegado a la ciudad y, casi inmediatamente quedó embarazada.

R. está sentenciada a 12 años de prisión -- por el delito de robo, que cometió en compañía de su esposo, su cuñada y el esposo de ésta. El motivo por el que cometió el robo, fue porque quiere mucho a su esposo y pensó en no - dejarlo solo en esos momentos.

Al principio de su ingreso a esta institución, R. se sentía muy triste y avergonzada pues sus padres esta--ban enojados y sentía que les había fallado, además, porque cuando la detuvieron estaba embarazada y su bebé nacería en este lugar. Aquí ella trataba de hacer amistad con alguien para sentirse mejor, pero las internas trataron de aprovecharse, pues para "ganárselas, les regalaba o prestaba lo que --

querfan, pero ellas después se lo exigfan. R. piensa que ha cambiado desde que llegó a este lugar, pues antes trataba de ser compartida y agradable con las demás, pero ahora ya no lo es. Aún cuando no ha tenido problemas con ninguna de las internas, su comportamiento no es como al principio.

En este lugar sólo tiene una amiga, y espera que ella no cambie ya que hasta ahora se han llevado bien. - Trabaja en el taller de lavanderfa, además hace y lava ropa - para sus compañeras, ya que quiera ganar lo más posible para que a su hija no le haga falta nada. No comparte su dormitorio, tiene un radio pero nunca lo prende, porque, dice que -- las salas parecen "casa de locos" ya que hay varios radios o televisores prendidas al mismo tiempo. Prefiere ponerse a -- tejer o a trabajar pues así se le va el tiempo más rápidamente. Casi no permanece en su dormitorio ya que se siente muy sola ahí.

Piensa que este lugar le va a causar un trauma a su hija, debido a que se ven cosas que ella nunca se -- imaginó que existieran (lesbianismo). La niña no sabe porque están aquí, pero sí pregunta cuándo se van a ir a la calle, y ella le contesta que este lugar es una escuela y que se van a ir cuando R. aprenda lo que la maestra le enseña. Cuando R. entró aquí había cursado hasta el tercer grado de primaria, - ahora ha continuado sus estudios y está en primer grado de -- Secundaria.

Sabe que va a llegar el momento en que tenga que decirle a su hija el motivo por el que están aquí, y dice que prefiere que lo sepa por ella y no por otra persona - que le diga mal las cosas. En Trabajo Social le ofrecieron salir preliberada, pero como no tiene familia en la ciudad - le da miedo enfrentarse a la vida ella sola y más aún porque tiene a la niña. Por lo cual le dijo a la trabajadora social que mejor esperarían a que saliera su esposo que también se encuentra en reclusión, para que empezaran una nueva vida los tres.

R. piensa que su hija es un gran consuelo -- para ella y si la niña tuviera que irse, se sentiría muy - triste y desesperada. Desde que se cambiaron a Tepepan ya - no tiene visitas, sólo ve a su esposo los jueves y domingos en la visita familiar y conyugal. En agosto de 1982 se casó pues su esposo le dijo que cuando salieran la niña tenía que estar registrada a su nombre, si no, tendría problemas para entrar a la escuela. Su esposo quiere mucho a la niña y a ella. R. se siente tranquila pues tiene a su hija con ella y además, piensa que cuando salgan de este lugar van a poder darle a la niña una mejor educación. Y confía en que la niña comprenda por qué están aquí y no crea que es una delincuente.

DESARROLLO BIOPSIICOSOCIAL DEL NIÑO

FICHA DE IDENTIFICACION:

NOMBRE: R.C.L.L.

EDAD CRONOLOGICA: 4 años

EDAD AL INGRESAR: Nació en la Institución

FECHA DE NACIMIENTO: 10. de febrero de 1979

LUGAR DE NACIMIENTO: México, D. F.

SEXO: Femenino

ETAPA PRENATAL:

La señora R. nunca tomó medicamentos para no embarazarse, debido a que ella quería tener un hijo. Durante el embarazo de la niña no hubo complicaciones. Estuvo bajo - vigilancia médica, pues andaba huyendo y viajando constantemente. Cuando cometió el robo tenía dos meses de embarazo, y los últimos meses de éste los pasó con su familia en Puebla. Ella no tuvo molestias durante el embarazo. Su alimentación consistió en fruta, frijoles y café, cuando su esposo podía trabajar, tenían dinero para comprar carne, pollo y verduras, pero esto sucedía en pocas ocasiones, ya que no podían establecerse permanentemente en lugares fijos, y por lo tanto, -- no podía buscar empleo. Cuando fue necesario ella le ayudaba

a su esposo lavando ropa ajena y así poder tener dinero.

ETAPA PERINATAL:

La niña nació a término, su parto fue normal, no se presentó ningún problema durante éste. El parto se llevó a cabo dentro de la Institución penitenciaria y fue atendida por un médico.

ETAPA POSTNATAL:

Al nacer, la niña pesó alrededor de 2 Kg y estaba muy chiquita y delgada. Fue alimentada con leche materna durante los primeros 15 días de nacida, pero se enfermó, tuvo vómitos y diarrea hasta los tres meses de edad, además, presentó temperaturas elevadas de hasta 39 grados y pensó que la niña se iba a morir, ya que presentaba deshidratación, por lo cual la llevó al servicio médico del Centro Femenil, en donde varias veces le cambiaron la leche, hasta que alguien le dijo que le diera a la niña agua hervida con azúcar, sal y limón, a manera de suero, después le empezó a dar atole de maizena y fue así como la niña se empezó a componer. Frecuentemente se enferma de la garganta y, es atendida en este lugar.

DESARROLLO CONDUCTUAL:

La niña aprendió a "avisar" para ir al baño sentándola en la "nica", ésto empezó a hacerlo cuando tenía un año de edad. La interna no había notado que la niña se tocara sus genitales, pero en una ocasión la Directora de la Estancia la mandó llamar junto con la mamá de otra niña y les pidió que tuvieran más cuidado y no dejaran ir a las niñas a otros dormitorios, pues las habían encontrado con sus pantaletas abajo y tocándose una a la otra los genitales. En esa ocasión, ella no regañó a la niña ni le pegó, porque la Directora les dijo que no era conveniente, pero ahora tiene más cuidado con la niña.

C. acostumbra dormirse entre 7 y 8 de la noche y se despierta a las 7 de la mañana, su sueño es tranquilo y no se despierta en la noche. Cuando tenía dos años de edad, la niña despertaba frecuentemente y trataba de agarrar algo, lo que tuviera a la mano y empezaba a moderlo, por lo que le dijeron a la interna que la niña estaba espantada y una compañera la "curó" poniéndole aceite, epazote y un ajo macho, todo molido, después la puso en el sol envuelta en una cobija hasta que sudó mucho. Después le dijo a la interna que no permitiera que le diera a la niña el aire, después de ésto, la niña dejó de despertarse por las noches.

Ha notado que la niña le tiene mucho miedo a la oscuridad y más cuando está sola. Es muy nerviosa y antes se picaba la nariz con el dedo, por lo que le sangraba constantemente. La interna la regañaba y le decía que si no se dejaba de picar la nariz le iba a pegar, pero nunca cumplió sus amenazas. R.C. no se chupa el dedo, pero se muerde las uñas, casi ya no tiene uñas porque constantemente se las está mordiendo, aunque sabe que ésto le molesta a su mamá.

La niña no tiene problemas para comer, su horario de alimentación es de: desayuno a las 8 de la mañana; comida a las 12 del día y cena a las 6 de la tarde. En la Estancia les dan leche, huevo, salchichas, jamón, fruta, aguas frescas y carne.

DESARROLLO MOTOR:

La interna recuerda que la niña sostuvo erecta la cabeza a los 4 ó 5 meses, empezó a sonreír a los 2 meses, a los 7 "gateó", y a los 9 meses empezó a caminar. No ha notado alguna dificultad en la marcha de la niña.

DESARROLLO DEL LENGUAJE:

Empezó a hablar alrededor del año y medio, actualmente la niña tiene dificultades, ya que no pronuncia

bien algunas letras y a veces tartamudea.

DESARROLLO SOCIAL-AFECTIVO

La niña tiene amigos, sin embargo, hay niños que le pegan y ella no hace nada para defenderse, cuando la interna ve que le pegan a la niña, le da mucho coraje por este motivo prefiere jugar con ella y que permanezca el mayor tiempo dentro del dormitorio. A la niña le gusta jugar con su pelota y sus muñecos. Ella es muy traviesa y con frecuencia es castigada en la estancia infantil por la directora ya que no obedece a las maestras. De repente se desespera y empieza a rayar las hojas de su cuaderno, como que se pone nerviosa. En ocasiones desobedece a su mamá y ésta le dice que ya no la va a querer, entonces la niña le contesta: "ya te voy a obedecer mami". La interna muchas veces se ha dado cuenta de que la niña es castigada y no sale al recreo, pero ésta no hace caso por lo tanto ahora la castigan prohibiéndole ver a su mamá.

La interna se encarga del aseo de la niña, ella le teje ropa y le gusta que su hija esté bien arreglada, la baña diario porque todos los días regresa de la escuela muy sucia. A la niña le gusta bañarse. El único accidente grave que ha tenido la niña, fue cuando tenía poco menos de un año de edad, y metió un pasador al enchufe de la máquina de coser en el taller de costura quemándose la mano, pero fue

atendida por el médico. En otra ocasión se cayó por estar saltando en las literas de la estancia, ésto sucedió hace -- dos meses, y aún tiene una "bolita" en el labio.

La interna está muy preocupada porque piensa que no está educando bien a la niña, tal vez por ser la primera y la única. Ha notado que cuando van a la visita familiar al reclusorio los domingos a ver a su esposo, la niña se pone celosa de ella con el papá, si ve que el señor se -- acerca a la señora, entonces la niña corre a separarlos y le pide al papá que la abrace a ella.

La interna dice que no le gusta pegarle a la niña, pues ve cómo hay quienes les pegan a los niños mucho, y no quiere que su hija pase por éso, además de estar encerrada en el Centro Femenil por su culpa.

INTEGRACION DE LA BATERIA DE PRUEBAS

INSTRUMENTOS UTILIZADOS

- 1) Escala de Inteligencia para los Niveles Preescolares y -- Primario (WPPSI), Weschler D.
- 2) Test de Inteligencia Infantil de Goodenough F.
- 3) Método de la Percepción Visual de Frostig M.
- 4) Test Gestáltico Visomotor de Bender L.
- 5) Inventario de Logros Preescolares (PAR)

- 6) Examen de Articulación de Peterson L.
- 7) Test de Apercepción Infantil con Figuras Animales (CAT) de Bellak L.
- 8) Test Proyectivo H.T.P.
- 9) Test Proyectivo Dibujo Libre.
- 10) Test Proyectivo de la Familia.
- 11) Test Proyectivo de la Figura Humana de Machover K.

ACTITUD ANTE LAS PRUEBAS:

A. R. le gustaba ir a trabajar al salón de aplicación, pero al empezar a trabajar, se distraía fácilmente por lo que en tres o cuatro ocasiones durante cada sesión había necesidad de realizar actividades que a ella le gustaban mucho como cantar y contar cuentos. Aún cuando se mostraba cooperativa, no seguía las instrucciones sino que había que repetírselas dos o tres veces antes de que pudiera iniciar la actividad.

La prueba que le llamó más la atención fue el WPPSI, específicamente el subtest de "casa de animales" el que pedía en cada sesión y al no dárselo se enojaba. En la aplicación del Frostig se mostró aún más distraída por lo que hubo necesidad de suspender la aplicación y continuar en otras sesiones.

Al hablar tartamudeaba un poco y tiene dificultad en pronunciar algunas palabras (enfermé-engermé; otra-ocra; atrás-acrás).

En general, en las sesiones cooperó con entusiasmo, aunque en ocasiones era difícil de controlar, pues no obedecía y - había que trabajar mucho su atención. Demandaba afecto pero no en una forma totalmente abierta; cambiaba constantemente de actividad, no podía estar quieta por un tiempo mayor de cinco minutos. En --- tres ocasiones la encontramos castigada en la dirección de la estancia por haber hecho alguna travesura.

INTEGRACION POR AREAS.

AREA INTELECTUAL :

En el análisis del área intelectual se observa una ejecución global de C.I. de 115 correspondiente a normal brillante alto. Posee una edad de maduración de 4.8 años, mostrando una mejor ejecución en funciones intelectuales concretas y perceptomotoras.

R. muestra adaptación a su medio y aprovechamiento de las experiencias que éste le brinda, aún cuando éste parece un tanto limitante. Se observa que su memoria auditiva inmediata así como su capacidad de juicio crítico se encuentran conservadas. La niña muestra una buena ejecución en funciones que implican concentración, operaciones mentales y abstracción de conceptos verbales. La disminución en habilidades intelectuales abstractas podría deberse a que la niña ha estado en la institución desde que nació y el medio ambiente le ha limitado para desarrollar sus capacidades en cuanto a las funciones verbales; en el caso de R. esto es obvio al considerar algunas de sus respuestas que están rebelando - claramente el tipo de medio que la está condicionando ("la gente debe trabajar porque si no, no salen libres")

CONCLUSION

En el análisis de la evaluación psicológica de R. se observa un nivel de inteligencia normal brillante alto y una edad mental arriba de su edad cronológica, indicándonos una capacidad intelectual bastante buena. En el caso de R. es importante tomar en cuenta que la niña nació en la institución y que no ha tenido oportunidad de aprovechar las experiencias de otro medio ambiente y esto se hace evidente en algunas de sus respuestas, en las que se pone de manifiesto la limitación ambiental, y que afecta su habilidad intelectual abstracta, ya que se observa una disminución en la adquisición de habilidades verbales. Se observan, además, un mejor rendimiento en actividades estructuradas debido a que tiene dificultades para mantener su atención, así como poca creatividad.

Dentro del área perceptomotriz se encuentran datos que indican un problema en los aspectos de percepción visual y nivel de madurez en la función viso-motriz. En el área del lenguaje se observa dificultad en la articulación de algunos fonemas que debieran ya de estar establecidos, además, muestra un problema de tartamudeo. No hay datos que indiquen problemas en el área motora gruesa.

Es dentro del aspecto emocional en donde se encuentra un mayor número de datos que indican una problemática en esta área, en donde la fuente principal de conflicto es la madre

la niña. Se identifica con el padre como figura débil y hay necesidad de sentirlo y sentirse más fuerte en relación a la madre, por lo que parece aliarse a él. La figura paterna está más valorizada que la figura materna, es la figura más importante para la niña y, lo siente más cerca emocionalmente que a la madre, a pesar de que no juega un papel activo y constante en los roles familiares, ya que sólo tiene contacto con él una vez por semana, ya que también se encuentra recluido. Al parecer, la relación con el padre es menos conflictiva que la relación con la madre.

R. es una niña agresiva y con gran resistencia a las figuras de autoridad, por lo que en ocasiones se muestra rebelde y difícil de controlar, además, muestra dificultades para mantener su atención por periodos relativamente largos y, una tendencia a cambiar de actividad constantemente. Muestra un marcado egocentrismo, lo que hace difícil que pueda establecer relaciones interpersonales satisfactorias, ya que sólo se puede relacionar bajo sus propias condiciones, teniendo dificultades para establecer un juego cooperativo e interpersonal. Este egocentrismo puede estar determinado por su condición de hija única. Se siente muy controlada por reglas de conducta y trata de retar a los padres rompiendo con estas reglas, hecho que probablemente le produce sentimientos de culpa, los cuales disminuyen al ser castigada. Tiene poco control de sus impulsos, lo que en ocasiones le acarrea dificultades a nivel social e interpersonal. Tiene sentimientos de constricción ambiental y de falta de contacto con el medio, estos sentimientos son producidos por la situación de encierro que está viviendo, situación que le provoca angustia.

En cuanto a sus funciones perceptomotoras e intelectuales concretas, se observan sus capacidades de aprendizaje y anticipación y planeación para solución de problemas dentro de -- sus límites normales. Tiene buena organización perceptomotriz. -- Las funciones más elevadas dentro de esta área son las que se refieren a habilidades visomotrices y discriminación de detalles, - lo que le permite una buena capacidad de observación. Parece ser que la niña tiene cierta dificultad para mantener su atención, -- sin embargo, cuando logra hacerlo su desempeño es bastante bueno. Tiene poca creatividad desempeñándose mejor, por lo consiguiente en actividades estructuradas.

En general, los resultados de esta prueba permiten considerar que la niña podría elevar más su rendimiento, sobre todo en las funciones intelectuales abstractas, si se encontrara en un medio ambiente que le proporcionará mayor experiencia para asimilar.

AREA PERCEPTOMOTORA:

En los resultados de la evaluación visomotriz de la prueba de Bender se observa un nivel de maduración de 3.7 años estando 6 meses por debajo de su edad cronológica. De acuerdo a - su ejecución en esta prueba se puede considerar que la niña presenta un problema en esta área confirmándose en la evaluación de Frostig en donde obtuvo un C.P. abajo del promedio, mostrando un retraso en relación a su edad cronológica en las áreas de constancia de formas con una diferencia de 1.7 años y, en el área de posición en el espacio con una diferencia de 10 meses. Se observan, además adelantos significativos en la coordinación oculo-motriz,

con una diferencia de 1.2 años; en discernimiento de figuras con 0.5 meses y en relaciones espaciales 0.8 meses, lo que representa áreas aprovechables para elevar su C.P. Según los resultados del PAR se observa una edad de madurez de acuerdo a su edad cronológica. No se observan datos que indiquen problema en el área motora gruesa.

En cuanto al aspecto de articulación del lenguaje, se observan dificultades para articular los fonemas bilabiales P y B al final de la palabra; el fonema interdental D al final de la palabra; el fonema palatal J al final de la palabra; en las sílabas compuestas Dr, Tr, Kl y Tl; presenta problemas al reproducir oraciones que incluyen los fonemas R y J. Se observó, además, cierto tartamudeo en la niña.

AREA EMOCIONAL:

En el material proyectivo aplicado a la niña se observa conflicto con la figura materna, quien está marcadamente desvalorizada en relación al padre y a la niña misma. La madre es percibida egofsta e indiferente a las necesidades de la niña, sin embargo, es sobreprotectora y dominante, produciendo en R. una intensa angustia por la presión que ejerce la madre sobre ella. La madre es rígida en cuanto al cumplimiento de reglas de conducta, por lo que la niña la percibe amenazante y castigante, disminuyéndose su angustia cuando está fuera de control de la madre. Sin embargo, hay necesidad de contacto físico y afectivo con ella, ya que su relación es poco afectiva y superficial.

Por otra parte, el padre es percibido débil e inseguro pero que cubre en forma más satisfactoria las necesidades de

quien la controla a través de reglas de conducta rígidas y sobreprotección produciendo en la niña mucha agresión y resistencia ante las figuras de autoridad. La figura materna está marcadamente desvalorizada, centrada desvalorizada, centrada en sus necesidades y ajena a las de la niña. La relación con la madre es superficial y poco afectiva. La relación con la figura paterna es menos conflictiva, sin embargo, hay que considerar que hay poco contacto físico con ella, esta figura está más valorizada ya que cubre más las necesidades afectivas.

Una característica importante en la niña es su dificultad para establecer relaciones interpersonales satisfactorias debido principalmente a su agresión e impulsividad. La niña manifiesta sentimientos de constricción ambiental y falta de contacto con su medio, hecho que está afectando tanto su área intelectual como afectiva y perceptomotriz.



3-3

WPSI — ESPAÑOL Protocolo



Nombre R. C. L. L. Edad 4.1 Sexo F

Nombre de los Padres (o Tutores) _____

Tel.: _____

Dirección _____ Grado: _____

Escuela _____

FECHA DE APLICACION: AÑO _____ MES _____ DIA _____

FECHA DE NACIMIENTO: AÑO 72 MES II DIA 1

EDAD EXACTA: AÑOS 4 MESES 1 DIAS 1

RESULTADOS

ESCALA VERBAL	P. NAT.	P. NORM.	SUMA	S. PRORRAT.	C.I.
Información	<u>5</u>	<u>3</u>			
Vocabulario	<u>3</u>	<u>2</u>			
Aritmética	<u>9</u>	<u>15</u>			
Similitudes	<u>10</u>	<u>14</u>			
Comprensión	<u>6</u>	<u>10</u>			
[Frases]	<u>7</u>	<u>9</u>			
			<u>52</u>		<u>109</u>

ESCALA DE EJECUCION	P. NAT.	P. NORM.	SUMA	S. PRORRAT.	C.I.
Casa de Animales	<u>19</u>	<u>10</u>			
Figuras Incompletas	<u>14</u>	<u>16</u>			
Laberintos	<u>6</u>	<u>11</u>			
Diseños Geométricos	<u>6</u>	<u>14</u>			
Diseños con Prismas	<u>7</u>	<u>13</u>			
[Casa de Animales]	<u>27</u>	<u>10</u>			
			<u>64</u>		<u>119</u>

ESCALA TOTAL 121 115

Examinador: _____

Fecha: _____

Firma: _____

HOJA DE CALIFICACIONES

Nombre: R. C. L. L. Sexo: M F V

Edad: 4 I Año escolar: _____ Escuela: _____

Nombre de los padres: _____

Dirección: _____

_____ Teléfono: _____

Fecha del examen: AÑO MES DIA
83 _____

Fecha de nacimiento: 79 II I

Edad cronológica: 4 I 8

C.I.: H. H. 3. Destreza manual: _____ Grado: _____

Adaptación social: _____

Capacidad de lectura: _____

Diagnóstico médico (si lo hay): _____

Médico e Institución: _____

_____ Teléfono: _____

Investigador: _____

PRUEBAS	I	II	III	IV	V	
PUNTUACIONES NATURALES	10	7	0	I	I	
EQUIVALENTES DE EDAD	5-3	4-6	2-6	3-3	4-9	TOTAL
PUNTUACIONES DE ESCALA	13	II	6	8	10	48
	COCIENTE DE PERCEPCION					94

	I	II	III		IV	V
			a	b		
1	1	0	1	1	1	1
2	2	1	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5
6	6	6	6	6	6	6
7	7	7	7	7	7	7
8	8	8	8	8	8	8
9	7	1	9	9	1	1
10			10	10		
11			11	11		
12			12	12		
13			13	13		
14			14	14		
15			15	15		
16			16	16		
17			17	17		
18			18	18		
19			19	19		
10	7	1	9	9	1	1

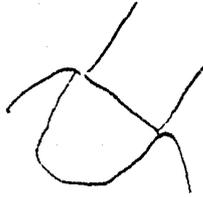
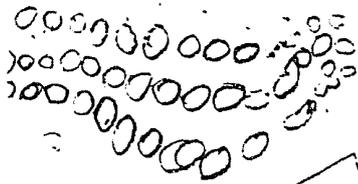
I II III IV V

Total 94

[Handwritten scribbles and lines]

[A series of small, dark, circular marks arranged in a curved line, possibly representing a barcode or a specific data set.]

TOMARS: P.C.D.S. 1987: 412 1408
PUBBA: Bender.

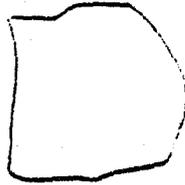


NOMBRE: R.C.L.L. EDAD: 4.1 años
PRUEBA: Bender.

NOMBRE: R.C.L.L. EDAD : 4.1

PRUEBA: Bender.

Y



2

NOMBRE : R.C.L.L. EDAD : 4.1 años

PRUEBA : Machover

Io. Fig. Masculina.

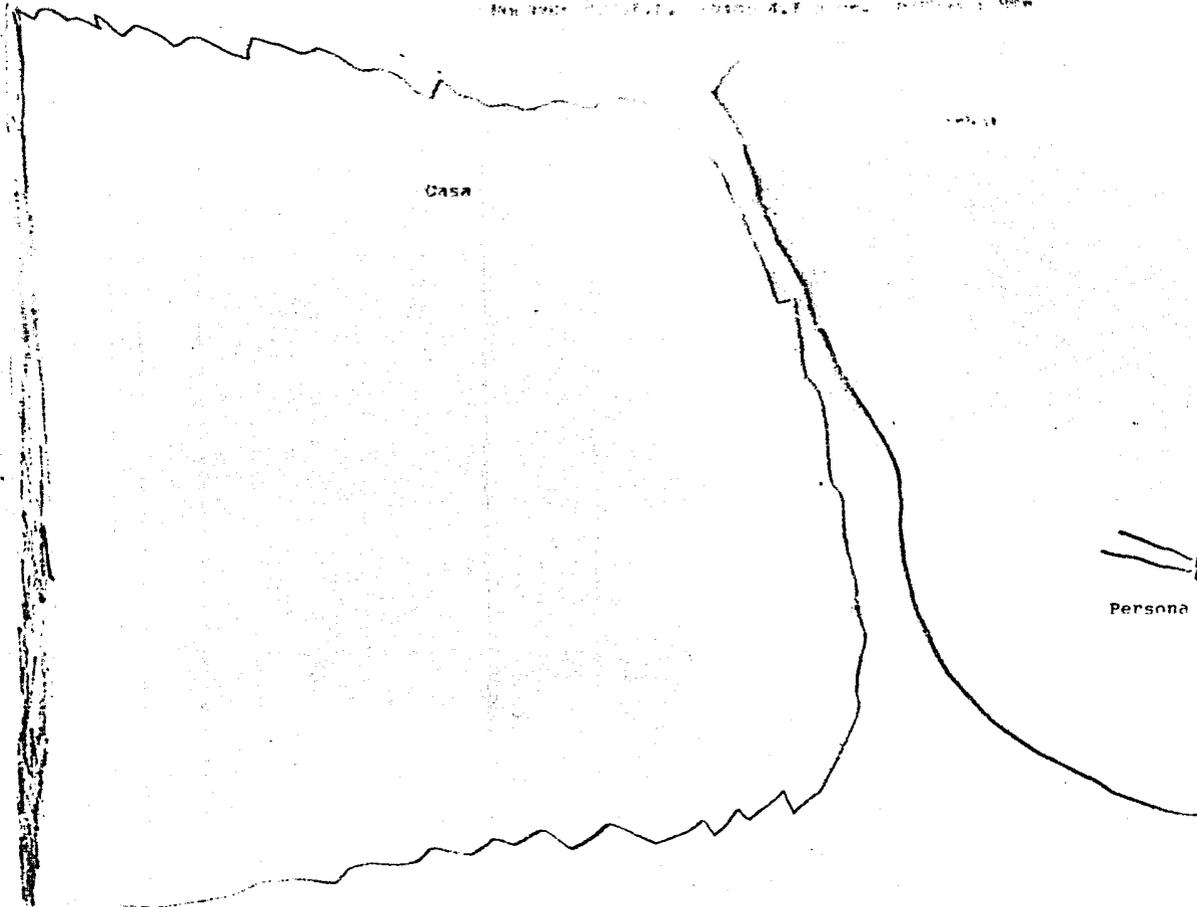


NOMBRE : R.C.L.L. EDAD : 4.1 años

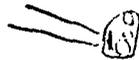
PRUEBA: Machover.

2o. Fig. Femenina

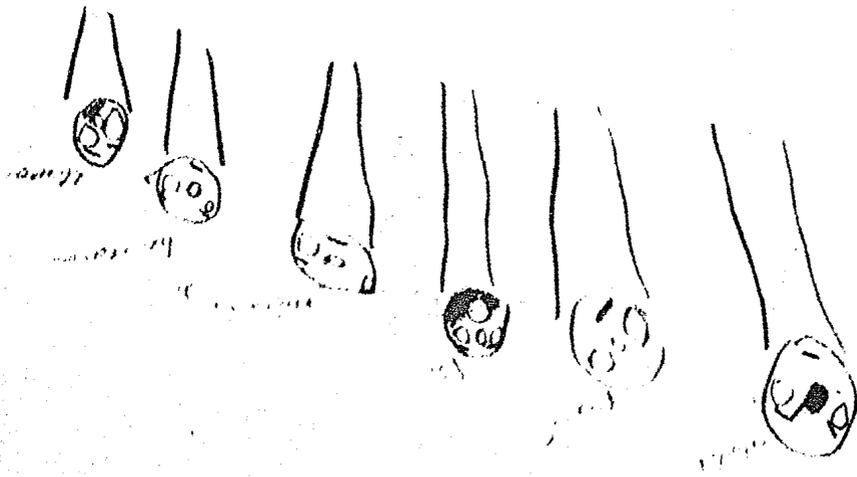




Casa



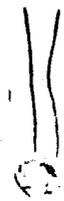
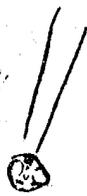
Persona



IMPRESO : S.G.I.L. S. de M. A. L. de S.
PAPERBA : Dibujo Libre.

ROBERTO O.L.L. EDAD: 4,1 años.

PRUEBA Dibujo de la Familia.



Nombre: Pr. Cecilia Alicia...

Fecha: _____

Examinador: _____

PUNTAJES

PN ASIS	PN SENS
E. C. <u>11</u>	E. C. <u>11</u>
E. Md. <u>22</u>	E. Md. <u>22</u>
E. M. _____	E. M. _____
C. M. _____	C. M. _____
C. I. _____	C. I. _____

R E S U M E N Y P E R F I L

		0 a 5	5 a 10	10 a 15	15 a 20	20 a 25	25 a 30	30 a 35	35 a 40	40 a 45	45 a 50	50 a 55	55 a 60	60 a 65	65 a 70	Items Aprobados de Total
		0-0	0-10	10-10	10-20	20-30	30-30	30-40	40-40	40-50	50-50	50-55	60-70	70-70	70-80	
FISICO	AMBULACION	2 SE STA	9 SE PARA	17 CAMINA	25 CORRE	33 COULI- BAYO	41 TAPCA	49 BRINCA (1)	57 SALTA	65 GIRA	75 SALTA ALT.	81 BRINCA (2)	89 SIGUE LIDER	97 BATA	105 MANEJA VEHICULO	AMBULA- CION 8
	MANIPULACION	8 ALCANZA	10 AZARRA	18 HAYA	26 DESEN- VUELVE	34 DESAR- MA	42 ARRA	50 AVIEN- TA	58 CACHA	66 DUELA CUADRA DO	74 SUENA MARIZ	82 DIBUJA TRIANGU- LO	90 MANEJA ZAPATOS	98 COLOREA	106 CONTA Y PERLA	MANIPULA- CION 8.5
SOCIAL	ESPEJIST	3 OBSERVA	11 ATENDE (1)	19 INICIA	27 DESCRI- MINA	35 EJECUTA O SENCILLAS	43 SUICO (1)	51 JUEGO (8)	59 JUEGO (10)	67 ATENDE (2)	75 CANTA	83 AYUDA	91 JUEGO (10)	99 JUEGO (1)	107 JUEGO (1)	RAMPEO 7
	COMUNICACION	4 BALBU- CEA	12 VOCALI- ZA	20 IMITA	28 LLAMA LA ATENCIÓN	36 HABLA	44 PLATICA	52 CONVER- SA	60 RELATA	68 DESCRI- BE	76 RECITA	84 ESCRIBE	92 COPIA	100 LEE	108 SUMA	COMUNICA- CION 7.5
	RESPONSIVIDAD	6 SUCCU- NA	14 MASTICA	22 REFUSA	30 COM- PRENDE	38 CUIDA	46 SE CUI- DA	54 OTIEN- E QUE BIEN	62 SE VIS- TE	70 SE ASIA	78 RECORRE Y LEVANTA	86 PEPE- TA LO AJERO	94 SE SO- BITE COST.	102 COOPE- RA	110 CANTA LA MUSI- CA	118 MANE- JA BILIBOY
INTELLECTUAL	MEMORICION	6 RECORDA (1)	14 RECORDA (1)	22 RECU- ERDA (1)	30 RECORDA (1)	38 RESPON- DE DE AFECIO	46 CONO- CE SU SENT	54 DICE NOMBRE	62 NUMERA OBJETOS	70 CENDE DYN	78 NUMERA MUNEDAS	86 CONOCE EGID	94 CONOCE A.M.P.M.	102 CONOCE D. o. I.	110 CONOCE DORICI- LID	MEMORIA 8.5
	RELACION	7 RESISTE	15 IDENTI- FICA	23 CUESTO	31 ACURVA	39 CUENTA 2	47 COMPA- RAMA TAMANO (1)	55 CUENTA 3	63 COMPA- RA TE- MPO (2)	71 ARGENTA 4	79 COMPA- RA PESO (1)	87 NUMERA COLORES	95 LEVA ALMO	103 CUEN- TA (1)	111 DICE LA HORA	RELACION 8
	CALIDAD	8 PIDE ATENCIÓN	16 SE PRUEBA	24 TRANS- LATA	32 EXPLORA	40 ROUPE	48 CALI- FRA- TA (1)	56 CONS- TRUYE	64 DIBUJA	72 DIBOETA	80 DRAMA- TIZA (2)	88 PINTA	96 AVIEN- TA CORTAN TOS	104 AUTO- CORRIAN ZA	112 EXPRE- SANTA	120 EXPRE- SANTA
Items aprobados por prueba de edad.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Puntaje Crudo

DIPTONGOS:

en - eno ✓
 ei - reins ✓
 oi - boina ✓
 ua - huaso ✓
 ie - piedra ✓

Silaba compuestas:

gr - grano ✓
 pr - prado ✓
 cr - crayola ✓
 br - brasa ✓
 fr - fruta ✓
 dr - cuadro CUADRO
 tr - trompo TROMPO

Grupo Consonántico:

rg - margarita ✓
 rt - roca ✓
 nk - blanco ✓
 rg - arroyo ✓
 mb - sombra ✓
 mp - campana ✓
 rz - arco ✓

bl - embia ✓
 pl - plifano ✓
 bl - bicicleta ✓
 dl - flecha ✓
 fl - flecha ✓
 tl - atlas ✓

st - casta ✓
 lk - falco ✓
 ni - casado ✓
 nt - castel ✓
 rt - casta ✓
 nk - resaca ✓
 lt - alto ✓
 lf - alfiler ✓

Oraciones:

p - Pepe pinta paisajes ✓
 b - El barco de vela ✓
 m - Mar y María ✓
 f - Fernando fustigó el foco ✓
 d - David dejó los dedos dejó

por poco precio ✓
 navega suave ✓
 se miran mucho ✓
 y el fusible ✓
 y los calcules ✓

a - José cubre sus ojos	sobre la arena
b - Tomás toma té de tía	también galletas
c - Lalo eleva la pelota	y salta alto
d - Martha mira la Janiera	sobre el escritorio
e - Las ratas y ratones corren	y roen la ropa
f - Antonio y Enrique juegan	con un caballo
g - Concha y Chuno cenan cañicharos	en la noche
h - La lluvia y los pollos y gailos	caída en la calle
i - Los niños en la escuela	comen jugo de piña y café
j - Juan y Javier están juntos	al reloj a la casa
k - Carolina compra un auto	de color blanco

LUCIA MARTINEZ

C. A. T.

NOMBRE: R. C. L. L.

EDAD: 4 años 1 mes.

LAMINA I.

Hay unos pajaritos. están haciendo comida, están haciendo una mesa, están haciendo unas florecitas porque sí, porque las abejitas tiene hambre y comen guisado. Hay muchos pajaritos, - unos vasitos para el agua y una mesa, no hay cama. Acá está un gallito, está comiendo, es su mamá. Los pajaritos no dejan la comida porque tienen mucha hambre. La gallita dijo "¡ah q' pajaritos están haciendo la comida!". La gallina no hizo la comida porque las gallinas no comen.

LAMINA II.

Acá hay unos ositos, están jalando ésto, está muy largotota, éste es un oso y ésta osa y éste el osito chiquitito, - ésta va a ganar (oso) porque está más larga la cinta y se caen al hoyo porque están jugando. El osito le está ayudando al papá porque quieren jugar y quieren hacer ejercicios para que crezcan, y - ésta es la tierra y el sol está acá pero no se ve porque no está el cielo.

LAMINA III.

Acá está un león, no están haciendo nada porque -- los leones no hacen nada. Están recogiendo ésto (bastón) porque -- quiere hacer eso, porque ya no me acuerdo, no tiene zapatos, veo - agua porque hay muchos animales ratones, patos.

LAMINA IV.

Esta es una bicicleta, es de éste conejito, los conejitos así están (hace un ademán señalando las orejas del conejo), están agarrando la mochila, van al mercado, acá tienen su bolsita, lleva pinturas y un bilé. Van a comprar algunas cosas al mercado, unas bolitas y pinturitas las va a comprar la mamá para ella, a los hijos le va a comprar los chicles.

LAMINA V.

Hay una cuna, cama, una mesa, una ventana, son de la mamá, hay un gato, está ahí en la cuna para que se duerma, por que tiene que dormirse, la mamá está acá (señala la cama). Hay unas florecitas afuera de la ventana. Antes un lobo que era muy malo lo encerraron en una jaula porque se iba a comer a los cabritos.

LAMINA VI.

Hay animalitos, éste es el osito y ésta es la mamá, están comiendo, están comiendo para cenar porque si no, no crecen los niños. Hay tierra, es negro, hay comidita, carne. Están pensando que pueden salirse a la casa, a comprar. no les gusta estar ahí. La mamá estaba haciendo unos huevitos para comerlos, están haciendo frijoles. Luego van a platicar de la mamá y del papá. Ya no me acuerdo.

LAMINA VII.

Hay un perrito con un changuito, están haciendo comida (el chango) porque los animales están en la tierra. Hay un tigre, está haciendo comida, le está jalando la cola el chango

y al chango le dolfa la cola y le pegó al tigre y el tigre le vol
vió a pegar y el chango jaló el árbol para agarrar una cosita, --
flores, unas hojitas, para hacer comida, como mi papá le digo "pa
pá me haces comidita".

LAMINA VIII.

Un chango marango, un chiquito y un grandote, el -
hijo y su mamá, el hijo y el papá y dice ésta que tiene flor", ---
"vas a ver" a la mamá. Están haciendo comida, acá está el baño (se
ñala el sillón), están haciendo carne y lechuga. El hijito está pa
rado haciendo chiles y la mamá dice "no se portes mal", porque lo
va a castigar y el chiquito se porta mal, agarra las cosas y le --
arrancan las manos, agarra el bilé, como yo arranco las cosas, y -
la mamá le pega al niño le duele y chilla y lo encierran en su ---
cuarto como a mí me encierra mi mamá porque soy desobediente por--
que rompo mis juguetes porque quiero romperlos.

LAMINA IX.

Hay un nené, un conejo, está en la cama ¿por qué
se le rompió esto? (señala el barandal), acá está la puerta, se va
a acostar, la mamá está durmiendo acá, está haciendo la comida, la
carne, enfrijolando, está contento el conejito porque su mamá está
durmiendo, porque les da una zanahoria porque los conejitos comen
zanahorias.

LAMINA X.

Está un perrote, un perrito, acá está un baño, es
tán haciendo nada, le están jalando la oreja porque quiere que lo

jaler la oreja, la hija, porque se portó muy mal, pintó la mesa --
con muchas crayolas y la mamá le pegó a la hija y le dolió como a
mí me duele lo que me pega mi mamá.

C A S O # 2

E N T R E V I S T A

FICHA DE IDENTIFICACION:

NOMBRE: M. E. G. G.

EDAD: 28 años.

ESCOLARIDAD: Ninguna.

ESTADO CIVIL: Soltera.

ORIGEN: Distrito Federal.

DOMICILIO ANTERIOR: Colonia Contreras.

OCUPACION ANTERIOR. Empleada doméstica.

FECHA DE INGRESO: 9 de junio de 1980.

ANTECEDENTES PERSONALES Y FAMILIARES:

La interna es la segunda de cinco hermanos, sus padres se separaron cuando ella estaba muy chica, poco después su madre empezó a vivir con otro hombre y ella vivió con ellos hasta los siete años, se salió de su casa porque la maltrataban mucho, la amarraban de las manos y la dejaban en un rincón hacia la pared, recuerda mucho una ocasión en la que la castigaron así y la dejaron sin comer todo el día, después la mandaron a acostar sin cobijas. Desde muy niña entró a trabajar como empleada doméstica y le entregaban a su madre el dinero que ganaba. No se acuerda de su padre, sólo lo conoce por fotografía, piensa que tal vez su madre no la quería porque se parece a su padre.

Cuando se salió de su casa una señora la llevó al Tribunal para menores, sólo estuvo dos meses en ese lugar porque-

una Trabajadora Social le consiguió trabajo en una casa como doméstica; dice que entró al Tribunal porque esa señora le dijo que ahí como empleada doméstica hasta los once años de edad y empezó a vivir con un muchacho, él tenía 19 años. Empezó a menstruar a los 10 años y a los 13 años de edad quedó embarazada, tuvo cuates; el niño murió de bronquitis a los 2 años de edad, ella no se había dado cuenta de que estaba enfermo y, cuando ya estaba muy mal lo llevó al hospital pero el niño llegó muerto. Refiere que se encerró con el niño durante tres días hasta que su esposo tiró la puerta, ella pensó que ya no podría cuidar de la niña y como su esposo la quería abandonar, porque ya andaba con otra mujer, regaló a su hija con una hermana mayor. Ahora la niña tiene 14 años de edad. Cuando M. E. tenía 16 años la abandonó el esposo, ella siguió como doméstica, a los 18 años se dió cuenta de que muchas muchachas que trabajaban "en la vida galante", ganaban mucho dinero y se metió a trabajar en la vía pública, ganaba más que como empleada doméstica y le podía mandar dinero a su hermana para los gastos de la niña. A los 20 años conoció a otro hombre, con el que se fue a vivir, ella volvió a trabajar como doméstica ya que su esposo ganaba poco como cuidador de gallos de pelea. A los 22 años volvió a quedar embarazada, quería tener al bebé pero tenía miedo de que se fuera a morir, porque hacía mucho que no encargaba.

Cuando ella entró a esta institución, la niña tenía 2.5 años y se quedó al cuidado de otra hermana de la interna, pero en una ocasión que la niña la fue a ver le dijo que ella no

era su mamá. Esto la hizo decidir que la niña se quedara con ella en la institución.

M. E. está interna porque la detuvieron por tratar de introducir un paquete de marihuana al Reclusorio Oriente, donde iba de visita a ver a su esposo, acusado de haber robado un taxi.- La sentenciaron por delitos contra la salud a dos años y medio, pero ya tiene dos años siete meses y sólo le dicen que su caso ya está en salas. Aceptó introducir el paquete porque necesitaba dinero porque su hija estaba perdiendo la vista y, tenía que llevarla a un especialista.

Cuando entró a la institución se sentía desesperada; no hablaba con nadie y sólo se tranquilizaba hablando sola, - en voz alta. Todavía en ocasiones, se siente desesperada por irse libre y frecuentemente se pone de mal humor o muy angustiada. --- Piensa que al tener a su hija con ella se tranquiliza porque se mantiene más ocupada al atenderla.

Su relación con las internas es superficial, no tiene amigas y piensa que si platica con ellas después le van a hacer chismes. Sólo ve a su esposo el día de visita, pero la relación con él es muy mala, cada vez que están juntos se siente muy angustiada porque la insulta y la niña se da cuenta. Ella quisiera suspender las visitas porque le angustia la relación con él, - más ahora que trató de ahorcarla, ya que él se enojó mucho porque le dijeron que ella andaba con una lesbiana, pero ella dice que eso no es cierto, que "ni modo que si me saludan, no les conteste". Ella piensa que si lo deja de ver, a su hija le van a hacer-

falta muchas cosas que él le compra y además la niña se pone muy triste y llora mucho cuando no lo ve.

El dormitorio lo comparte con otra interna con la que se lleva bien. Trabaja actualmente en el taller de guantes, - y el dinero que gana lo utiliza para comprar artículos para su -- uso y el de la niña. Cuando salga de aquí piensa seguir trabajando como doméstica y darle una mejor educación a su hija.

Piensa que la relación que tiene con la niña es - buena, ya que el tiempo que pasa con ella juegan juntas o le teje vestidos para su muñecas o platican de lo que la niña hace en la guardería. Sin embargo, se siente mal porque cuando ella está de mal humor o angustiada siente deseos de pegarle a la niña porque no la obedece, pero se acuerda de como la maltrataron a ella y - prefiere salirse del dormitorio, irse a donde pueda estar sola y tranquilizarse, piensa que la niña no tiene la culpa de su mal -- humor. Siente "feo" cuando piensa que su hija ya "no es la misma - que acunó en sus brazos".

Cree que este lugar le pueda causar un problema a su hija porque hay muchas lesbianas y la niña las ha visto besar-se. Con frecuencia le pregunta por qué están aquí, qué por qué no pueden salir a la calle, ella le contesta que es una escuela donde van las mujeres enfermas, que les duele la cabeza o el cuerpo - "a veces ya no se ni que inventar".

Hace dos años murió su madre de una embolia, ella dice que no sintió nada, que "ni siquiera pedí permiso para visitar su tumba". Actualmente está embarazada pero el doctor le dijo

que era un embarazo psicológico. Anteriormente ya había tenido un embarazo similar.

DESARROLLO BIOPICOSOCIAL DEL NIÑO

FICHA DE IDENTIFICACION:

NOMBRE: P. Z. G.

EDAD CRONOLOGICA: 5.1 años.

EDAD AL INGRESO: 3.5 años.

TIEMPO DE ESTANCIA: 1.8 años.

FECHA DE NACIMIENTO: 18 de enero de 1978.

SEXO: Femenino.

ETAPA PRENATAL:

La interna no tomaba anticonceptivos porque no les tenía confianza. Deseaba tener al bebé, y el único problema que tuvo durante el embarazo fue una amenaza de aborto cuando tenía 5 meses, esto fue provocado porque su esposo la golpeó, estuvo interna en un hospital. No visitaba regularmente al médico porque no se sentía mal. Trabajó como doméstica hasta los 8 meses de embarazo, tuvo problemas económicos ya que su marido no ganaba bien. Su alimentación durante el embarazo sólo era a base de frutas porque no se antojaba otra cosa.

ETAPA PERINATAL:

La niña nació a término, el parto fue normal, no sabe si la anesteciaron, nada más se acuerda que le dolió mucho porque se desgarró. La atendieron en un hospital de Ciudad Nezahualcoyotl.

ETAPA POSTNATAL:

La niña pesó al nacer 4.800 kg. Desde que nació la alimentaron con el pecho hasta los dos años, además comía otras cosas como pollo, fruta, pan. El único problema que ha tenido es el de haber empezado a desarrollársele cataratas en un ojo.

DESARROLLO CONDUCTUAL:

La niña logró el control de esfínteres alrededor de los 3 años de edad, la sentaba en la nica "hasta que hacía". No le pegaba si se ensuciaba en la ropa. Cuando llegó la niña a este lugar, notó que empezó a tocarse sus genitales, la llevó al médico y éste le dijo que tal vez tenía una infección en la vagina, pero no le dio medicamentos. La niña duerme en el mismo dormitorio que la madre, pero en otro colchón, su sueño es tranquilo, a veces se despierta porque quiere ir al baño. Solo le tiene miedo a los perros y a los gatos, no sabe porque es esto, ya que de más chica jugaba con ellos. La comida de la niña se la proporciona la institución y es a base de leche, huevo, jamón, carne y fruta. La niña no tiene problemas para la comida, sólo no le gusta tomar la leche.

DESARROLLO MOTOR:

La niña empezó a caminar al año, actualmente no se tropieza ni cae con frecuencia; se empezó a sentar a los tres meses y en este tiempo logró sostener la cabeza erecta; recuerda que más o menos al mes y medio empezó a sonreír; la niña no "gateó"; - puede comer sola, pero no utiliza los cubiertos porque en la estancia no tienen.

DESARROLLO DEL LENGUAJE:

Empezó a hablar alrededor de los 2.6 años, sus primeras palabras fueron: papá, mamá y pan. La niña habla bien, sólo en ocasiones habla como si estuviera más chica. No tiene problemas auditivos.

DESARROLLO SOCIAL-AFECTIVO.

P. no tiene amigos, casi siempre está sola, no le gusta jugar con los otros niños porque le pegan, a pesar de que su mamá le dice que se defienda o que acuse a los niños con sus mamás, ella no hace nada. Le es más difícil hacer amistad con niños que con adultos. Le gusta jugar a la "mamá" o a la "escuelita" con sus muñecas o hacerles vestidos (esto siempre lo hacen juntas). Casi siempre juega en el pasillo o en el dormitorio. Tiene juguetes fabricados, pero se entretiene más con un lápiz y un papel o recorriendo. Mientras la interna se va a trabajar la niña se queda en la estancia o con su compañera de cuarto, dependiendo de la hora en que vaya al taller. La interna se encarga de bañar a P. Lo hace cada tercer día, a la niña le gusta mucho bañarse. Se encarga en general de todo el aseo de su hija.

P. ha sido en general una niña sana, no ha tenido accidentes graves y cuando se ha llegado a enfermar (grupa, tos, etc.) la institución le da el servicio médico en forma gratuita, pero las medicinas las tiene que pagar ella y mandarlas traer a la calle.

INTEGRACION DE LA BATERIA DE PRUEBAS.

INSTRUMENTOS UTILIZADOS.

- 1) Escala de Inteligencia para los Niveles Preescolar y Primario (WPPSI), Weschler D.
- 2) Test de Inteligencia Infantil de Goodenough F.
- 3) Método de la Percepción Visual de Frostig M.
- 4) Test Guestáltico Visomotor de Bender L.
- 5) Inventario de Logros Escolares (PAR)
- 6) Examen de Articulación de Peterson L.
- 7) Test de Apercepción Infantil con Figuras Animales (CAT) de Bellak L.
- 8) Test Proyectivo HTP.
- 9) Test Proyectivo del Dibujo Libre.
- 10) Test Proyectivo del Dibujo de la Familia.
- 11) Test Proyectivo de la Figura Humana de Machover K.

ACTITUD DEL NIÑO ANTE LAS PRUEBAS:

Durante la aplicación de las pruebas, la niña se mostró muy distraída, sobre todo había que estimularla mucho para que trabajara. Demandaba gran cantidad de afecto y atención, tanto dentro de las sesiones como en otras ocasiones. Buscaba mucho el contacto físico y esto lo hacía buscando una respuesta afectiva. Le gustaba trabajar con las pruebas y sólo en ocasiones había necesidad de dirigirla en forma más rígida, pues se mostraba rebelde y no obedecía las instrucciones.

En la prueba que se mostró más nerviosa fue duran-

te la aplicación del CAT, en la que aventó las láminas y dijo "es
tán feas". La aplicación de las pruebas se interrumpió porque la
niña salió durante dos semanas con una amiga de su mamá. P. dijo-
que no quería regresar ahí porque la señora le pegaba a sus hijos
y a ella también. A su regreso al Centro Femenil, la niña se mos-
tró todavía más rebelde, distraída e inquieta, pero seguía pidién-
do que trabajáramos con ella. P. no daba más información de la --
que se le pedía y era necesario que se le repitieran varias veces
las instrucciones para que empezara a trabajar.

INTEGRACION POR AREAS.

AREA INTELECTUAL:

Analizando los resultados de P., en el área inte--
lectual se observa una ejecución de un C.I. total de 94, correspon-
diente a un nivel normal y una edad mental de 4.7 años. Se observa
una diferencia significativa entre los puntajes de la escala ejecu-
tiva y escala verbal, estando ésta última 14 puntos por encima de-
la escala ejecutiva. Por lo que se observa un rendimiento normal --
torpe en las funciones de habilidades intelectuales concretas y --
perceptomotoras, en contraste con una mejor capacidad en funciones
intelectuales abstractas.

Se observa un aprovechamiento pobre de las expe---
riencias que le brinda el medio, quizá debido a la cantidad de es-
timulación, ya que esto no le permite más experiencias para asimi-
lar. Dentro de la escala verbal se observan dificultades en su ca-
pacidad de memoria inmediata y de atención. Su capacidad de juicio

crítico se encuentra disminuida, teniendo dificultades para analizar, sintetizar y utilizar la información que le brinda el medio para aplicarla a nuevas circunstancias. Su capacidad para realizar operaciones mentales, se encuentra dentro de los límites normales, pudiendo aprovecharse esta área para mejorar su atención y concentración. Otra área aprovechable es en cuanto a su capacidad de abstracción de conceptos verbales.

En la escala ejecutiva, muestra una pobre ejecución, observándose cierta dificultad en su capacidad de aprendizaje, así como en atención y discriminación de detalles, lo cual se debe a una pobre organización perceptomotriz. El área en la que se observa mayor dificultad es la de anticipación y planeación para la solución de problemas, lo cual confirma lo anterior.

AREA PERCEPTOMOTORA.

En la evaluación de la función visomotora, P., presentó un nivel de maduración con un retraso de un año en relación a su edad cronológica, lo cual indica, que su capacidad en esta función está afectada, encontrándose además, datos sobre un probable daño orgánico.

En su evaluación de la percepción visual, obtuvo un cociente de percepción correspondiente a abajo del promedio, y en el análisis de esta función, se observó que en las áreas de discernimiento de figuras, y constancia de formas, la niña presentó un retraso de 1 año 7 meses; en cuanto al área de posición en el espacio, mostró un retraso de 10 meses de acuerdo con su edad cronológica. Sin embargo, en las áreas de coordinación visomotoras y relaciones espaciales hay un adelanto de dos meses y 8 meses respectivamente dentro de su grupo de edad.

Con respecto a la función de coordinación motora gruesa, evaluada a través del PAR, la niña no presentó problema, ya que obtuvo una edad de maduración de 5.0 años.

En lo que se refiere al área del lenguaje, la niña muestra dificultades de articulación de los fonemas P, B, D, al final de la palabra. Omisión de los fonemas I, J, K al final de la palabra; también presenta dificultades para la articulación de las sílabas compuestas Pr, Dr, Gl y Fl, así como del grupo consonántico Kt; de acuerdo con su edad, la niña ya debería de tener establecido en su repertorio la adecuada articulación de estos fonemas.

AREA EMOCIONAL:

A través del material proyectivo, se observa que P. si se encuentra identificada con su sexo, sin embargo, existe una gran confusión de roles sexuales producidos en parte, por la ausencia de la figura paterna, y por la tendencia homosexual de la madre. Dentro de esta área P., manifiesta una problemática emocional considerable en relación a las figuras parentales, principalmente hacia la madre, quien es percibida muy agresiva y dominante y sobre todo poco afectiva. La relación con la madre, es la fuente principal de conflicto en la niña, ya que aquella es considerada autoritaria y manipuladora, y, su relación con ella es superficial sin acercamiento afectivo y sobre todo con una gran carga de agresión. Por otra parte, al padre lo percibe débil y en desventaja -- con respecto a la figura materna, sin embargo, P. quisiera sentirlo más fuerte y dominante para poderse sentir más segura con él, -

Por lo que en un momento dado es la figura más valorizada, aún -- cuando también en la relación con esta figura hay mucho conflicto.

Toda esta problemática que manifiesta la niña, se agudiza debido a las actividades homosexuales de la madre, este hecho le provoca gran angustia y crea mayor confusión en relación a los roles sexuales, ya que por una parte, ve a la madre en una relación con el padre, y por otra parte, la ve en una relación -- de pareja con otra mujer.

La angustia que todo esto provoca en la niña, se manifiesta a través de la agresión y de su rechazo a las figuras de autoridad, no obstante, también hay una gran necesidad de afecto que demanda en forma excesiva. P. es una niña con grandes sentimientos de soledad y de abandono producidos principalmente por la relación con los padres, creándole sensaciones de inadaptación y de inseguridad. Presenta dificultades para relacionarse socialmente con su medio, debido a sus respuestas de agresión y a sus tendencias de actuar impulsivamente. Al parecer, el medio ambiente -- en el que se desarrolla, le produce sentimientos de constricción ambiental y además, manifiesta un inadecuado contacto con su medio.

CONCLUSION.

A través de la evaluación psicológica de P. se observa una capacidad intelectual normal, con una edad mental de 4 años 7 meses. Sin embargo, en el análisis más profundo de esta -- área se pueden observar datos que nos indican un rendimiento muy-bajo en habilidades perceptomoras, lo cual se confirma en la evaluación específica de esta área en la que obtuvo un cociente de - percepción significativamente abajo del promedio, factor que está influyendo en la disminución de su edad mental y en su rendimiento intelectual global.

Es importante relacionar estos datos por una parte, con un probable daño orgánico que pudo haberse producido durante la etapa prenatal, y por la otra, con una gran problemática afectiva, en la que la fuente principal de conflicto es la madre, que es percibida autoritaria, dominante y sobre todo muy agresiva, además de que no satisface las necesidades afectivas de la niña.

La relación madre-hija se ve aún más afectada, -- por la relación homosexual que sostiene la madre dentro de la institución y que resulta evidente para la niña, debido a que comparte el dormitorio con su madre y la pareja de ésta. Toda esta problemática se manifiesta en la niña a través de una conducta agresiva que está afectando por un lado, sus relaciones interpersonales, y por otro, su adaptación al medio, ya que responde a éste -- con agresión e impulsividad. Es además, insegura y con grandes -- sentimientos de soledad y abandono.

La problemática de la niña, está también generada y agudizada por la desintegración familiar, también producto de la reclusión del padre, en quien no encuentra apoyo ni afecto, y que a la vez es percibido débil en relación a la madre, a pesar de que es el padre, la figura más valorizada, representa una fuente de conflicto.

Un dato que resulta considerable, tanto en el área intelectual como en el área afectiva, es lo que se relaciona con el medio en el que está viviendo la niña, ya que la limita en cuanto a cantidad y calidad de experiencia que están afectando -- tanto su rendimiento intelectual, como su área emocional, creando le sentimientos de constricción ambiental.

MT
3-3

WPPSI — ESPAÑOL
Protocolo



Nombre P. Z. G. Edad 5.1 Sexo F

Nombre de los Padres (o Tutores) _____

Tel.: _____

Dirección _____ Grado: _____

Escuela _____

FECHA DE APLICACION: AÑO _____ MES _____ DIA _____

FECHA DE NACIMIENTO: AÑO 78 MES I DIA 13

EDAD EXACTA: AÑOS 5 MESES I DIAS 7

RESULTADOS

ESCALA VERBAL	P. NAT.	P. NORM.	SUMA	S. PRORRAT.	C.I.
Información	<u>10</u>	<u>3</u>			
Vocabulario	<u>16</u>	<u>11</u>			
Aritmética	<u>9</u>	<u>10</u>			
Semejanzas	<u>15</u>	<u>15</u>			
Comprensión	<u>10</u>	<u>9</u>			
[Frasas]	<u>8</u>	<u>7</u>			

53

104

ESCALA DE EJECUCION	P. NAT.	P. NORM.
Casa de Animales	<u>42</u>	<u>11</u>
Figuras Incompletas	<u>9</u>	<u>3</u>
Laberintos	<u>1</u>	<u>4</u>
Diseños Geométricos	<u>4</u>	<u>9</u>
Diseños con Prismas	<u>4</u>	<u>7</u>
[Casa de Animales]	<u>41</u>	<u>9</u>

39

95

ESCALA TOTAL

32

34

Examinador:

Fecha:

Firma:

HOJA DE CALIFICACIONES

Nombre: P. Z. G. Sexo: M F X
 Edad: 5.1 Año escolar: _____ Escuela: _____
 Nombre de los padres: _____
 Dirección: _____
 Teléfono: _____

AÑO MES DÍA

Fecha del examen: _____
 Fecha de nacimiento: 79 I 18
 Edad cronológica: 5 I 18

C.I.: NORMAL Destreza manual: _____ Grado: _____
 Adaptación social: _____
 Capacidad de lectura: _____
 Diagnóstico médico (si lo hay): _____
 Médico e institución: _____
 Teléfono: _____
 Investigador: _____

PRUEBAS	I	II	III	IV	V	
PUNTUACIONES NATURALES	9	2	3	2	1	
EQUIVALENTES DE EDAD	5-0	3-3	4-0	4-0	4-9	TOTAL
PUNTUACIONES DE ESCALA	10	7	8	8	10	43
COCIENTE DE PERCEPCION						92

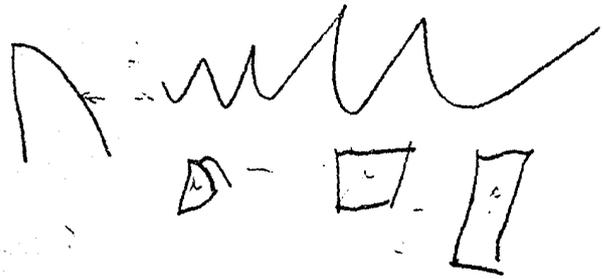
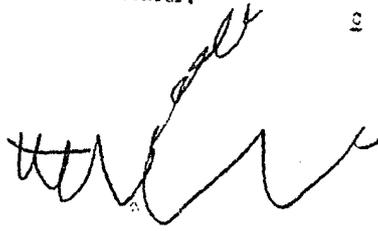
	I	II	III		IV	V
			a	b		
1	0	0	0	1	1	0
2	0	2	0	2	0	2
3	0	3	0	3	0	3
4	0	4	0	4	0	4
5	0	5	0	5	0	5
6	0	6	0	6	0	6
7	0	7	0	7	0	7
8	0	8	0	8	0	8
9	0	9	0	9	0	9
10	2	1	0	3	1	
11		0	10			
12		0	11			
13		0	12			
14		0	13			
15		0	14			
16		0	15			
17		0	16			
18		0	17			
19		0	18			
20		0	19			
21	9	2	3	2	1	
	I	II	III	IV	V	

Total 17

NOMERO: P.2/G. EDAD: 5.f años.

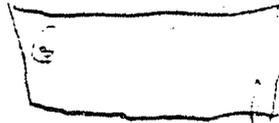
PRUEBA: sender.

13



NOV 25 1977
17:00: 4.2 1100
PROFESSOR: GARDNER

14



W

W

A

W

W



WOM92E: P.Z.G. ED40: 5.I. 00.
PRUE3A: Sender

K

WAD



INITIALES:

an - auto _____
 al - reina _____
 ol - boina _____
 us - museo _____
 is - picara _____

ai - curia _____
 us - agua _____

Sílabas consonánticas:

ar - arano _____
 pr - prado _____
 ar - arroyo _____
 hr - hraca _____
 fr - fruta _____
 ir - cuadro _____
 tr - trompo _____

bl - tabla _____
 pl - plátano _____
 al - bicicleta _____
 sl - regla _____
 fl - flecha _____
 tl - atlas _____

Truco Consonántico:

ag - aguja _____
 xt - xaca _____
 ak - blanco _____
 ag - agudo _____
 ah - ahora _____
 ap - apaga _____
 ar - arco _____

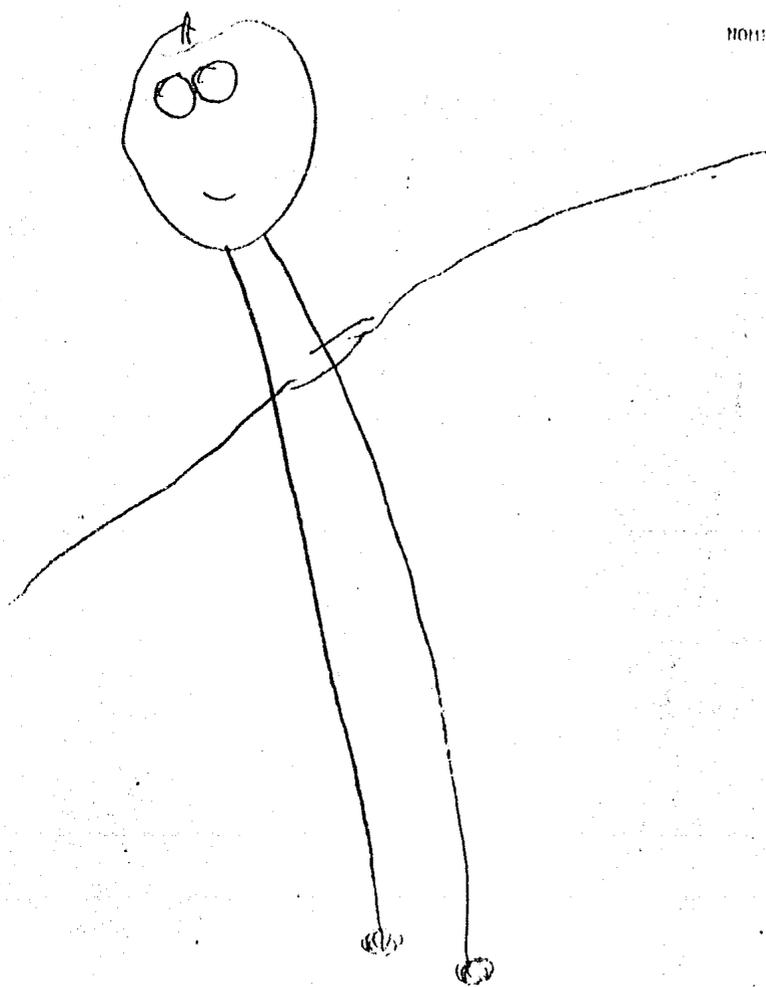
ab - abasta _____
 ak - arco _____
 ai - avión _____
 as - aseta _____
 ar - arco _____
 ak - arco _____
 it - ita _____
 if - ifritar _____

Palabras:

2 - fue para paisajes _____
 3 - El barco de vela _____
 a - San y María _____
 f - Fernando fundió el foco _____
 d - David dejó los dedos _____

207 poco poco _____
 nave de vela _____
 se miran sus _____
 y el fusible _____
 y los colonias _____

a - Susy gaba sus cosas	sobre la mesa
é - Tomás toma té de tila	también galicinas
i - Lalo olora la pelota	y salta alto
r - Martha mira la bandera	sobre el periódico
z - Las ratas y ratones corren	y roan la ropa
n - Antonio y Enrique juegan	con un caballo
ch - Concha y Chuscho comen canchales	en la noche
ll - Ya llueve y los pollos y gallos	están en la calle
ll - Los niños en la escuela	toman jugo de tila y café
j - Juan y Javier meten juntos	el reloj a la caja
k - Carolina compra un kilo	de coco fresco



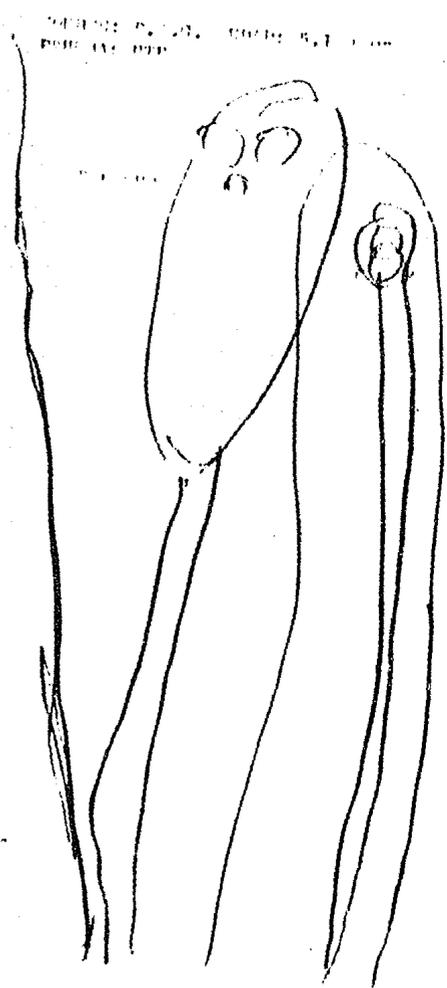
NOMBRE: P.2.G. EDAD: 5.1 años

2o. Fig. Masculina

SECRETARY OF THE ARMY
WASHINGTON, D. C.

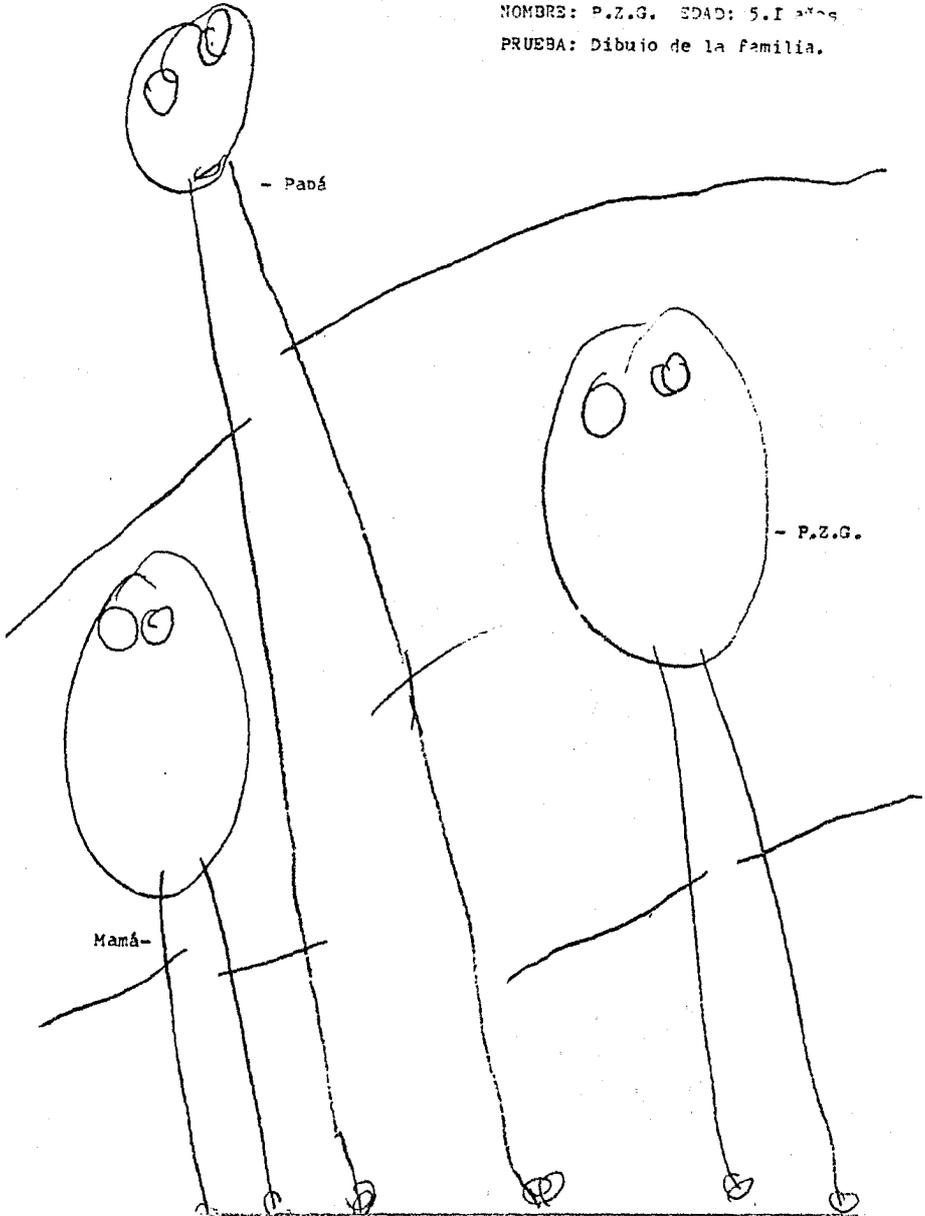


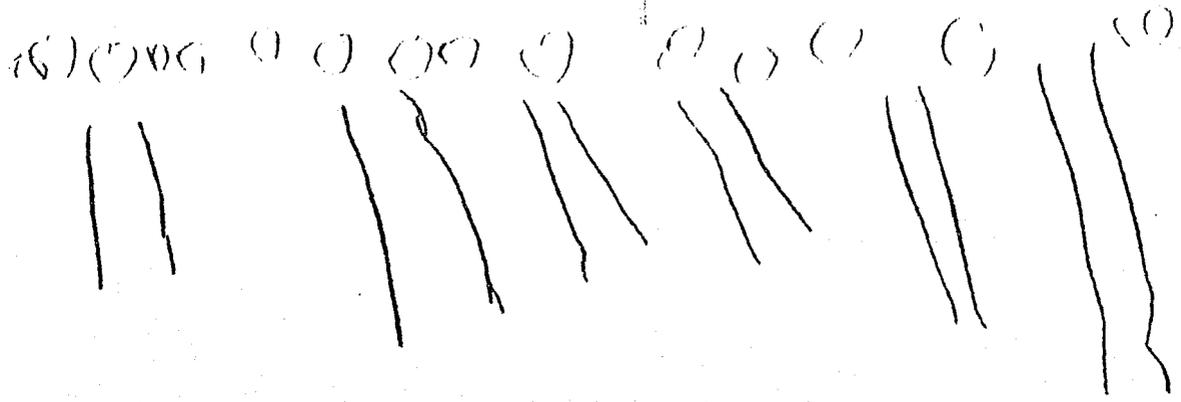
Anchor



1000

NOMBRE: P.Z.G. EDAD: 5.1 años
PRUEBA: Dibujo de la familia.





НОВЫЙ П.З.В. КОД: 5.1.АВос.
РВУ:ВА: Дibujo Libre

C. A. T.

NOMBRE: P. Z. G.

EDAD: 5 años 1 mes.

LAMINA I.

Un pollito, otro pollito, otra gallinita, platos, están comiendo, están jugando porque les gusta jugar, están jugando a que el pollito (izq.) era la mamá, el papá está (en medio) y éste el hijito (último). Se van a pelear porque están tristes. Es una gallina grande ¿qué se le ve aquí? (señala la parte de abajo de la gallina), es su mamá de los pollitos, está haciendo la comida, está barriendo, luego van a jugar a la mamá y al papá todos.

LAMINA II.

Es un perro, otro perro, otro perro chiquito, están jalando la víbora para comérsela porque tienen hambre, el hijo es éste, y el papá éste y ésta la mamá (oso solo). Se encontraron un lazo en un hoyito. Va aganar el papá porque lo jala bien fuerte y el hijo lo ayuda. El hijo quiere mucho al papá y a la mamá.

LAMINA III.

Es una mujer que se está pintando para que esté bonita, va a ir a platicar con su esposo. Esto es una vaquita, está jugando con las otras vaquitas que están adentro, están jugando a la mamá y al papá, o sea que se dan besitos. La mujer se va a comer a las muchachas que están en la calle, porque tienen hambre. A las que trabajan no se las va a comer y a las que no trabajan no se las va a comer, trabajan en monstruos.

LAMINA IV.

Este es un perro (señala a la mamá), éste es un conejo (señala al de la bicicleta) y dos arbolitos, tres arbolitos, están jugando a que él (señala al conejo) era la mamá y él (al canguro más grande) era el papá y no me acuerdo y van a la calle a pasear porque no ha salido porque no quiere, dijo "no quiero salir" porque está jugando porque el hijo está llorando porque le gusta llorar, porque le pegó el papá porque se portó mal, le pegó al papá, y porque desobedeció a la mamá, no quiere barrer -- porque está enojada.

LAMINA V.

Hay una cuna, unas camas, nada más y unas ventanas y unas escaleras (señala el tapete). Vive una muchacha y un muchacho, aquí está su hijo dormido. El niño está dormido. Los papás están durmiendo. Las escaleras son para bajar la calle a hacer del baño.

LAMINA VI.

Hay uno que tiene uñas, uno grandote, son animales un grandote y un chiquito y una ballena (señala una roca). Están jugando a que éste era el hijo, ésta la mamá y ésta era su hija, la ballena, están jugando a la mamá y al esposo y a la hija. Están en un agua porque son animales porque las espantan a las muchachas. Nada más. NOTA: No guiso seguir el relato.

LAMINA VII.

Esta es una mujer que le quiere pegar a su hijo --

porque no se quiere bajar, porque no se quiere dormir, y el hijo - se quiere ir a su casita con su mamá y su papá, y la mamá le dice que se pongan a jugar a la mamá y al papá y a la hija.

LAMINA VIII.

Puros changos, están jugando con su hijo a tomar-refresco y le está diciendo al chango que no debe de tomar refresco su hijo, porque se enferma. Ya no hay ningún animal el chango está jugando a que ella es la mamá y él el papá y no hay hijo, -- porque no hay más changos.

LAMINA IX.

Este ya lo pasamos (busca la lámina V). Nada más-- una cuna con un conejito, quiere brincar, no hay nada más. Está -- solo porque no está su mamá, se fue con su mamá a pasear y lo dejaron porque dijeron "ay no, hace mucho frío para el niño", está-- llorando porque se puso triste porque no está ni su mamá ni su papá. Hay ventanas, por aquí es por donde pasa la gente (señala hacia afuera de la ventana). Nada más. NOTA: No quiso continuar.

LAMINA X.

Hay dos perritos, un baño, aquí es donde se bañan, están jugando a que ésta es la mamá y éste el hijo está jugando -- con el hijo. Están jugando a la mamá y al papá. Si les anda de la "pipi" que hagan aquí. (señala el baño).

C A S O # 3

ENTREVISTA.

FICHA DE IDENTIFICACION

NOMBRE: V. G.

EDAD: 22 años.

OCUPACION ANTERIOR: Ama de casa.

ESTADO CIVIL: Unión libre.

ORIGEN: El Peral, Hgo.

ESCOLARIDAD: 4° Primaria.

DOMICILIO ANTERIOR: Cuauhtepac.

FECHA DE INGRESO: 27 de enero de 1981.

ANTECEDENTES FAMILIARES Y PERSONALES.

La interna es la mayor de cuatro hermanos, su padre murió un mes antes de que ella naciera, tiempo después su madre se volvió a casar y en este matrimonio procreó tres hijos.

Desde pequeña, la interna vivió con sus abuelos - en Hidalgo, ya que su madre se vino al Distrito Federal a trabajar y aquí fue donde contrajo matrimonio por segunda vez. La relación de la interna con sus abuelos siempre fue buena, la trataban bien, pero a los 14 años de edad se vino a vivir con su mamá, con la cual no tenía problemas no siendo así con su padrastro, él con frecuencia la maltrataba, lo que le hacía pensar a ella que no la quería.

Con sus hermanos nunca tuvo problemas. Cuando llegó al Distrito Federal se dedicó a trabajar cuidando niños, los - cuales siempre le han gustado.

A la edad de 16 años conoció a un hombre mucho mayor que ella, él tenía 40 años, con el que se fue a vivir sin casarse, él era dueño de una tortillería, misma en la que trabajaba.

Un año después de vivir juntos nació su primer hijo, antes de esto, ella estuvo en tratamiento médico porque no podía embarazarse. Al año siguiente nació su segundo hijo, que fue niña.

Durante 5 años vivió con el papá de sus hijos, teniendo muchos problemas con él ya que era demasiado celoso. Con frecuencia la golpeaba e insultaba, por lo que ella en varias ocasiones se fue de la casa, regresando unos días después. A los niños él no los maltrataba, pero su relación con ellos era muy fría, no lo trataba con cariño, en muchas ocasiones cuando él golpeaba a la interna, el niño (que es el mayor) le decía a su papá "que ya no le pegara a su mamá".

Viven en casa propia, contaban con lo necesario y no tenían problemas económicos.

Ninguno de sus familiares ha estado en prisión o ha tenido problemas de alcoholismo.

Hace dos años que ingresó al Centro Femenil, su sentencia fue de 22 años, pero le rebajaron a 12 años. Se encuentra acusada de homicidio, la culparon de haber matado a su esposo.

Nunca antes había estado en una institución de este tipo.

El dormitorio lo comparte con otra interna. Los primeros días que estuvo aquí se sintió triste y desesperada por-

que le quitaron a sus hijos sus cuñados, pero los recuperó gracias a que habló con muchas personas del Centro Femenil para que intervinieran y les fueran regresados sus hijos. Ahora ella se siente más tranquila porque los niños están con ella. Pero sigue sintiéndose triste. Para evitarse problemas con las demás internas trata de relacionarse lo menos posible con ellas.

Dentro de este lugar ha trabajado en varios talleres, como el de costura, envoltura de dulces, lavandería y actualmente trabaja en el taller de guantes. El dinero que gana lo ocupa en los niños. En el dormitorio tiene radio, y le gusta leer alguna revista.

Al salir de este lugar piensa irse a vivir con un señor al cual conoció antes de "juntarse" con el padre de sus hijos. Esta persona es la única que se ha preocupado por ella ahora que se encuentra en este lugar, le ayuda con dinero, les compra ropa y todo lo que necesitan tanto ella como los niños, a ellos los trata bien y los niños sí lo quieren y dicen que es su papá.

Cuando salga de este lugar, también ha pensado en trabajar si es necesario. Su familia no la visita, a excepción de el señor al que ahora frecuenta y con el que tiene visita íntima una vez por semana.

Nunca ha tomado o utilizado algo para no embarazarse. Tiene dos hijos, uno de 4 y otro de 5 años de edad. Hace menos de un mes que nació su tercer hijo, pero murió poco después de nacer, ya que presentó una infección.

Los niños llegaron al Centro Femenil hace alrededor de un año y desde entonces asisten a la estancia infantil. Sólo el niño conoce el motivo por el que se encuentran aquí y frecuentemente le pregunta "¿ Por qué no la de--jan salir si ella no mató a su papá?".

Ella recoge a los niños de la estancia a las 4 P.M. y a las 6 P.M. los regresa para que duerman ahí.

La interna piensa que éste no es el medio adecuado para que sus hijos vivan bien, pero piensa que es mejor tenerlos aquí donde ella los pueda ver y cuidar que dejarlos en la calle sin saber si las personas que se encarguen de cuidarlos, los van a tratar bien.

Cuando los niños tengan que dejar la institución, quisiera poder llevarlos a un buen internado, porque -- ella prefiere hacer éso que dejarlos con su familia debido a que sabe que nos los tratarían bien.

DESARROLLO BIOPSIICOSOCIAL DEL NIÑO

FICHA DE IDENTIFICACION:

NOMBRE: R. M. G.

EDAD CRONOLOGICA: 6 años

EDAD AL INGRESAR: 4.11 años

FECHA DE NACIMIENTO: 7 de febrero de 1977.

LUGAR DE NACIMIENTO: México, D. F.

SEXO: Masculino

TIEMPO DE ESTANCIA: 1.2 años

ETAPA PRENATAL

La interna, para lograr embarazarse estuvo bajo tratamiento médico, porque ya tenía un año tratando de embarazarse y no había logrado su propósito, después de este tratamiento pudo embarazarse. Nunca utilizó anticonceptivos.

Durante su embarazo no estuvo bajo tratamiento médico.

Además, no tenía problemas económicos, sin embargo, en ocasiones ayudaba a su esposo en la tortillería. Considera que su alimentación durante su embarazo fue buena, le gustaba comer de todo.

ETAPA PERINATAL

El niño nació en la casa, con la ayuda de una vecina. El parto fue a término y no hubo problemas. No sabe cuánto pesó el niño, pero ella lo veía gordito.

Lo alimentó con pecho durante 15 días, pero el niño se intoxicó con la leche y ella tuvo que quitársela, posteriormente lo alimentó con agua de arroz.

A la edad de poco más de un año, el niño se enfermó de bronconeumonía teniendo fiebres muy altas, presen

tando convulsiones y amoratamientos, por lo cual fue necesario internarlo durante mes y medio en un hospital.

A los dos años y medio, el niño estuvo bajo tratamiento psiquiátrico porque el niño era demasiado retraído y frecuentemente lo notaba triste, o en ocasiones era demasiado rebelde. Ella piensa que el niño empezó a tener estos problemas debido a que él veía los problemas y las discusiones que tenía con su esposo y sobre todo, se daba cuenta de la forma en que era golpeada por él.

DESARROLLO CONDUCTUAL

El niño "avisó" cuando tenía un año de edad, lo cual no fue muy difícil ya que el niño aprendió rápidamente dejándolo sentado en su "neca" y no había necesidad de regañarlo o pegarle. Actualmente el niño logra un buen control de esfínteres. No se toca ni juega con sus genitales.

Su horario de sueño es de 10 P.M. a 7.30 A.M. Le gusta dormirse con un borreguito de peluche, su sueño es tranquilo. Le causa miedo la oscuridad y las brujas. No se chupa el dedo.

Su horario de alimentación es el siguiente:

Desayuna a las 8.30 A.M., toma leche, huevos, fruta y postres. Como a las 12.30 P.M., come sopa, carne, agua fresca, fruta y

dulces. Cena a las 6.30 P.M., toma leche, cereales o guisado y dulce.

Hace menos de un año, el niño no quería comer, pero ahora lo hace muy bien.

DESARROLLO MOTOR

A la edad de un mes sostuvo erecta la cabeza. A los dos meses empezó a sonreír. Se sentó y dio sus primeros pasos a los tres meses. Come solo, sin necesidad de -- ayuda. No tropieza ni cae con frecuencia.

DESARROLLO DEL LENGUAJE

Cuando tenía un año de edad empezó a decir -- sus primeras palabras: "papá, mamá". Su lenguaje es entendible. No tiene problemas auditivos.

DESARROLLO SOCIAL-AFECTIVO

En la estancia infantil, el niño sí juega con los demás niños con sus pelotas. Sus juguetes son una pelota, carritos y su muñeco de peluche. El niño por las tardes acostumbra jugar en el dormitorio o en los pasillos, pero sólo cuando su mamá lo vigila.

Mientras la interna trabaja, el niño permanece en la estancia infantil. Ella se encarga de bañarlo --

diariamente, lo cual le agrada al niño.

Dentro de la institución el niño no ha tenido accidente, pero cuando estuvo en la calle con una persona conocida de su mamá, el niño se golpeó un ojo lastimándose - aunque no gravemente. Fue atendido por los médicos de la institución, ya que éste es un servicio gratuito.

INTEGRACION DE LA BATERIA DE PRUEBAS

INSTRUMENTOS UTILIZADOS

- 1) Escala de Inteligencia para los Niveles Preescolar y Primario (WPPSI) Weschler D.
- 2) Test de Inteligencia Infantil de Goodenough F.
- 3) Método de la Percepción Visual de Frostig M.
- 4) Test Gestáltico Visomotor de Bernder L.
- 5) Inventario de Logros Preescolares (PAR) Doll
- 6) Examen de Articulación de Peterson L.
- 7) Test de Apercepción infantil con Figuras Animales (CAT) de Bellak L.
- 8) Test Proyectivo H.T.P.
- 9) Test Proyectivo del Dibujo Libre.
- 10) Test Proyectivo del Dibujo de la Familia.
- 11) Test Proyectivo de la Figura Humana Machover K.

ACTITUD DEL NIÑO ANTE LAS PRUEBAS

Con R. había necesidad de ir controlándolo, -- pues quería hacer las cosas rápido, y muy seguido hacía comentarios como "qué fácil está esto". Pedía trabajar con nosotros, pero insistía tanto como los demás niños, era muy observador y frecuentemente hacía comentarios acerca de las pruebas, decía por ejemplo: "estas son como la de los animalitos" refiriéndose al CAT y a "Casa de Animales". Muchas veces se quería adelantar a las instrucciones y decía "sí, sí, ya sé lo que tengo que hacer".

Durante la aplicación del CAT, se mostró sumamente nervioso y hubo alguna lámina que la apartó bruscamente, haciendo comentarios como "ésta está muy fea", "ésta no la -- quiero ver". Sin embargo, sin necesidad de presionarlo mucho realizó la prueba completa. Era cooperativo y se interesaba por el trabajo que se le pedía.

Durante la aplicación del HTP, al dibujar la -- cabeza del niño comentó "éste tiene cabeza de manzana porque soy muy malo". Al pedirle que dibujara a la familia, dibujó al abuelo y a la abuela; y él no se incluyó, hasta después -- donde dibujo a sus padres, a sus hermanos y él mismo. En su dibujo libre, comentó "ésta es la julia" y éstos --señalando dentro del camión - "ya se van libres".

En ocasiones hacía comentarios de la situación que estaba viviendo ahí, es decir, él sabía que aquello era -- una cárcel y sabía el porque su mamá y ellos estaban ahí.

Tenía algunas dificultades con los niños más grandes y varias veces lo castigaban por pelearse con otros niños, se tiraba en el suelo y lloraba sin hacer caso a nadie.

Siempre se mostró cooperativo y cuando se sentía cansado de trabajar, lo decía para que se le permitiera ir a jugar al jardín o se regresara a su salón de clases.

INTEGRACION POR AREAS.

AREA INTELECTUAL.

En la evaluación del área intelectual, su desempeño corresponde a un C.I. Total Normal de acuerdo a su grupo de edad. Sin embargo, se hace necesario un análisis cualitativo de cada subescala, debido a la diferencia significativa que se observa en su desempeño de cada escala, habiendo obtenido un C.I. Verbal equivalente a Normal y en la escala ejecutiva un C.I. N.B.A., encontrándose una diferencia entre ambas escalas de 20 puntos, mostrando un mejor manejo de habilidades intelectuales concretas y perceptomotoras.

Se puede considerar que el niño aprovecha lo mejor posible las experiencias que le proporciona el medio ambiente, aún cuando éste sea limitante en cuanto que no agota las capacidades reales del niño.

La escala verbal muestra una notable disminución en relación a la ejecutiva, considerándose que el niño se desempeña mejor en actividades estructuradas y además que no impliquen un contacto verbal

directo. Probablemente su problemática emocional afecta su rendimiento en el área de habilidades intelectuales abstractas; sin embargo, dentro de esta escala se observa una buena capacidad de memoria auditiva inmediata, de atención y juicio crítico.

Los puntajes obtenidos en la escala de ejecución muestran -- una capacidad mayor a la que obtuvo en la escala total. R. tiene una gran capacidad de anticipación y planeación, permitiéndole esto, llegar a la solución de problemas, siempre y cuando éstos no requieran gran concentración y atención. En esta escala sobresale su habilidad de discriminación de detalles, involucrándose la función visomotriz, por lo que el niño tiene gran capacidad de observación.

En general, se puede hablar de que R. presenta probablemente una problemática psicológica reprimida, así como una gran carencia medio ambiental que le impiden desarrollar normalmente todo su potencial intelectual natural.

En los resultados del PAR se observa que hay una ejecución de acuerdo a su edad cronológica y que, sin embargo, se encuentra limitada por una carencia medio ambiental. En cuanto a su E.M. se encuentra por encima de la E.C., es decir, obtuvo una E.M. = 9 -- años 9 meses.

AREA PERCEPTOMOTORA.

R., tiene una Edad Cronológica de 6 años 1 mes y, obtuvo en esta área un Nivel de Maduración visomotriz de 7 años 4 meses, es decir, muy por encima de su edad cronológica. Sin embargo, su C. P. es de 100 equivalente a Promedio, observándose una ejecución -

de 4 años por arriba de su grupo de edad en la función oculo-motriz, sin embargo, en las funciones de constancia de formas, posición en el espacio y relaciones espaciales su ejecución se encuentra un año por debajo de su edad cronológica. Su ejecución en discernimiento de figuras se encuentra dentro de su grupo de edad. No se observan dificultades en el área motora fina y gruesa, aún cuando muestra una disminución en su edad de Maduración en esta área, no es significativa.

En cuanto al aspecto de articulación del lenguaje se observa dificultad de articulación de los fonemas P, B, D, T, y K al final de palabra.

AREA EMOCIONAL.

Aparentemente R. no se encuentra identificado con su sexo, probablemente por la ausencia de la figura paterna, sin embargo, tampoco identifica las características propias de ambos sexos, existiendo tal vez confusión de los roles sexuales.

Parece haber gran conflicto en relación con los padres, especialmente en relación a la madre, quien es percibida sumamente agresiva y, al mismo tiempo fría y distante, no la identifica como la satisfactora de sus necesidades primarias y parece ser, que su relación con ella es convencional y aparente. Sin embargo, es la figura más valorizada, mostrando una gran necesidad de afecto y contacto con ella. Esta figura es considerada como más fuerte y dominante y además castigante, parece ser la fuente de conflicto ya que la considera la causante directa de la situación de encierro y de desintegración familiar que viven actualmente.

La figura paterna es percibida como desvalorizada en relación a la madre, y aún cuando aquel es considerado agresivo justifica en cierta forma este hecho, quizá porque lo considera como -- más afectivo y protector que la figura materna; sin embargo, tampoco le brinda el apoyo, ni cubre las necesidades de afecto de R., debido probablemente a que es más débil e inseguro que su madre. -- Hay mucha ansiedad con respecto a esta figura.

R. utiliza la agresión como una forma de defensa en situaciones que le causan conflicto y que no puede manejar. Se siente muy inseguro, ante lo cual maneja una seguridad compensatoria, -- centrando más su atención en la necesidad de sentirse más apoyado y seguro que en desarrollar sus potenciales intelectuales.

Trata de adaptarse a su medio a través de relaciones interpersonales superficiales en las que trata de ganar la aprobación de la gente que lo rodea, pero sin involucrarse realmente. Tiene sentimientos intensos de soledad y, en ocasiones se aísla como -- una forma de protegerse de aquello que le provoca angustia. Hay -- gran carencia de afecto y nuevamente utiliza la agresión como una forma de demanda.

A través del material proyectivo se observa que R. no utiliza la fantasía, aún cuando sea esperado como una forma de canalizar su angustia y los sentimientos de impotencia que su situación de encierro le provoca, de manera intensa y constante.

C O N C L U S I O N

En el análisis de la evaluación psicológica de R. se observa una capacidad intelectual normal, sin embargo, dentro de esta-

área es importante considerar que el niño parece tener una capacidad mayor a la que muestran los resultados de su evaluación. Esto se debe, por una parte, a la limitación ambiental que tiene y que no le permite desarrollar sus potenciales, y por otra parte, a la problemática afectiva que tiene el niño, y que está producida por la desintegración familiar que vive desde antes de su ingreso a la institución y en la que se manifiesta una gran agresión en los padres. La agresión en la figura paterna es justificada, debido a que el padre satisfacía más las necesidades del niño. La figura materna es la fuente principal de conflicto, percibiéndola sumamente agresiva y teniendo con ella una relación muy convencional en la que no satisface sus necesidades afectivas. Además, esta problemática está en gran parte agravada por la muerte violenta del padre siendo, al parecer, la madre la culpable de este hecho.

Toda la problemática emocional de R. se manifiesta a través de la agresión que utiliza como una demanda de atención y como una forma de manejar situaciones conflictivas. Es un niño con mucha inseguridad y con una gran carencia afectiva, ante lo cual se centra más en la necesidad de sentirse apoyado y seguro que en desarrollar sus capacidades intelectuales, además, de que la situación de encarcelamiento que vive agrava su problemática emocional produciéndole una intensa y constante angustia. Se observa, además, gran dificultad para establecer relaciones interpersonales satisfactorias, manejándolas a nivel superficial, sin involucrarse realmente.

Dentro del área perceptomotriz parece no haber datos que indiquen problema en esta área, sin embargo, es importante mencio

nar la gran capacidad viso-motriz que tiene el niño. En los resultados del Bender no hay evidencias de que exista daño orgánico, - aún cuando los datos del desarrollo posnatal hagan pensar que esto es probable.

HOJA DE CALIFICACIONES

Nombre: R. M. U. Sexo: M X F

Edad: 6-1 Año escolar: _____ Escuela: _____

Nombre de los padres: _____

Dirección: _____

_____ Teléfono: _____

AÑO MES DÍA

Fecha del examen: _____

Fecha de nacimiento: 77 II 7

Edad cronológica: 6 I 1

C.I.: NORMAL Destreza manual: _____ Grado: _____

Adaptación social: _____

Capacidad de lectura: _____

Diagnóstico médico (si lo hay): _____

Médico e institución: _____

_____ Teléfono: _____

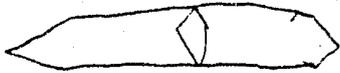
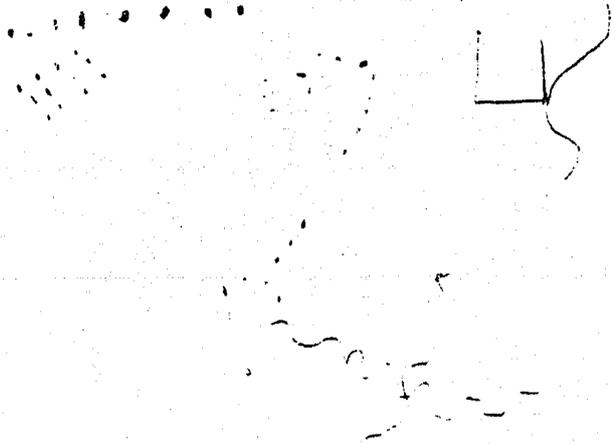
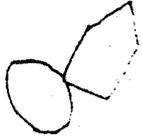
Investigador: _____

PRUEBAS	I	II	III	IV	V	
PUNTUACIONES NATURALES	20	15	5	4	2	
EQUIVALENTES DE EDAD	10+	5-9	5-0	5-0	5-0	TOTAL
PUNTUACIONES DE ESCALA	16	10	8	6	4	50
	COCIENTE DE PERCEPCION					100

	I	II	III		IV	V
			a	b		
1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1	1
4	1	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	1	1
6	1	1	1	1	1	1
7	1	1	1	1	1	1
8	1	1	1	1	1	1
9	1	1	1	1	1	1
10	1	1	1	1	1	1
11	1	1	1	1	1	1
12	1	1	1	1	1	1
13	1	1	1	1	1	1
14	1	1	1	1	1	1
15	1	1	1	1	1	1
16	1	1	1	1	1	1
17	1	1	1	1	1	1
18	1	1	1	1	1	1
19	1	1	1	1	1	1
20	1	1	1	1	1	1
	20	15	5	4	2	
	I	II	III	IV	V	
Total	46					

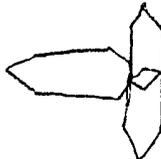
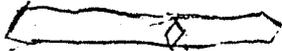
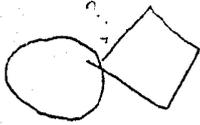
NOMBRE : 2.M.G. EDAD: 6.7 años.
PRUEBA : Bender.

13



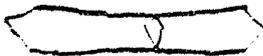
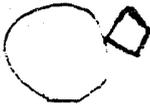
NOMBRE: R.M.G. EDAD: 5.1 años

PRUEBA: Bender.



NOMBRE : i.i.i.

PRUEBA : tender.



ИМЕНА: С.М.С. ВОЗРАСТ: 6,1 год.

ПРИМЕР: Мачовер. То. Пи. Семинина.

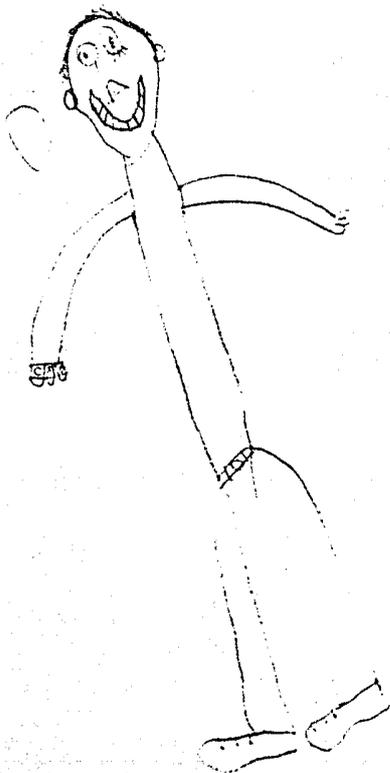
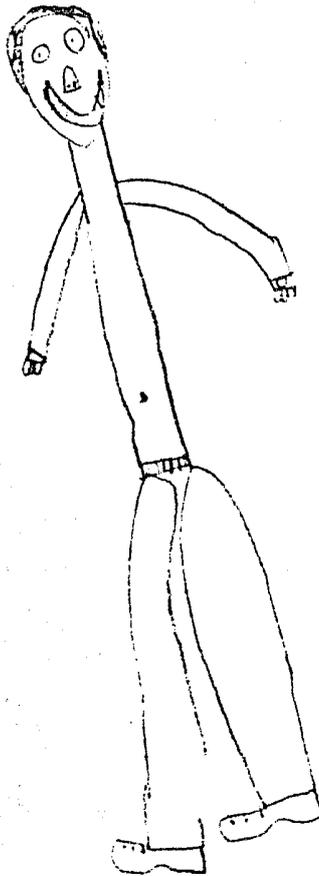


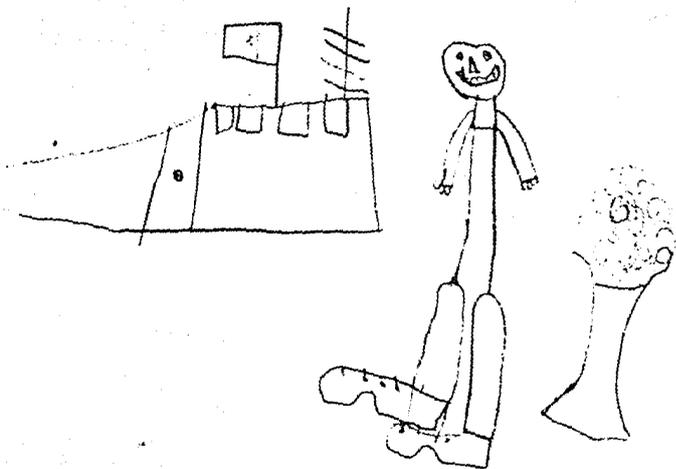
Figura de un hombre con un cuerpo muy largo, brazos y piernas delgadas, cabeza redonda con ojos grandes y una sonrisa.

NOMBRE : R.N.G. EDA: 6.1 años:

PRUEBA: Machover. 2o. Fig. Masculina.

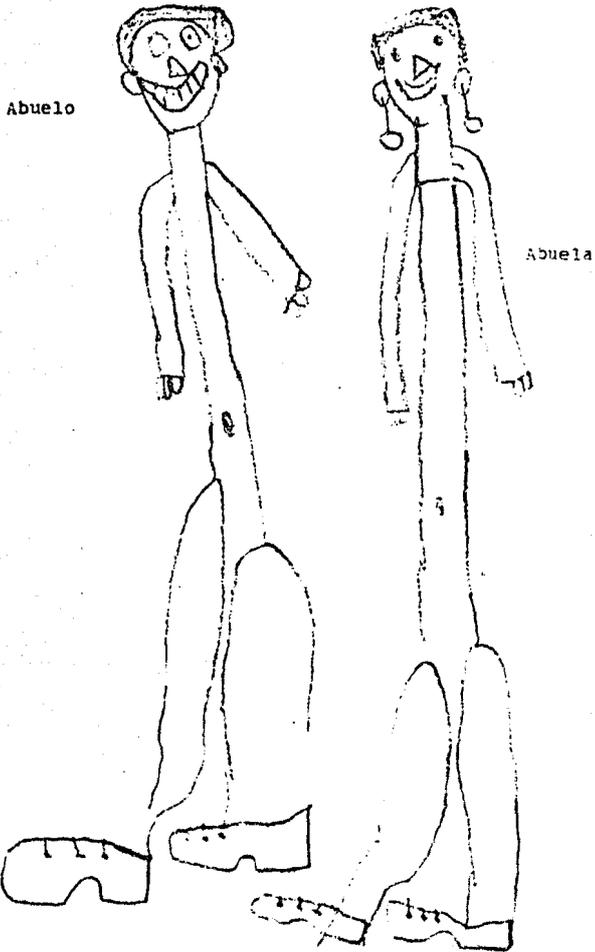


NOMBRE: R.M.G. EDAD: 6.1 años.
PRUEBA: RTP



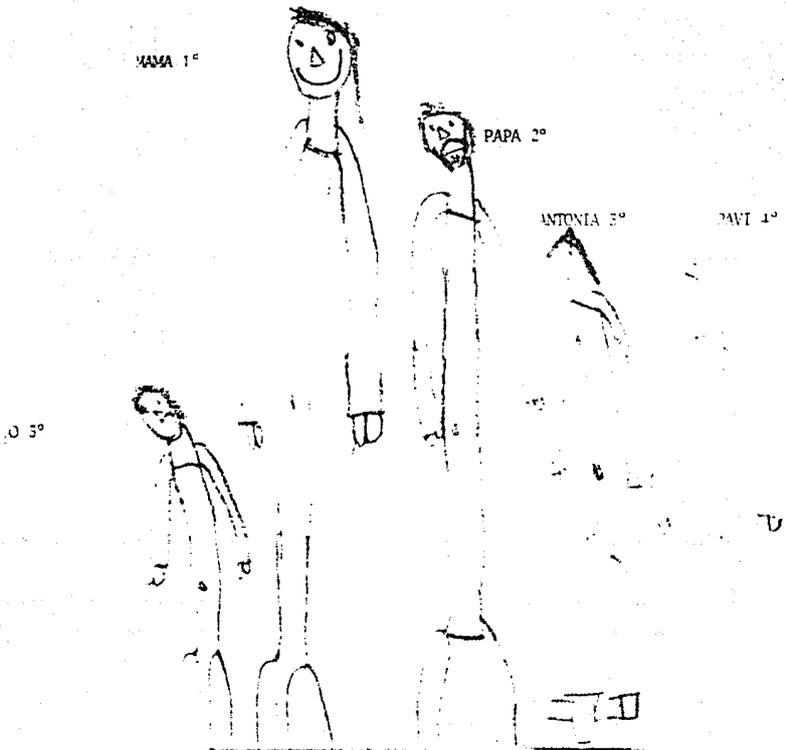
NOMBRE: R.M.G. EDAD: 6.1 años.

PRUEBA: Dibujo de la Familia (I)



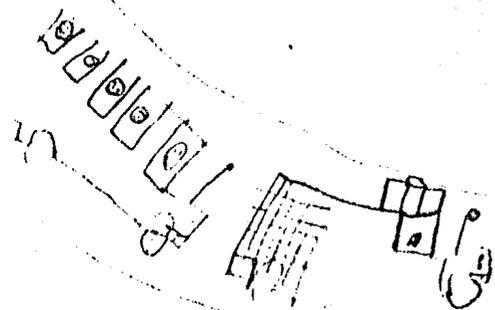
NOMBRE: R.M.B. EDAD: 2.1 años
PRUEBA: Dibujo de la familia.

21



NOMBRE: R.M.G. EDAD: 6.1 años.

PRUEBA: Dibujo Libre.



Examen de Articulación - Lucía Peterson

NOMBRE: Lucía Peterson

EDAD: 10 años

POSICIÓN	INICIAL	MEDIA	FINAL
Punto de articulación			
<u>Bilabial</u>			
p	pasa <input checked="" type="checkbox"/>	ospa <input checked="" type="checkbox"/>	séptimo <input checked="" type="checkbox"/>
b	boto <input checked="" type="checkbox"/>	uva <input checked="" type="checkbox"/>	observar <input checked="" type="checkbox"/>
m	masa <input checked="" type="checkbox"/>	masa <input checked="" type="checkbox"/>	tambor <input checked="" type="checkbox"/>
<u>Labiodental</u>			
f	foco <input checked="" type="checkbox"/>	café <input checked="" type="checkbox"/>	
<u>Inter-dental</u>			
s	dulce <input checked="" type="checkbox"/>	code <input checked="" type="checkbox"/>	Admirar <input checked="" type="checkbox"/>
z	sopa <input checked="" type="checkbox"/>	caza <input checked="" type="checkbox"/>	café <input checked="" type="checkbox"/>
<u>Dental</u>			
t	tela <input checked="" type="checkbox"/>	gate <input checked="" type="checkbox"/>	elocut <input checked="" type="checkbox"/>
<u>Alveolar</u>			
l	leche <input checked="" type="checkbox"/>	palcan <input checked="" type="checkbox"/>	dedal <input checked="" type="checkbox"/>
r	rosa <input checked="" type="checkbox"/>	arar <input checked="" type="checkbox"/>	collar <input checked="" type="checkbox"/>
ʀ	rosa <input checked="" type="checkbox"/>	burro <input checked="" type="checkbox"/>	carta <input checked="" type="checkbox"/>
n	naranja <input checked="" type="checkbox"/>	raza <input checked="" type="checkbox"/>	pan <input checked="" type="checkbox"/>
<u>Palatales</u>			
ch	chocolate <input checked="" type="checkbox"/>	noche <input checked="" type="checkbox"/>	
ll	llante <input checked="" type="checkbox"/>	physco <input checked="" type="checkbox"/>	
ʃ	ʃaca <input checked="" type="checkbox"/>	ufo <input checked="" type="checkbox"/>	
j	jaón <input checked="" type="checkbox"/>	caja <input checked="" type="checkbox"/>	reloj <input checked="" type="checkbox"/>
ç	caza <input checked="" type="checkbox"/>	liga <input checked="" type="checkbox"/>	
<u>Velar</u>			
k	queso <input checked="" type="checkbox"/>	vaca <input checked="" type="checkbox"/>	tacto <input checked="" type="checkbox"/>

DIFTEONGOS:

au - auto ✓
ei - reina ✓
oi - boina ✓
ue - hueso ✓
ie - piedra ✓

ai - caimán ✓
ua - agua ✓

Sílabas compuestas:

er - errano ✓
pr - prado ✓
cr - crayola ✓
br - brazo ✓
fr - fruta ✓
dr - cuadro ✓
tr - trompo ✓

tl - tabla ✓
pl - plátano ✓
kl - bicicleta ✓
gl - regla ✓
fl - flecha ✓
tl - atlas ✓

Grupo Consonántico:

rg - margarita ✓
kt - roca *roca*
nk - blanco ✓
ng - zango ✓
zh - sombra ✓
xp - campana ✓
rk - arco ✓

st - onasta ✓
lk - talco ✓
nl - candelero ✓
nt -antal ✓
rt - carta ✓
sk - refresco ✓
lt - alto ✓
lf - alfiler ✓

Crucigramas:

p - Pepe pinta paisajes ✓
b - El barco de vela ✓
a - Ana y María ✓
f - Fernando fundió el foco ✓
d - David dejó los dados ✓

por poco precio ✓
navega suave ✓
Ea miran macho ✓
y el fusible ✓
y los soldados ✓

1 - Juan sube sus cosas	sobre la mesa
2 - María toma té de silla	también en la mesa
3 - Lolo lleva su pelota	y saca agua
4 - Martín mira la bandera	sobre el periódico
5 - Las ratas y ratones corren	y roban la ropa
6 - Antonio y Enrique juegan	con un caballo
7 - Concha y Chusno caen en el agua	en la noche
8 - La lluvia y los pollos y gallos	están en la calle
9 - Los niños en la escuela	toman agua de lluvia y agua
10 - Juan y Javier juegan juntos	al bolín a la casa
11 - Carlota compra un kilo	de carne fresca

C. A. T.

NOMBRE: R.M.G.

EDAD: 6.1 años.

LAMINA I.

Están comiendo, son pollitos, están comiendo sopa, este es
taba comiendo sin cuchára (señala el pollito de en medio), luego
van a hacer más comida, está haciendo comida porque no está ningu
na mamá. Se ve un gallo, está invisible, es un fantasma, éstas --
son sus tripas del gallo (señala la cazuela) por que lo mataron, y
lo mataron porque es comida, es pollo. Ya se acabó. nota: El niño
se negó a continuar con la lámina.

LAMINA II.

Es un oso, están peleando porque se están peleando de la -
cuerda, para caerse, por zonzos, se cayeron en el hielo. La mamá-
(señala el oso solo), y el papá y el hijo. Están jugando a caerse.
El hijo está del lado del papá porque son hombres. Va a ganar el
papá, ¡ ah no, la mamá porque lo está jalando !.

LAMINA III.

Un león rey. Está fumando y está pensando que atrape a es-
te ratón para matarlo, no se para qué, para comérselo, por que se
come su comida (del león). El león es malo y el ratón también por
que se roba su comida. Se lo va a comer. nota: El niño se negó a
continuar con el relato.

LAMINA IV.

Son venados. El bebecito va en su bicicleta, van al mercado, van con el bebé y el hijo y la mamá, vienen de los venadores (dijo que eran animales), van a comprar medicamentos. Les gusta ir porque son muy latosos (los hijos). Al bebé la mamá no lo castiga porque está chiquito. Al grande lo castigan parado.

LAMINA V.

Esta es una cama de los lobos grandes y aquí están los bebés. El lobo se come a todos y agarra a la gente que está cerca de su casa para que coman sus hijos y su esposa. Se bañan y se -- visten. El hijo grande está con un gato que lo quiere rasguñar -- porque es muy malo el lobo.

LAMINA VI.

Esta está fea. Hay animales feos, hay ratonsotes, están comiendo plantas, estos están comiendo adentro (señala los dos osos juntos) también están comiendo pasto. Están en la casa. Su hijo está lejos porque quiere hacer del baño, está dormido, o comiendo. No se acerca a sus papás porque le pegan porque son muy latosos y los molesto, los molesta porque quiere comer y no le dan, porque es muy latoso, porque agarra las cosas y se queca. Se van de paseo a ver a los animales, van los tres a ver los ratones.

NOTA: Cuando se le presentó esta lámina, el niño la aventó y dijo que estaba fea.

LAMINA VII.

Está de cabeza esto (la lámina se le mostró adecuadamente).

El león se quiere comer al chango y lo quiere rasguñar porque se lo quiere comer y el tigre se lo quiere comer porque tiene hambre y el tigre ataca al chango. El chango le echa piedras al tigre. Se lo va a comer, el chango se va a bajar a su casa y no se lo come porque el tigre no cabe en su casa (chango). Están en la montaña.

LAMINA VIII.

El papá le está hablando al hijo, le dice que se porte --- bien, no mal. La mamá está diciendo al tío que no se que, que le pegue al niño porque se porta mal, tiene patas de manos. La mamá le hace caso al tío. El papá nomás lo cuida y lo lleva a pasear, a ver a los ratoncitos y a las viboritas. El tío le dice a la mamá que le pegue porque es muy latoso y él (tío) le pega. La mamá se va al mercado con su flor.

LAMINA IX.

Aquí vive un conejito, en su camita, está viendo afuera a los señores que pasan, él está adentro porque hace mucho frío, es tá solo porque los papás fueron al mercado. El conejito se va a jugar con sus amiguitos, le gusta jugar al foot-ball. Le gusta es tar solo porque quiere jugar con sus amiguitos y no lo dejan jugar. El papá le pega a sus amiguitos.

LAMINA X.

El perrito está jugando con el papá a que lo asusta y que se metía al baño. Lo está cargando porque lo está acariciando, es tá sentado en la silla y luego el papá lava la ropa, lava todo -- porque la mamá no está, está en el mercado y luego se van al cine

los tres. Están jugando y el niño asusta al papá y hace como ratón así (imita a un ratón), luego se esconden para asustar a la mamá- porque nomás ella anda jugando con los hombres, en la calle, con los tíos, juega con una pelota y el papá se enoja porque nomás an da jugando y no hace la comida.

LIMITACIONES DE
LA INVESTIGACION

LIMITACIONES DE LA INVESTIGACION

Hablaremos aquí de las limitaciones que tuvo la investigación y que son importantes de mencionar y considerar, tanto en -- las conclusiones de este trabajo, como para futuras investigaciones.

1.- El tamaño de la muestra fue una de las principales limitaciones debido a que el número de niños con que se trabajó no permitía establecer rangos de edad más cortos con un número mayor de niños y, de esta manera hacer un análisis más profundo y obtener resultados más precisos.

2.- No se pudo controlar el tiempo que permanecían los niños con sus madres, pues éste era muy variable, por lo que no se pudieron detectar las diferencias cualitativas de este hecho.

3.- Algunas de las pruebas utilizadas no están estandarizadas con niños mexicanos, por lo que hay que considerarlo como una limitación, ya que se trata de instrumentos realizados en condiciones diferentes a las que presentan los niños mexicanos.

4.- No hubo oportunidad de aplicar un pretest en el momento en que ingresaron los niños, con lo cual se hubiera podido establecer el grado de desarrollo a su ingreso, para evaluarlos posteriormente y determinar de una manera más exacta la influencia del medio sobre su desarrollo. Esto no realizarse debido a que los niños ya tenían un tiempo considerable dentro de la Institución y era difícil esperar nuevos ingresos e iniciar la investigación -- con ellos.

5.- Consideramos que de haber tenido acceso a los expedientes médicos de los niños se tendrían datos más precisos sobre sus condiciones físicas actuales, así como sobre su desarrollo.

6.- Muchos de los datos sobre el desarrollo de los niños - no fue posible obtenerlos debido a que las madres de éstos no los recordaban además de que algunos datos no eran confiables.

7.- Se consideró la posibilidad de hacer un estudio comparativo de los niños hijos de internas con los hijos de empleados de la Institución, que también asistían a la Estancia Infantil -- del Centro Femenil, sin embargo, ésto no fue posible debido a que el número de hijos de empleados no fue significativo para conformar la muestra.

BIBLIOGRAFIA.

- 1.- Adrados, I. "La Orientación del Niño". Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1973.
- 2.- Bakwen, H. "Desarrollo Psicológico del Niño". Ed. Paidós. Buenos Aires, 1976.
- 3.- Baum, M.; Wheeler, S. "Becoming an Inmate" en Wheeler, S. (Ed.): "Controlling Delinquents", New York, 1968.
- 4.- Bee, H. "El Desarrollo del Niño". Ed. Harla. Barcelona, -- 1978.
- 5.- Bellak, L. "El Uso Clínico de las Pruebas Psicológicas del TAT, CAT, SAT". Ed. Manual Moderno. México, 1979.
- 6.- Bender, L. "Test Guestartico Visomotor", Ed. Paidós. México. 1979.
- 7.- Bergeron, M. "Psicología de la Primera Infancia". Ed. Planeta. Barcelona, 1976.
- 8.- Cumming, A.; Chelala, T. "Desarrollo Cognoscitivo en Preescolares". Estudio Comparativo entre Jardín de Niños y una Estancia Infantil". UNAM, 1977.
- 9.- Frostig, M. "Método de Evaluación de la Percepción Visual", Ed. El Manual Moderno. México, 1981.
- 10.- Gardner, H. "Developmental Psychology", Little, Brown and Company. Boston, 1982.
- 11.- Gesell, A. "Diagnóstico del Desarrollo Normal y Anormal del Niño". Ed. Paidós, Buenos Aires, 1966.
- 12.- Gesell, A. "El Niño de 1 a 5 Años". Ed. Paidós. Buenos Aires, 1975.

- 13.- Goode, J.; Hatt, P. "Métodos de Investigación Social". Ed. Trillas. México, 1977.
- 14.- Graniel, R. "Intereses Recreativos entre un Grupo de Niños Institucionalizados y con Familia". UNAM, 1981.
- 15.- Gratiot-Alphandery; Zazzo, R. "Tratado de Psicología del Niño". Desarrollo Afectivo y Moral # 4. Ed. Morata. Madrid. 1979.
- 16.- Heuyer, G. "La Infancia". Ed. Planeta. Barcelona, 1976.
- 17.- Hernández, B. "El Niño Institucional". Presentación de un Caso", UNAM. 1973.
- 18.- Higard, E. "Introducción a la Psicología". Tomo I, Ed. Morata. Madrid, 1981.
- 19.- Hurlock, E. "Desarrollo del Niño", Ed. Mc Graw-Hill. México, 1982.
- 20.- Kagan, J. "The Three Faces of Continuity in Human Development". En D. A. Goslin (Ed.): Handbook of Socialization -- Theory and Research. Chicago, Rand Mc Nally and Co., 1971.
- 21.- Langman, S. "Embriología Médica; Desarrollo Humano Normal y Anormal". Nueva Editorial Interamericana. México, 1976.
- 22.- Lewis, M. "Desarrollo Psicológico del Niño". Ed. Interamericana. México, 1982.
- 23.- Maier, H. "Tres Teorías sobre el Desarrollo del Niño". Amorrortu Editores. Buenos Aires, 1979.
- 24.- Melgar, M. "Cómo Detectar al Niño con Problemas del Habla". Ed. Trillas. México, 1979.
- 25.- Müller, P. "El Desarrollo Psicológico del Niño". Biblioteca para el Hombre Actual. Ediciones Guadarrama, S.A. Madrid, 1968.

- 26.- Munsinger, H. "Desarrollo del Niño". Nueva Editorial Interamericana. México, 1982.
- 27.- Nussen, P.; Conger, J.; Kagan, J. "Desarrollo de la Personalidad del Niño". Ed. Trillas. México, 1971.
- 28.- Nieto, H. "Neurofisiología del Lenguaje". Nueva Editorial Interamericana. México, 1973.
- 29.- Piaget, J. "Seis Estudios Psicológicos del Niño". Ed. Paidón. Buenos Aires, 1966.
- 30.- Rapaport, D. "Test de Diagnóstico Psicológico". Ed. El Manual Moderno. México, 1978.
- 31.- Reidl, L. "Prisionalización en una Cárcel de Mujeres". Secretaría de Gobernación. México, 1976.
- 32.- Rembis, G. "Angustia en los Huérfanos Tempranos". UNAM, - 1969.
- 33.- Rodríguez, .I. "La Mujer en Reclusión", en "La Mujer Delincuente", UNAM, 1982.
- 34.- Ruiz, E.; Martínez R.; Muciño, N. "Influencia de la Institucionalización en el Desarrollo Psicomotor de Niños Maternales y Lactantes de Casa Cuna y Estancia Jardín Infantil" UNAM, 1981.
- 35.- Tamayo, T. "Prácticas de Investigación", Ed. Limusa. México. 1980.
- 36.- Tecla, A. "Métodos de Investigación", Ed. Trillas, México, 1979.
- 37.- Ugalde, V.; Ríos, T. "Privación Materna". Problemas Emocionales e Intelectuales del Infante", UNAM, 1976.
- 38.- Vidales, I. "Psicología General". Ed. Limusa. México, 1981.

- 39.- Weiner, I.; Elkind, D. "Desarrollo Normal y Anormal del Niño Pequeño". Ed. Paidós. Buenos Aires, 1975.
- 40.- Weschler, D. "Escala de Inteligencia para los Niveles Pre-escolares y Primario". (WPPSI-España), Ed. El Manual Moderno. México, 1981.
- 41.- Whitaker, J. "Psicología". Nueva Editorial Interamericana. México, 1983.
- 42.- Winn, R. "El Desarrollo y la Educación del Niño". Ed. Paidós. Buenos Aires, 1966.