

01962  
1 ej 3

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**

**FACULTAD DE PSICOLOGIA**

**DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO**



**CINCO AÑOS DE GUARDERIA: SU EFECTO  
EN EL DESARROLLO SOCIAL**

**TESIS CON  
FALLO DE ORIGEN**

**T E S I S**

**PARA OPTAR EL GRADO DE:  
MAESTRIA EN PSICOLOGIA CLINICA  
P R E S E N T A**

**MARIA DEL CARMEN NIETO GARAY**

**MEXICO, D. F.**

- 01962 -  
- 1983 -

**1983**



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 está 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

Pág.

## RESUMEN PRELIMINAR

INTRODUCCION . . . . . 1

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA . . . . . 5

## CAPITULO I SOCIALIZACION

1.1 Fundamentos . . . . . 10

1.2 Proceso de Socialización según  
R. Spitz, M. Mahler, A. Freud . . . . . 18

1.3 Apreciaciones Metodológicas . . . . . 44

1.4 Expectativas de Resultados . . . . . 52

## CAPITULO II AMBITO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO

2.1 Antecedentes Históricos de la  
Guardería . . . . . 61

2.2 Programa de Socialización de  
CENDI SAHOP. . . . . 74

2.3 Población . . . . . 81

2.4 Hipótesis . . . . . 88

2.5 Definición del Instrumento . . . . . 89

2.6 Definición de Términos . . . . . 94

2.7 Alcances y Limitaciones . . . . . 96

2.8 Procedimientos . . . . . 98

## CAPITULO III RESULTADOS

3.1	Confiabilidad.....	99
3.2	Integración de los Resultados.....	102
DISCUSION	. . . . .	.106
CONCLUSIONES.	. . . . .	.113
APENDICE	. . . . .	.115
BIBLIOGRAFIA	. . . . .	131

## RESUMEN PRELIMINAR

## RESUMEN PRELIMINAR

Este proyecto está enfocado a valorar la situación actual de las guarderías y sus efectos en el desarrollo, mediante la exploración de la socialización del niño.

Se planteó como hipótesis que la estancia durante cinco años en guardería, fomenta en los niños el desarrollo de la socialización.

Del Centro de Desarrollo Infantil (denominación actual de guardería) de la Secretaría de Asentamientos Humanos y Obras Públicas, se eligieron aquellos niños que en enero de 1982 tuvieran cinco años de permanencia; se les practicó un examen pediátrico, entrevista psiquiátrica y se registró la opinión de la maestra, para descartar los casos que presentaran cualquier padecimiento severo que se diagnosticara como anormal. Las edades fluctuaron entre los cinco y seis años de edad, con ingreso económico familiar de 15 a 30 mil pesos mensuales. La muestra final fue de diecinueve niños, a los cuales se comparó con un grupo de jardín de niños de la SEP con las mismas características, excepto la de la experiencia en guardería.

El estudio se realizó con un diseño de White L. B. modificado. El diseño de White considera las siguientes habilidades sociales:

- 1.- Obtener la atención de un adulto.
- 2.- Usar al adulto como recurso.
- 3.- Expresa afecto y hostilidad a adultos.
- 4.- Dirige y sigue a compañeros.
- 5.- Expresa afecto y hostilidad a compañeros.
- 6.- Compite con niños.
- 7.- Exhibe orgullo de sus logros.
- 8.- Juega el rol del adulto.

A través de pruebas preliminares se observó que algunas conductas no se podían apreciar (ver modificación del diseño) y se redujeron las observaciones a las siguientes conductas:

- 1.- Usa al adulto como recurso.
- 2.- Expresa afecto y hostilidad a compañeros.
- 3.- Compite con niños.
- 4.- Expresa afecto y hostilidad a adultos.

Los resultados fueron:

- 1.- Se encontraron diferencias significativas a favor del grupo de guardería en las siguientes áreas:

a) Se comunica con niños (equivalente de expresar afecto y hostilidad a compañeros.

b) Se comunica con adultos (equivalente de expresar - afecto y hostilidad a adultos.

2.- En relación a las comparaciones por sexos (comparar niñas de ambos grupos y a niños de ambos grupos), se encontraron diferencias significativas a favor de las niñas del grupo de guardería.



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

## INTRODUCCION

El objetivo de esta investigación es valorar el papel que cumplen las guarderías en el desarrollo social de los niños y con ello, hacer una aportación que sea de utilidad y oriente a todos aquéllos que en una forma u otra conducen a los pequeños. Directores de instituciones infantiles, profesionales dedicados a la infancia, psicólogos, pedagogos, maestros, educadoras, y a los padres de familia pueden encontrar en ella puntos de referencia objetivos acerca de este aspecto fundamental de la personalidad humana.

El interés teórico y práctico de el problema surge de la amplia investigación realizada acerca de las alteraciones producidas en el desarrollo del niño por la privación temprana de estímulos físicos y afectivos, por una parte; y la situación concreta que plantea la guardería, cuyo nombre sugiere un mero, "guardar al niño", sin denotar ningún propósito de atención, estimulación o afecto, por lo cual aparece, a primera vista, como situación latente de privación.

Por otro lado, los constantes cambios en la situación social han hecho que se incorporen cada día más madres a la vida productiva y les sea necesario, recurrir a diferentes alternativas para el cuidado de los hijos durante su horario de -

trabajo, mucho antes de que estos cumplan, la edad requerida para iniciar su educación formal, con lo que se establece muy pronto la separación temporal e inevitable de la madre y el hijo. Una de estas alternativas es la guardería, cuya importancia social es evidente desde varios puntos de vista.

Mi actividad profesional en el Centro de Desarrollo Infantil, (CENDI SAHOP), actual denominación de las antiguas - - guarderías y mi profunda inquietud por su nuevo papel social me ofrecía un vasto panorama para la investigación: aspectos cognitivos, de motricidad, capacidad de lenguaje y - otros. Sin embargo, el ambiente de guardería brinda la - - oportunidad de apreciar la relación natural entre los niños, la convivencia en comunidad con un mínimo de distorsión. De ahí que se eligiera la perspectiva que aquí interesa: La - transición más pronta del ambiente social familiar al social institucional, y por tanto, el mayor peso de la institución en su desarrollo social, que entre aquellos niños cuya experiencia fundamental en sus primeros años es el hogar.

Muchos niños han vivido a los tres meses de edad la primera separación de la madre, y comparten con otros cuatro niños aproximadamente a la persona que los asiste en estos centros;

perciben un ambiente constituido por un conjunto de adultos y niños, ruidos y movimientos muy aumentados en relación a los que existen en el hogar. Por todo ello, se eligió el aspecto de la socialización como importante en el desarrollo del niño que está en guardería para la investigación.

Se empleó el método de observación directa por considerarlo un útil instrumento de aproximación en el estudio de ciertos aspectos de las funciones del yo como lo es la socialización, ya que el observador cuenta con la posibilidad de evaluar el nivel de maduración de la función alcanzada.

El instrumento de observación directa del comportamiento del niño se registró en un protocolo diseñado a partir de pruebas preliminares (ver definición del instrumento), el cual registró diversas conductas consideradas como sociales.

Como punto de referencia en la socialización de los niños de guardería de cinco años, se comparó a este grupo con un Grupo Control formado por niños de Jardín, cuya característica discordante es no haber tenido la experiencia de guardería.

Para la presente investigación se consideraron teorías de varios autores sobre los procesos de socialización del niño

y una visión del niño de cinco años desde el punto de vista social que se describe en el primer Capítulo, mismas -- que se han vinculado a investigaciones relativas a la socialización del niño de guardería, y por último, a los resultados comparativos de las observaciones de los niños de los dos grupos.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Uno de los cambios más importantes que ha producido el desarrollo de las sociedades modernas es la acelerada integración, parcial o total, de madres a la vida productiva y que alternan su rol de madres con su actividad laboral. Las madres pueden buscar ingreso económico, superación personal manifiesta en la continuación de sus estudios y en el ejercicio de su profesión, o bien satisfacciones adicionales a la atención de sus hijos, que de no cumplirse podrían producir un estado inconsciente de frustración y perjudicar la relación entre ambos. Además, no se pierde de vista que existan casos en que la madre utilice el servicio de guardería como forma encubierta de abandono del niño.

En consecuencia, la necesidad de considerar la importancia de la guardería como medio suplementario para el cuidado temporal de los lactantes no se juzga exclusiva de la madre, involucra a la sociedad y a todos los profesionistas dedicados al estudio de la infancia y de su bienestar.

La actitud de desconfianza que prevalece actualmente hacia estas instituciones entre personas con conocimientos al respecto y entre los propios padres, familiares y todos aque---

llos que conforman el círculo social del infante, influye, en forma determinante y negativa en la calidad de la separación. Por lo tanto, la madre que tiene necesidad de llevar a su hijo a la guardería se tendrá que enfrentar a la opinión del consenso popular al respecto y a sus propios sentimientos de culpa latentes, y así, amalgamar una actitud hacia su hijo. Esto significa que la separación madre-hijo en la situación que nos ocupa estará matizada de diversas actitudes que pueden ir desde la separación saludable y sin culpa hasta la separación rechazante, agresiva, indiferente o bien, sobrecompensadora.

Se detecta también el deseo expresado con frecuencia por las madres que no trabajan de inscribir al niño en la escuela alrededor de los dos años, para que sus hijos aventajen en su desarrollo social antes de la edad preescolar, lo cual nos está señalando que en alguna forma la convivencia temprana con otros niños es aceptada e incluso propiciada, aún cuando no sea indispensable.

Por otra parte, se ha de considerar el peso que adquieren las investigaciones de múltiples autores como Freud S. (1923), Burlinghan y Freud A. (1965), Spitz (1945) y Bowlby (1960), quienes coinciden en afirmar que el desarrollo de el niño es susceptible de alteraciones que obstaculizan el



desarrollo integral de su proceso biológico, psicológico y social, si se le separa de sus padres o sufre deprivación de estímulos cotidianos. Otro aspecto a considerar, es el problema que enfrenta la sociedad actual del rápido aumento de la población por el cual día con día la convivencia en comunidad resulta más necesaria y en ocasiones hasta ineludible. La socialización del ser humano en nuestra época adquiere mayor importancia, ya que la forma que logre integrarse a sus diferentes grupos sociales determinará su adaptación.

Por último, es importante ver la evolución de las guarderías a lo largo del tiempo. Los cambios, aunque lentos, han sido positivos; han mejorado las instalaciones, la administración y el personal que se hace cargo de las instituciones; también se han introducido especialistas en educación y profesionistas en el campo de la psicología infantil, cuyo criterio ha determinado las modificaciones en los sistemas de cuidado de los niños, las cuales se orientan a conjuntar en la guardería el mayor número de elementos necesarios para el desarrollo del niño. Esto señala el paulatino reconocimiento de las guarderías como necesidad social y su función sustitativa.

De esta manera, primero se incorporaron los pree Escolares de guardería a los programas académicos reconocidos por la Se-

cretaría de Educación Pública para el nivel de Jardín de Niños, y ulteriormente también los lactantes y maternas fueron sujetos a programas de estimulación psicomotora, proporciónados por la misma Secretaría.

Esta evolución originó el cambio en la denominación de estas instituciones, las cuales apenas hace unos cuatro años aproximadamente dejan de llamarse guarderías y se denominan "Centros de Desarrollo Infantil" (CENDI).

En suma, el estudio del desarrollo social del niño de guardería es necesario porque:

- Los Centros de Desarrollo Infantil son instituciones cada vez más necesarias en las sociedades actuales, en las que las madres se incorporan al trabajo productivo.
- Los objetivos y organización de estos Centros son muy distintos de los mantenidos por la guardería y es necesario reconsiderar su imagen con objeto de producir una actitud general hacia ellas más aceptante, que repercutirá en forma positiva directamente en la madre.

Las investigaciones de Freud A. (1965), Mahler M. (1977), -- Bowlby (1960) y Nágera (1974), se refieren a separaciones -- largas o definitivas de la madre y el hijo; la separación -- que se da por la asistencia del hijo a un Centro de Desarro-

llo es por un tiempo fijo, es una separación parcial y existen pocas investigaciones a este respecto.

La mayoría de las guarderías modernas cuentan con instalaciones y personal administrativo y técnico que tienen en cuenta las aportaciones profesionales más recientes en cuanto al desarrollo integral del niño, con lo cual poco a poco se aleja de aquella imagen que las proyectaba como lugares casi de reclusión de tal suerte, nos cuestionamos ¿La guardería, actualmente conceptualizada, perjudica, beneficia o no afecta el desarrollo social del niño?

C A P I T U L O I

S O C I A L I Z A C I O N

## C A P I T U L O I

### SOCIALIZACION

#### 1.1 FUNDAMENTOS

La conducta del niño es resultado de múltiples factores que van determinando en un largo proceso el perfil específico de su comportamiento. La influencia de cada uno puede explicarse mejor si se tienen en cuenta las circunstancias en las cuales se realizan tales procesos de desarrollo. Los factores que intervienen son los siguientes:

- A. Factores biológicos (genéticos y congénitos).
- B. El medio ambiente: social, cultural, racial, nacionalidad, procesos históricos, medio social inmediato, o sea el familiar y el escolar, y grupo de pertenencia por compatibilidad de intereses, creencias, valores transmitidos a través de las actitudes de los padres y por su cultura.

En esta forma, el desarrollo social y conductual del niño está determinado por la acción conjunta de los aspectos biológicos y naturales y los efectos del medio externo, donde crece física y psicológicamente. Aun cuando el ser humano posee al

al nacer un equipo biológico inmaduro y necesita de la madre o de un sustituto de ella para sobrevivir, desde el punto de vista psicológico, su desarrollo se inicia al nacer y le es posible pasar del estado indiferencial inicial a una diferenciación organizada mediante la relación con la madre, de manera que se identifica a la madre como el elemento del medio ambiente más importante en la formación de la personalidad.

El desarrollo infantil se ha dividido en varias etapas, las cuales se definen de acuerdo con el punto de vista del que se intenta partir. Al hablar de desarrollo físico estamos refiriéndonos al crecimiento que normalmente se realiza en todo organismo humano, con sus variaciones naturales a lo largo del tiempo. Este proceso consiste en todos los cambios físicos, químicos o neurofisiológicos que ocurren simultáneamente a la evolución del comportamiento.

Conforme se desarrolla el sistema nervioso, se modifica y diferencia la conducta; de igual modo, al crecer el cuerpo evoluciona el comportamiento.

El crecimiento es un proceso de moldeamiento. Su observación precisa permite determinar si el crecimiento y sus características concomitantes son proporcionados o se encuentran alterados en alguna forma.

La conducta expresa, entonces, aspectos adquiridos, definidos por A. Gesell (1973) en el área sensoriomotriz, conducta adaptativa, lenguaje y área personal social, mismos que interactúan entre sí, se adquieren en diferentes momentos y de su conservación depende el desarrollo normal del niño.

Estas funciones son esenciales para la adaptación del individuo a las exigencias de él y para que sea capaz de emplear las más apropiadas a las circunstancias en su interacción con otros individuos.

La socialización en los primeros años de vida consiste en la adquisición y aprendizaje por parte del individuo de valores, creencias y formas de percibir el mundo, compartidos por un grupo específico que espera de él, se conduzca de acuerdo con las normas establecidas en el grupo del cual es miembro, en suma, la socialización consiste en la adaptación del niño al medio ambiente.

Se entiende por adaptación el proceso de interacción activo del individuo con el ambiente, en donde ambos se modifican mutuamente, por acción del individuo y de acuerdo con las necesidades humanas. Sus fases más importantes ocurren en los primeros años y de ellas depende el curso de este proceso en la edad adulta.

Podemos considerar que es indispensable la situación relacional para que el niño logre un desarrollo acorde con la evolución cultural de nuestra época, ya que de esta situación dependen los factores formativos de la personalidad, entre los que se encuentran los cognitivos, los emocionales y los de motricidad.

Las aportaciones del psicoanálisis son de fundamental importancia, para comprender el desarrollo infantil, ya que describe el desarrollo en términos de evolución y de procesos internos y externos.

El modelo estructural del aparato mental descrito por Freud (1923) nos ha servido como apoyo teórico y a partir de él, se considera que el aparato mental del niño al nacer está formado por los impulsos que conforman el ello. El yo ha de desarrollarse gradualmente en todas sus funciones, a partir, en primer lugar, de la interacción madre-hijo. Se puede describir al yo como la organización vital que tiene a su cargo las acciones más importantes en la vida del humano, como son la adaptación en comunidad para la sobrevivencia y la conservación de la especie, en las cuales intervienen la realidad interna con la imagen de nuestro propio cuerpo y el manejo de sus funciones, y la realidad externa y el efecto que tiene sobre el individuo. El super yo también pro-



viene de la interacción madre-hijo y padre-hijo, y lo podemos definir como la instancia psíquica que contiene valores morales y aspiraciones del sujeto.

Esta breve descripción, nos permite comprender el proceso de socialización del niño en sus primeras etapas a la luz del desarrollo del aparato mental. Entre las investigaciones más ilustrativas encontramos las de Spitz (1973) sobre relaciones objetales; Mahler (1972, 1977) acerca del proceso de separación e individuación; Freud A. (1974), en torno a las líneas de desarrollo; E. Erikson (1976), sobre las modalidades de acercamiento, y la valiosa contribución original de S. Freud (1905, 1915, 1923), quien cubre todo lo antes mencionado.

Desde otro punto de vista, Piaget (1974), quien se refiere en sus estudios a las funciones intelectuales, también nos indica que el proceso de la adquisición de las funciones mentales del niño ocurre casi siempre a una edad, la cual corresponde a un nivel determinado alcanzado.

La característica común más sobresaliente de las investigaciones de los autores mencionados, es el establecimiento de la sucesión cronológica o los momentos en que el ser humano consigue el desarrollo cognitivo para poder pasar de la relación simbiótica con la madre al proceso de separación e individuación, mediante la posibilidad de representación

mnémica de la madre, lo cual tiene por efecto en el individuo dos representaciones mentales diferentes, una, la de -- él; y otra de su madre, proceso que se inicia en el primer año de vida y se continúa en los siguientes meses y años, - simultáneamente a la adquisición de funciones intelectuales, como memoria y pensamiento.

Cuando el niño ha logrado internalizar a su madre como un ser distinto de él, también es capaz de percibir a otras -- personas y distinguir las, de la madre y de la propia, proceso que lo hace capaz en principio para establecer contactos con otros niños y adultos.

La socialización, propiamente hablando, exige cierta maduración del yo y la capacidad del individuo para funcionar en forma separada del socio simbiótico. En consecuencia, consideramos a la socialización como un conjunto de funciones-voicas resultantes del proceso de interacción simultánea - del ello y el super yo.

Esta concepción puede ilustrarse con la situación en la que la manifestación de inquietud del pequeño por satisfacer su hambre, recibe de su madre la solicitud de espera tranquila, a que le sirva y el niño no aumenta la expresión de inquietud, con ello se comprende que acepta la orden de la madre.

aprende una forma social de interacción para satisfacer sus deseos.

De acuerdo con Spitz y Mahler, el ser humano comienza a re conocer a otro ser en su mundo al iniciarse la etapa de se paración-individuación y la escena se va ampliando conforme sus capacidades le permiten percibir a otro miembro próximo a la familia; este tercer miembro percibido es generalmente el padre, e inmediato a su integración en la mente del niño sucede la de los hermanos, conformándose así para él lo que consideramos el primer núcleo social en la vida del humano, la familia.

Erikson (1976) enfoca el proceso de integración del ser humano como ser productivo sano en la sociedad, a partir de la definición de los "instintos innatos" del hombre, a los cuales define como: "Fragmentos de impulsos a los que es necesario reunir, otorgar sentido y organizar durante una infancia prolongada, mediante métodos de educación e instruc ción infantiles que varían de una cultura a otra y están deter minados por la tradición; de ello dependen sus posibili dades como organismo, como miembro de la sociedad, como indi viduo".

De tal suerte, podemos comprender la importancia vital para el ser humano de la relación con los padres en su proceso -

de integración en sociedad y sobre todo el vínculo con la madre aparece como el más importante, porque de ella adquiere los elementos primarios necesarios para que se logre, a partir del estado de indiferenciación, la organización psicológica paulatina y el desarrollo cognitivo que le permitirá en la edad adulta sobrevivir por sí mismo en forma independiente. La ausencia total o parcial de la madre en los primeros años de vida del niño cobra especial trascendencia en la formación de la personalidad, porque aun cuando sean satisfechas sus necesidades biológicas por un sustituto de la madre, las necesidades afectivas quedan en general mal satisfechas dada las exigencias y disposición que plantea al adulto el cuidado del niño en esta etapa. Se ha confirmado en investigaciones como los niños que han vivido este tipo de carencia, sufren alteraciones en el desarrollo que pueden llegar a ocasionar incluso cuadros patológicos como la depresión.

## 1.2 EL PROCESO DE SOCIALIZACION

Reconocemos como la primera forma de socialización del niño la que tiene con su madre. La reciprocidad madre-hijo en el contexto de las relaciones objetales es a lo que Spitz (1973) ha denominado el "diálogo". Si la madre no satisface las necesidades del niño habrá displacer en él.

El "diálogo" es el ciclo de la secuencia acción-reacción. Esta forma de interacción crea un mundo particular para el infante, con un clima emocional específico que le permite transformar poco a poco los estímulos sin significado en señales significativas y, por consiguiente, una huella mnémica para cada estímulo.

Desde esta etapa, denominada por Spitz Precursor del Objeto, observamos la importancia de la relación madre-hijo, en relación también con la posibilidad de que la madre sea el objeto de descarga y, en consecuencia, de satisfacción y de insatisfacción para el bebé, en especial mediante el proceso de alimentación, y finalmente de objeto estructurante de la mente del infante.

De acuerdo con Spitz, alrededor del inicio del segundo mes el infante muestra algunos indicios de su empezar a perca-

tarse del medio ambiente inmediato. Así, si la madre se acerca al bebé que está llorando porque tiene hambre, éste callará, abrirá la boca y efectuará movimientos de succión. También, en la mayoría de los casos, el bebé alimentado al seno mira sin cesar y fijamente el rostro de su madre durante el acto de mamar hasta que queda dormido. Todos los actos de relación madre-bebé, cambiarlo o alimentarlo, tienen como característica la percepción por parte del niño del rostro de la madre, de tal modo que es el estímulo visual, el de mayor frecuencia en las primeras semanas de vida, además de los estímulos kinestésicos y cenésticos ofrecidos al bebé. Esto es importante en el desarrollo ulterior por la estrecha vinculación de los primeros registros mnémicos asociados a la satisfacción de la necesidad de comer con el rostro de la madre.

En razón de esta importancia de la zona bucal como el área fuente de placer, Freud (1923) denominó etapa oral a la primera dentro del desarrollo de la líbido, en la cual la boca es el medio a través del cual empieza el bebé a percibir el medio exterior. A partir de la teoría de la líbido, Erikson (1976) desarrolla su teoría de las zonas, modos y modalidades, según la cual la zona oral puede asumir varias modalidades: Incorporativa, Retentiva, Eliminatoria o Intrusiva, dependiendo de la conducta que muestre el infante ha-

cia el alimento ofrecido por la madre. La zona oral, en -- tanto primera zona general de acercamiento, es incorporati- va cuando al nacer el niño recibe las sustancias a través de sus órganos receptores e incorpora con la boca, tragando y succionando, líquidos alimenticios, y con los ojos lo que entra en su campo visual. En algunos niños muy activos - - existe la tendencia a aferrarse a los pezones, lo que nos - señala un modo oral intrusivo. La tendencia a escupir equi- vale al modo eliminatorio, y apretar los labios, al modo re- tentivo.

De estas modalidades, la incorporativa es la fundamental; - las modalidades restantes adquieren importancia de acuerdo con el temperamento individual, pero subordinadas a la pri- mera. También Erikson (1976) afirma que la primera demos- tración de confianza social del infante consiste en la faci- lidad con que se alimenta y en la profundidad de su sueño, pautas que son necesarias para el establecimiento de lo que él llama la "Confianza Básica".

Esta confianza básica implica que es capaz el individuo de confiar en la constancia y la seguridad de su madre como sa- tisfactora, pero también en sí mismo y en la capacidad de - los propios órganos para reconocer sus necesidades y no re- currir a la agresión a los proveedores para lograr su satis- facción.

Esta primera etapa, llamada sin objeto (Spitz 1973), que es desde cero a un mes aproximadamente, recibe su nombre a partir del hecho de que en la mente del niño no hay aún -- una imagen que pueda corresponder a la madre, ni una imagen de él mismo como individuo. Esta etapa tiene su equivalente en la que describe A. Freud (1965) como primera -- etapa del proceso de desarrollo cuyos extremos son la dependencia y la autosuficiencia emocional, en el cual la unidad biológica es la pareja madre-hijo y el narcisismo de la madre se extiende al niño.

Mahler (1972) encontró en sus estudios de niños psicóticos, que no hay percepción clara de la madre durante el primer mes de vida y llama autismo a esta etapa.

La aparición de la sonrisa en el niño (Spitz 1973), establecida mediante observación directa en los principios del tercer mes de vida, se vincula a la percepción de la presencia de la madre o de cualquier otro rostro humano, cuyas características necesarias para lograr la sonrisa del bebé son:

- a) En movimiento
- b) Presentarse al niño en posición frontal
- c) Necesidad de la presencia de la frente, ojos y nariz.



La conclusión de Spitz es que esta respuesta del niño no es exclusiva para la madre, sino para cualquier rostro; esto es, existe ya la memoria en el niño de algunas partes del rostro humano aunque la respuesta no es aún específica para la madre. Estos signos, denominados por Spitz precursor -- del objeto, han quedado establecidos en la mente del niño. Este suceso es considerado el primer organizador, dada su importancia en el desarrollo y porque supone el cumplimiento de una serie de procesos que desembocan en la posibilidad de este reconocimiento por el niño.

Sin embargo, el pequeño ser humano aún no distingue dónde empieza él y dónde su madre; no la distingue como un ser separado de él. Esta situación que corresponde a lo que A. Freud (1965) considera como la relación anaclítica con el objeto parcial de satisfacción de las necesidades, basada en la urgencia de las necesidades somáticas y en los derivados de los impulsos, la cual es intermitente y fluctuante, dado que la catexis del objeto se libera bajo el impacto de deseos imperiosos y es vuelta a retraer hacia él mismo tan pronto como se los ha satisfecho.

Más adelante, hacia el cuarto y quinto mes de vida, según Mahler (1972), el niño se encuentra en el punto máximo de la fase de simbiosis cuya meta principal es el establecimiento de una relación simbiótica y además, el principio de

la separación del funcionamiento simbiótico, a lo cual le da el nombre de Proceso de Separación Individuación. Este tipo de simbiosis dura aproximadamente en el niño desde el segundo mes de vida hasta el sexto u octavo.

Durante la simbiosis él y el mundo, él y su madre, son todavía la misma cosa, forman una unidad como representación mental única y se irán separando paulatinamente para que el niño constituya dos imágenes mentales diferentes; la de sí mismo y la de la madre. Este proceso es largo y se completa a los 36 meses después de recorrer las siguientes subfases:

1. Subfase de diferenciación (5 a 10 meses)
2. Subfase de práctica (10 a 15 meses)
3. Subfase de reacercamiento (15 a 22 meses)
4. Subfase de consolidación de individuación (22 a 36 meses)

Subfase de diferenciación (5 a 10 meses)

La primera noción de separación por el bebé, en el quinto mes de vida, es responsable de la ansiedad prototipo. Es la primera ansiedad que experimenta el bebé, puesto que antes, al percibirse como parte del objeto satisfactorio, no sentía peligro. A partir de este momento, el bebé siente ansiedad cada vez que no tiene a su madre frente a sí, ya que sólo --

paulatinamente se constituye el equipo psicológico para "saber" que su madre existe aunque él no la vea, por lo cual cuando es puesto en manos de una persona extraña o no ve a la madre, surge la ansiedad, misma que puede alcanzar el estado de pánico.

#### EL ESTABLECIMIENTO DEL OBJETO LIBIDINAL

Con base en las observaciones de Spitz (1973), aproximadamente a los siete o nueve meses de edad ocurre el establecimiento del Objeto Libidinal. Esto consiste en la reacción variable del niño ante el acercamiento de un adulto, después de un reconocimiento visual detenido; esta reacción puede ir desde bajar la cabeza sin interés, ocultar el rostro en sus cobijas o con sus manos, lloriqueo o franca angustia, reacción que desaparece ante la presencia de la madre. Comúnmente se observa la misma reacción cuando el niño cargado por su madre es dado a otra persona para que lo cargue, situación que desaparece al tomarlo la madre nuevamente en sus brazos. Spitz llama a esta reacción angustia del octavo mes, la cual se produce porque el niño ya es capaz de distinguir el rostro de su madre de entre otros rostros. Este paso del desarrollo constituye el segundo organizador del aparato mental.

Para que logre el pequeño esta fase del desarrollo se requiere que haya acumulado suficientes huellas mnémicas a través

un largo contacto con su madre, principalmente durante el acto de la alimentación, o sea mediante la experiencia de necesidad-satisfacción.

Este período coincide con la maduración de funciones locomotoras parciales; por ejemplo, trepar, pararse, etc.; también incluye el ver más allá del campo visual inmediato, -- con los progresos en la coordinación, mano, boca, ojo, la expresión de placer activo en el uso de todo el cuerpo, el interés en objetos y el conseguir metas, así como el volver se activamente al mundo externo en busca de placer y estimulación.

Las investigaciones sensorio-motoras primitivas, como el -- rostro de la madre, su pelo y su boca, son características de este período; como el esconderse-aparecer, iniciados por la madre y después seguidos o tomados por el niño.

La primera subfase de diferenciación, que se inicia entre los cuatro o cinco meses de edad, se caracteriza por el hecho de que la atención del niño empieza a dirigirse al exterior, hacia su medio ambiente, para iniciar su exploración, principalmente de carácter táctil extensión: de la que previamente ha iniciado de su propio cuerpo. Todas estas actividades las realiza cerca de la madre y hasta los diez meses prefiere jugar alrededor de los pies de la madre.

Después de tocarse su propia cara, el bebé empezará a darse cuenta de que al hacerlo percibe dos sensaciones, una en la mano y otra en la cara, y hará, paulatinamente, lo mismo -- con el resto de su cuerpo; sus manos, sus pies, etc. Más adelante, esta exploración se empieza a dirigir al exterior y poco a poco, el niño tocará sus vestidos o los barandales de la cuna y se percatará de que sólo hay una sensación, es decir, la de su mano, la cual es uno de los órganos más importantes en la exploración del medio ambiente.

Mediante estos mecanismos exploratorios y con la ayuda de la memoria, el infante será capaz de poner límites en relación a su yo corporal, es decir, comienza a reconocer dónde empieza y dónde acaba (Freud S. (1915).

Esta subfase, según Mahler, se caracteriza por una diferenciación corporal más rápida entre él y su madre, por el establecimiento de una liga específica con ella, su objeto libidinal, así como por un rápido crecimiento de las llamadas funciones autónomas del yo (Hartman 1969), tales como la locomoción y el lenguaje.

Subfase de práctica de 10 a 15 meses

El bebé explora y expande su ambiente en forma constante mediante el desarrollo de la sensibilidad propioceptiva y del

control muscular voluntario. Existe cada vez mayor inversión emocional en su propio cuerpo y funciones. Constantemente se aleja y se acerca a la madre, como para asegurarse de su presencia. Durante esta subfase se interesa cada vez más en la destreza motora y explora el ambiente en expansión, tanto humano como inanimado; con frecuencia está tan absorto en su actividad que parece olvidar a la madre por períodos de tiempo largos. Sin embargo, en ocasiones se observa a estos infantes, fatigados de sus exploraciones, reunirse nuevamente con la madre en el reaceramiento, antes de expresar renovado entusiasmo en la continuación de sus exploraciones. Este fenómeno se conoce como reabastecimiento emocional y en él es muy importante la actitud que muestra la madre. Para ella es también una separación y si su actitud no la facilita, dicha separación podría provocar alteración en el proceso de individuación del niño, y en consecuencia en el proceso de socialización.

Subfase de reaceramiento. Dominio de la locomoción erguida. De 15 a 22 meses.

Hacia los dos años el niño tiene la suficiente maduración neurológica, biológica y perceptual para darse cuenta de que puede controlar diversos músculos de su cuerpo, entre ellos los de los esfínteres; esta circunstancia le proporciona la

oportunidad de controlar situaciones externas, al poder decidir cuándo evacuar. Debido a la importancia que adquiere por ello la zona anal a esta edad, Freud la denominó etapa sádico anal.

Esta etapa se caracteriza por las actitudes del yo: depender, torturar, dominar y controlar a los objetos amados y tiene relación con la fluctuación entre amor y odio por la que pasa el niño en esos momentos, líbido y agresión no fusionados entre sí. En sus juegos se observa la tendencia a retener, vaciar, llenar, acumular objetos, dominar, poseer y destruir.

Al iniciarse el entrenamiento de esfínteres, que surge del deseo materno de mantenerlo limpio, el niño descubre que -- puede satisfacer mediante este acto a su madre o bien disgustarla; sin embargo, también puede apreciar que al satisfacer a su madre es aceptado, por lo que paulatinamente se identifica con el deseo de la madre incorporándolo como proprio, esto es, como parte integral de las exigencias del yo y del superyo.

Hacia la segunda mitad del segundo año de vida, el niño empieza a caminar; ahora es más y más consciente de su separación física, lo que incrementa las manifestaciones de angustia de separación de la madre. El olvido relativo de la --

presencia de la madre, característica de la subfase previa de práctica, es reemplazado por la conducta activa de acercamiento.

El niño regresa y reaborda el problema de la separación, pero ahora con los recursos que ha desarrollado a partir de la separación en la segunda subfase. Por ello, Mahler también llama a esta subfase de reconciliación. Aparece la utilización de la expresión "No" como concepto simbólico y abstracto que revela la capacidad de juicio, de rechazo y negación, indicadores de la tendencia a la autonomía. Esta situación es calificada por Spitz (1973) como tercer organizador, uno de cuyos efectos es la de la frustración, que marca las pautas del principio de realidad.

Subfase, el período de consolidación. De los 22 a los 36 meses.

La adquisición de un grado suficiente de desarrollo del aparato mental para tolerar, mediante distintas funciones, la ansiedad de separación. El niño adquiere "Confianza" en sí mismo, lo cual le permite permanecer en el cuarto de juegos solo, sin la madre. Esto supone la comprensión del niño, de su papel dentro de la constelación familiar, sin ella, no podría transferir la energía libidinal a otro objeto distinto de su madre.



Ha logrado la capacidad de recuerdo de la representación -- mental de su madre y así "saber" que existe, aun cuando no la vea. Se debieron desarrollar muchas de las funciones - yóicas para lograrlo: la memoria, el pensamiento, la capacidad mental de la comparación, el sentido de realidad, la - función de síntesis e integración y otras más.

Para A. Freud (1974), este proceso consiste en la constitu-- ción de una imagen interna, positiva del objeto, a la cual llama Constancia Objetal, misma que es independiente de los estados de gratificación o frustración.

Por otra parte, el niño empieza a imitar con balbuceos el - lenguaje de la madre, hasta lograr pronunciar sus primeras palabras, de esta manera, inicia la comunicación verbal.

La aparición del lenguaje (Piaget 1974) permite el intercam-- bio y la comunicación continua entre los individuos. Tales relaciones personales existen en estado latente desde la se-- gunda mitad del primer año y son producto de la imitación, cuyos progresos están en relación con el desarrollo sensorio-- motor. El lactante aprende gradualmente a imitar, sin que - haya una técnica hereditaria de la imitación; en un princi-- pio se trata de simple excitación por los gestos de los de-- más y expresada mediante actitudes corporales, sobre todo de

las manos, que el niño aprende a realizar espontáneamente; después con el desarrollo sensorio-motriz la imitación se torna una copia cada vez más fiel de movimientos ya conocidos; finalmente, el niño reproduce movimientos nuevos cada vez más complicados. La imitación de los sonidos sigue un proceso semejante cuando están asociados a determinadas acciones, se continúa y prolonga hasta llegar por fin a la adquisición del lenguaje propiamente dicho. Mientras el lenguaje no se ha adquirido de forma definida, las relaciones personales se limitan a la imitación de gestos corporales, y del exterior, así como a una relación afectiva global sin comunicaciones diferenciadas.

Con la aparición del lenguaje, según Piaget (1974), las conductas resultan profundamente modificadas en los aspectos afectivo y mental; gracias a la comunicación verbal el niño adquiere la capacidad de reconstruir sus acciones pasadas en forma de relato y de anticipar acciones futuras mediante la representación verbal, esto es, el niño participa a otros sucesos, actitudes y experiencias propias en las que ha participado o participará. El intercambio entre individuos, mediante el cual adquiere el niño con el manejo del lenguaje la capacidad de comunicarse con otros y verbalizar sus deseos, es una capacidad humana que posibilita ampliamente la socialización.

En segundo lugar, están todos los hechos de intercambio, - con el propio adulto o con los demás niños, y esas interco municaciones desempeñan igualmente un papel decisivo en -- los progresos de la socialización. En la medida en que -- conducen a formular la acción propia y a relatar las accio nes pasadas, transforman las conductas en pensamiento. El examen del lenguaje espontáneo entre niños nos demuestra - que éste se va desarrollando gradualmente, al igual que su comportamiento en juegos colectivos. El individuo se en - cuentra centrado en sí mismo en sus primeros meses y este egocentrismo con respecto al grupo social reproduce y pro - longa la situación del lactante con relación al universo - físico; se trata de una indiferenciación entre el yo y la realidad exterior, representada aquí por los demás indivi - duos y no únicamente por los objetos.

El lenguaje proporciona al individuo, el poder de recons-- truir el pasado, y por consiguiente, de evocarlo en ausen - cia de los objetos a que se referían las conductas anterio res, a la vez que el poder anticipar los actos futuros, aún no ejecutados, hasta sustituirlos a veces por la sola pala bra, sin jamás realizarlos, en virtud de ofrecer la posibi lidad de relatarlos. Este es el punto de partida del pensa miento, pero inmediatamente viene a añadirsele el hecho de que el lenguaje conduce a la socialización de los actos del pensa amiento

miento. En efecto, el lenguaje propiamente hablando es el vehículo de los conceptos y las nociones que pertenecen a todo el mundo y que refuerzan el pensamiento individual -- con un amplio sistema de pensamiento colectivo. Y en él -- es donde queda virtualmente sumergido el niño, tan pronto como maneja la palabra.

Pero ocurre con el pensamiento lo que con toda la conducta general: en lugar de adaptarse inmediatamente a las realidades nuevas que descubre y que construye poco a poco, el sujeto ha de comenzar con la incorporación a su yo y a su actividad de los datos y esta asimilación egocéntrica realizada en forma laboriosa, caracteriza los inicios del pensamiento del niño, tanto como los de su socialización.

Para considerar los problemas del desarrollo de la socialización, A. Freud tiene en cuenta las condiciones externas en relación con su significado interno en el niño.

La principal adquisición del niño en la etapa de individuación anal es el control voluntario de esfínteres, lo cual señala cómo hasta hace muy poco, las secuencias del desarrollo se habían establecido solamente en relación con -- ciertos aspectos particulares a la personalidad del niño, con base tan solo en la teoría psicoanalítica.

## EL NIÑO DE TRES A CINCO AÑOS

El niño de tres años ha desarrollado mediante un proceso -- lento, habilidades que le permiten irse separando de su madre paulatinamente; el grado de desprendimiento dependerá - de la madurez biológica, neurológica y psicológica lograda. De igual modo, la comunicación, la expresión y comprensión del lenguaje, la seguridad en la marcha y la mayor precisión en los movimientos, pero fundamentalmente la comprensión -- del fenómeno de causa efecto aumentan las posibilidades de socialización. La razón es que la adquisición de estas capacidades permite al infante saber cuáles de sus actos provocan el agrado de su madre, primero, y de otros adultos y niños después (control voluntario de esfínteres); los mecanismos de represión y formación reactiva, logran la modificación y transformación de los derivados de los impulsos -- pregenitales anales; es entonces cuando observamos que el - niño expresa repugnancia y disgusto por la mugre de sus manos y encuentra, en cambio, satisfacción con el orden y el aseo. De esta manera, aprende las normas sociales elementales, tales como el control de sus impulsos agresivos, requerimiento mínimo necesario para lograr ser aceptado dentro - de su esfera social, sea la familia o la escuela, iniciando su integración a un grupo de su misma edad.

La exploración que realizó inicialmente el niño de su interior, lo vuelca luego en su cuerpo, lo cual lo lleva a descubrir sus genitales. Este proceso evolutivo corresponde a la incorporación de la identidad sexual, mediante la percepción del niño de las diferencias corporales, específicamente la presencia o ausencia del pene; así, se integra paulatinamente en su grupo familiar de acuerdo con su sexo.

En esta etapa, el niño adopta el rol social que le corresponde, reconociéndose como niño o niña, primero, y después como hijo, hermano, alumno o compañero; también se sitúa de acuerdo con jerarquías de autoridad, representadas por los padres en la casa y por los maestros en la escuela.

Los impulsos de rivalidad del niño con el padre, lo llevan a sentirse menospreciado y reacciona con agresividad hacia su padre y mayor acercamiento hacia su madre, etapa que -- Freud (1908) denominó edípica. El modelo de identificación sexual para el niño está representado por el padre de su mismo sexo.

Su ubicación social se moldea gradualmente y en la etapa -- edípica imita la actitud de su padre que encuentra admirable, pues se desarrolla en él admiración especial por los adultos que le rodean, a quienes considera superiores y poderosos; por ello, los considera modelos que ha de intentar copiar o igualar.

La etapa de individuación, o etapa anal, se caracteriza -- por las actitudes del niño dirigidas a liberarse de la autoridad parental. El niño considera esta autoridad como - hostil y experimenta impulsos agresivos, de posesividad, - celos, los cuales se van a manifestar en una siguiente etapa, la etapa edípica, en fantasías que motivan la rivali--dad con el padre del mismo sexo al considerarlo envidiable porque tiene el pene más grande, y más fuerte, es decir, - se identifica con la función sexual del varón y con las características agresivas que expresa. Es cuando se observa a los niños presumir de su fuerza e imitar el vestir y el modelo que proporcione su padre del mismo sexo. Como consecuencia surge la formación de imágenes de identidad - - sexual las cuales logra internalizar, mediante un proceso de identificación con el padre o de como debe ser él.

La cultura además, aporta una contribución importante a la represión de los impulsos, al permitir su expresión como - actos sustitutivos, esto es, como conductas socialmente -- aceptables.

Para el niño, la aceptación de los adultos es muy importante, por lo cual reprime sus impulsos agresivos y sexuales con objeto de obtener esta aprobación de sus padres, en -- principio, y luego de otros adultos, incorporando los de--

seos de tales personas a la entidad psíquica del super yo, la cual funge como el elemento que se encarga de informar - al individuo lo que se permite socialmente, es decir, los - valores familiares y culturales que posibilitan la convivencia en comunidad.

De acuerdo con estas líneas de desarrollo, el niño de esta edad se encuentra en la etapa fálico-edípica, y si el desarrollo del yo ha sido adecuado, éste se encuentra catectizado lo mismo que el mundo objetal y existe suficiente narcisismo (primario y secundario investido en el cuerpo, el yo y el super yo) para asegurar su respeto de sí mismo, su autoestima, y progresar en la catectización de los objetos. - La fantasía edípica hace surgir el terror de la castración y se le observa una conducta más reflexiva con atención al -- cuidado de su cuerpo.

El niño se integrará completamente a un grupo hasta que la libido se haya transferido de los padres a la comunidad. -- Por lo demás, ya es capaz de negociar transacciones recíprocas, sacrificando la satisfacción al ofrecérsele un premio, por su fuerte deseo de agradar; colabora y realiza pequeños encargos.

Estalla emocionalmente en forma breve y pueden ser ataques dirigidos a objetos; experimenta celos, y en consecuencia, angustia. Sus temores se asocian a objetos específicos y -



habla consigo mismo como si se dirigiera a otro yo, o a --- otra persona imaginaria.

Capta las expresiones emocionales de los otros. Su deseo - de agradar y adaptarse lo familiariza con lo que el medio - social espera de él; aunque manifiesta un interés creciente por el juego con otros niños, todavía le gustan los juegos de tipo solitario paralelo.

Su capacidad social aumenta poco a poco; ha comenzado a comprender lo que es esperar su turno y le gusta compartir sus juguetes.

Sus rebeliones, aunque violentas, son menos infantiles y menos frecuentes. Cuando es renuente se vale del lenguaje en lugar de formas más primitivas como patalear, morder o arañar.

Como ésta da otras muchas muestras de facilidad para ade---cuarse a las exigencias culturales.

#### EL NIÑO DE CUATRO AÑOS

Se observa en el niño una interesante combinación de independencia y socialización. Su confianza en sí mismo lo hacen - parecer más firme e independiente; realiza mayor número de -

contactos sociales y otorga más tiempo a la relación social con el grupo de juego. Prefiere el grupo a jugar solo, - - juega con dos o tres niños, comparte, sugiere turnos.

Siempre que haya cumplido con éxito estas etapas, en las -- cuales los procesos de separación y de individuación le po sibilitan para lograr otros procesos intrapsíquicos más ela borados como el de identidad y reconocimiento de otros, el niño encontrará equipado para conocerse gradualmente a sí - mismo y sus capacidades que utilizará para extender su rela ción hacia los demás.

#### EL NIÑO DE CINCO AÑOS.

Puede presentar el niño de esta edad características de las fases establecidas por A. Freud (1965) y que parten del ego centrismo hasta llegar al compañerismo, durante las cuales considera a otros niños como colaboradores para un fin co-- mún propio, o aceptar la proposición del compañero para ju gar, es decir, los considera socios con derecho propio y -- puede admirarlos, temerlos, amarlos, odiarlos o competir -- con ellos y se identificará con sus sentimientos.

En suma, el preescolar del tercer grado, entre los cinco y seis años, se separa de su madre y permanece sin conflicto durante el lapso de tiempo que asiste a la escuela.

Es capaz de tolerar cierto grado de frustración que le permite, por ejemplo, "esperar turno" y compartir al objeto re presentado por madre o maestra, ya sea con hermanos o con compañeros. También ha integrado algunos preceptos del su per yo que necesitan de "recordatorios" cada vez más esporá dicos, traducidos en reglamentos elementales que aprende en la rutina del Jardín de Niños.

Respeto y sigue órdenes de las figuras representativas de la autoridad, recurre al adulto como recurso emocional, le expresa afecto u hostilidad. Respecto a sus compañeros, -- los respeta y les manifiesta una amplia gama de emociones, desde la agresión y el afecto hasta la competencia y cooperación; puede adoptar actitudes de líder o seguidor, y se -- siente orgulloso de sus logros.

Las características anteriores, coinciden con las descritas por White y Watts (1971), quienes las consideraron como habili dades sociales, a partir de una deducción observacional -- del comportamiento de niños de cinco a seis años con desa rrollo óptimo. Estas características sirvieron de apoyo en esta investigación, con el fin de conocer la socialización de los preescolares de guardería en una forma objetiva y -- cuantificable.

El proceso de socialización en cada niño es particular y susceptible de modificación por circunstancias externas e internas que le imprimen un ritmo de avance personal.

Aún cuando el niño en la primera etapa sea estimado y tolerado por los hermanos mayores, es asocial por necesidad, a pesar de todos los esfuerzos que realice la madre en -- sentido contrario; puede tolerar la vida comunitaria con otros niños, pero no le es provechosa. En la siguiente etapa, se establece el requerimiento mínimo de socialización, en la forma de aceptación de los hermanos dentro de la comunidad familiar o en la integración de un grupo de su misma edad en la escuela. Sin embargo, sólo más adelante adquirirá el niño los elementos necesarios para en tablar amistades y enemistades de toda duración.

Los parámetros resultan necesarios para situar a un niño - dentro de márgenes de normalidad; en el campo clínico partimos teóricamente de una relación directa entre la edad - del niño y la fase del desarrollo que le corresponde.

No obstante ha de considerarse que muchos niños tengan diferentes momentos para lograr sus etapas, ya que consiguen ganancias diferentes en cada etapa, las cuales formarán -- parte de la estructura de la etapa siguiente y con estas -

nuevas estructuras, a su vez, se formará una etapa más desarrollada que la anterior. En esta forma podemos observar que algunos aspectos del desarrollo se han desenvuelto bien y otros es posible que se encuentren atrasados. Por ejemplo, algunos niños están bien desarrollados en cuanto a los procesos secundarios del pensamiento, la verbalización, el juego y la vida en el grupo, mientras que permanecen en un estado de dependencia con relación al manejo de sus procesos corporales.

Suponemos que todos los niños con constitución normal y sin daño orgánico van cumpliendo las líneas de desarrollo y adquiriendo las capacidades implícitas en ellas. Las estructuras de ello y yo van logrando un avance secuencial que de terminará la maduración del desarrollo de la líbido en lo que corresponde al ello y en lo que respecta al yo, la estructuración de mecanismos de defensa. Además, otro aspecto que influye en las líneas de desarrollo se encuentra en el medio ambiente, mismo que exige el cumplimiento de ciertas normas establecidas que en parte determinan la forma---ción de la estructuración del super yo.

De acuerdo con investigaciones recientes, los niños pequeños tienen como estimulantes intereses y predilecciones individuales de la madre. El recién nacido y durante sus primeros --

años, el niño desarrolla mejor, en apariencia, aquellos aspectos que acepta más la madre; esto es el placer maternal espontáneo que expresa frente a los logros del hijo, en contraste con su indiferencia ante otras actividades que no la satisfacen, son repetidas con mayor frecuencia por el niño pues reciben una carga especial y en consecuencia son mucho más estimuladas a un desarrollo mejor.

El desequilibrio en el logro de las líneas de desarrollo no tiene carácter patológico; determina las diferencias entre los individuos desde la infancia, es decir, matices de la normalidad que debemos tener en cuenta.

La manera como el niño encara los eventos, como el nacimiento de un hermano, hospitalización, o ingreso a la escuela, estará determinado por el progreso en el desarrollo de todas las líneas que se vinculan con las características de la experiencia específica.

Si se han cumplido las etapas adecuadas, estos eventos tendrán un efecto promotor del desarrollo, constructivo para el niño; en caso contrario, ya sea que se afecte todo el desarrollo o sólo algunos aspectos, el niño se sentirá confundido y abrumado y las mejores intenciones de padres o maestros por ayudarlo no podrán desvanecer su inquietud, ni su

angustia y su sentimiento de fracaso, que entonces puede interpretarse como patológico.

El yo logra una función de integración de síntesis de los impulsos y las actitudes desorganizadas para convertirlos en una unidad estructurada con características propias.

En todo este proceso, el aspecto normativo de la conducta reviste particular importancia pues el comportamiento del niño refleja lo que vivió como control externo de la motricidad en el proceso de individuación; lo que constituyó el primer nivel de control espontáneo de la agresividad, al resolverse la etapa anal y alternado con la identidad sexual y con la ubicación dentro de la familia; la solución de la etapa edípica y el aumento de las capacidades perceptuales, así como la diferenciación entre los procesos cerebrales superiores, en la capacidad del niño ya para manejar su realidad inmediata, para establecer una diferencia clara y precisa entre lo que es fantasía y realidad, y para apegar cada vez más su conducta a la realidad mediante normas adecuadas a valores propios, esto es, con el establecimiento de la estructura de su super yo. El desarrollo social implica el establecimiento de resolución de una serie de crisis en esta etapa preescolar, y la capacita para emprender la sistematización de su aprendizaje del manejo de la realidad, tanto en las relaciones como en el conocimiento de su papel en la sociedad.

### 1.3 APRECIACIONES METODOLOGICAS

A partir de la inclusión de la psicología del "yo" en el -- trabajo psicoanalítico, las instancias psíquicas del "yo" y el "super yo", en tanto estructuras conscientes fueron susceptibles de observación en las expresiones. El gran valor dentro del campo de la investigación de este tipo de observación se ha reiterado por numerosos hallazgos que han dado como fruto los estudios en los que se la emplea.

No existe controversia alguna en cuanto al empleo de la observación directa, fuera de la sesión analítica, con respecto a la esfera libre de conflictos del "yo", es decir, los distintos aparatos del yo para la percepción y recepción de estímulos. A pesar de que el resultado de sus funciones es de primordial importancia para la internalización, identificación y formación del "super yo", por ejemplo, en el caso de procesos que son accesibles solamente durante el trabajo analítico, el observador externo puede apreciarlos, así como el nivel de maduración que han alcanzado.

Aún más, en lo que respecta a las funciones del "yo", el -- analista logra similares satisfacciones, tanto por medio de la observación interna como externa a la condición analítica. Por ejemplo, el control del "yo" sobre las funciones - motrices y el desarrollo del lenguaje por parte del niño, -



pueden evaluarse a través de la simple observación de la -- conducta. La memoria se mide aplicando tests en cuanto a - su eficiencia y extensión, mientras que se requiere la in-- vestigación analítica para evaluar su dependencia del prin-- cipio del placer (para recordar lo placentero y olvidar lo desagradable). La integridad o las deficiencias de esta -- prueba de la realidad se revelan en la conducta.

La observación directa y la exploración analítica o de pro-- fundidad se complementan para conocer el funcionamiento men-- tal. El descubrimiento de los procesos primario y secunda-- rio se debe a la investigación analítica, pero una vez esta-- blecidos y descritos, la diferencia entre ambos procesos -- puede determinarse rápidamente, por ejemplo, mediante la ob-- servación extraanalítica, de niños en su segundo año de vi-- da o de púberes y adolescentes con inclinaciones delictivas. En estas dos situaciones se pueden observar rápidas alter-- nancias entre estos dos tipos de funcionamiento: en los pe-- ríodos de tranquilidad mental, la conducta es gobernada por los procesos secundarios, pero cuando algún impulso se vuel-- ve urgente, son los procesos primarios de funcionamiento -- los que toman el control.

Finalmente, existen campos donde la observación directa, en -- contraste con la exploración analítica, es el método más -- adecuado. Las limitaciones al análisis están determinadas,

en parte, por los medios de comunicación que se encuentran a disposición del niño.

En años recientes la observación directa ha ampliado el conocimiento del analista con respecto a la relación madre-hijo y al impacto de las influencias ambientales en el niño durante su primer año de vida. Es necesario destacar que las variadas formas de la angustia inicial por la separación se detectaron por primera vez en las escuelas, casas cuna y hospitales y no en las sesiones analíticas.

Para esta investigación se decidió utilizar un método de observación directa, diseñado en 1971 por Burton L. White para la determinación de la eficiencia social. Las razones para ello son, además de lo expuesto en favor del método observacional, las limitaciones de los tests de desarrollo social como los de Vineland (1953), o la escala de Gessel (1973) y otros, ya que nos proporcionan a menudo una imagen incompleta del niño. Esto es así porque su diseño obedeció al objetivo de apreciar diversas habilidades desarrolladas por el niño que se sobrepone unas a otras, por ejemplo, -- las lingüísticas y cognitivas, y producen generalmente una fusión de diversas funciones, a la cual se ha denominado Nivel de Desarrollo o Coeficiente Intelectual, pero se enfocan a la conducta de relación del niño propiamente dicha, esto es, la socialización.

Por lo contrario, Burton L. White consideró pobre la preparación alcanzada por muchos preescolares para su aprendizaje futuro en cuanto a la educación formal y esto lo llevó, junto con otros investigadores, a desarrollar un proyecto - para mejorar las habilidades básicas de los niños durante - sus primeros años, considerando que el desarrollo humano -- temprano no sólo está orientado hacia un solo aspecto, como la adquisición del lenguaje o inteligencia.

De ahí que la meta de su trabajo fue el aspecto del desarrollo humano óptimo, esto es, aprender cómo estructurar las - experiencias de los seis primeros años de vida para conocer el modo de cómo el niño debe estar mejor preparado para la educación formal.

Se percató también de que ninguna de las orientaciones teóricas corrientes acerca del desarrollo humano temprano (con excepción de Piaget) estaba basado en forma adecuada en da tos relevantes. En consecuencia, no se adhirió a ninguna - teoría en especial y decidió que le sería de utilidad para conocer la etiología de la educación, el conocimiento direc to del preescolar, a través de observar su conducta.

En 1971 J. Kc. Hunt y White estudiaron profundamente la esfe ra del desarrollo psicológico, considerando finalmente que

las habilidades humanas son diversas y dependientes de un - casi infinito número de eventos del pasado del individuo.

Después de un año, los principales investigadores estaban - familiarizados con la conducta de los niños en el ambiente preescolar y desarrollaron una técnica de observación efec - tiva. Se aseguró que la técnica de registro de la conducta en protocolos fuera lo suficientemente sólida para propor - cionar el material crudo.

Su muestra original consistió en 400 niños de tres, cuatro y cinco años, provenientes de 17 instituciones escolares en Massachusetts, Jardines de Niños y Guarderías. La muestra no era homogénea en cuanto a las siguientes características:

1. Residencia (urbana, sub-urbana y rural)
2. Nivel socioeconómico (bajo a medio bajo)
3. Distinto grupo étnico (israelita, italiano, judío, inglés, portugués, chino y algunas otras nacionalidades)

Se seleccionaron a 51 niños con un buen desarrollo temprano, mediante observaciones independientes de quince miembros de los investigadores y los maestros de los niños y tests ob - jetivos, como el Wechsler y el Test de capacidades motoras - sensoriales.

La mitad de estos niños fueron considerados con un alto -- grado de eficiencia social, es decir, capaces de enfrentar adecuadamente cualquier situación que se les presentara. - La otra mitad fue juzgada libre de patología severa pero - con eficiencia social muy baja. Después se procedió a observar a estos niños cada semana, por un período de ocho - meses. Se recolectaron 1,100 protocolos de las activida-- des típicas de estos niños, la mayoría de ellas dentro de la institución, pero también en sus casas.

Al final del período de observación se seleccionaron a los trece niños con mayor talento social y a los trece con menor talento social y se discutió ampliamente entre los veinte investigadores, la lista de habilidades que parecían distinguir a los dos grupos, caracterizados como social y no - social respectivamente.

La lista de habilidades resultante representa una descripción diferenciada con base observacional de que significa para - los autores eficiencia social en niños preescolares.

#### Habilidades Sociales:

1. Obtener y mantener la atención de adultos en formas so-- cialmente aceptables.

2. Usar adultos como recurso
3. Expresar afecto y hostilidad a adultos
4. Dirigir y seguir a compañeros
5. Expresar afecto y hostilidad a compañeros
6. Competir con niños
7. Exhibir orgullo de sus logros
8. Involucrarse en conductas de jugar en el rol del adulto o deseo de crecer.

El diseño de White permite observaciones que generan dimensiones de "Eficiencia" más convenientes para un estudio educacional temprano. Por ejemplo, "Usar a un adulto como recurso" es una habilidad en la que casi todos los niños, desde su nacimiento, pueden ser controlados y determinados en los primeros años.

En este caso, se está obligado como aspecto muy importante a estudiar las experiencias sociales tempranas en niños y el rol de la madre, la conducta de la madre como recurso potencial en esta relación particular.

Este instrumento ha sido utilizado por otros investigadores, por ejemplo, Wright (1975) quien obtuvo un buen índice de confiabilidad, tanto del instrumento como entre sus observadores.

#### 1.4 EXPECTATIVAS DE RESULTADOS

Hay numerosas investigaciones acerca de diversos aspectos de la influencia de las guarderías y Jardines de Niños en el desarrollo social del infante, con diversos enfoques y metodologías, cuya revisión es indispensable consignar pues nos procura un universo de expectativas, como apoyo teórico.

En 1931, Walsh M. comparó dos grupos de 22 niños, uno con seis meses de experiencia de guardería y otro sin ella. Ambos grupos poseían las mismas características en cuanto a edad, inteligencia, desarrollo físico general y ambiente familiar. Para su investigación utilizó la escala de Bonham-Sargent con juicios de ajuste social como "Se aproxima espontáneamente a otros", "Es cordial con extraños". "Es considerado con niños más pequeños que él", "Muestra responsabilidad por la seguridad de otros niños". "Respeto la propiedad de otros", "Se solidariza con extraños que lloran" y "Comparte juguetes con otros". Reportó un mejor ajuste social en el grupo de guardería.

En 1931, Green K. comparó dos grupos de Jardín de Niños, uno con y otro sin experiencia de guardería. Sus resultados están basados en calificaciones al principio y al final del semestre, en una escala de ajuste social y un reporte de características sociales. Reportó que el grupo con expe

riencia de guardería fue más independiente, demostró más estabilidad y necesitó menos control en la elección de actividades de rutina, así como también estableció mejores contactos sociales que los miembros del grupo sin experiencia de guardería. Concluye que la asistencia a guardería puede promover mucho más el desarrollo social que el factor de desarrollo mental.

En 1931, Kawin E., y Hoefler C. compararon 22 niños de guardería con un grupo control (con las mismas características de sexo, edad mental, edad cronológica, desarrollo físico y antecedentes familiares). Realizaron observaciones al principio y final del año de guardería. Se utilizó una calificación a escala que contenía hábitos de rutina y rasgos de personalidad. Concluyeron que un gran porcentaje de niños de guardería en comparación con los del grupo control mostró mejoría en sus hábitos que indicaron independencia de los adultos.

En 1933, Parten M. estudió el liderazgo dentro de la guardería durante un período de seis meses. El estudio mostró que los niños encontraron su ubicación, ya sea como seguidores o como líderes y se mantuvieron en la misma posición constantemente. No se observó ninguna tendencia de la guardería para facilitar u obstruir el desarrollo de liderazgo.



Parten M. B., realizó en 1933 sesenta observaciones de un minuto de participación social para cada uno de 34 niños de guardería de dos a cuatro años durante un período de seis meses (de enero a junio). No encontró una relación significativa entre la participación social y la asistencia a la guardería, al correlacionar las calificaciones de participación social con los datos de los niños al ingresar a la guardería. Sin embargo, observó la tendencia de los niños a gustar del juego asociativo y cooperativo y menos conducta desocupada, solitaria o expectante, lo que sugiere un incremento en la participación social durante el año de guardería.

En 1934, Cushing H. M., comparó un grupo de Jardín de Niños, que había tenido experiencia de guardería, con un grupo control sin estos antecedentes. Obtuvo calificaciones especiales en los dos grupos para: a) Hábitos de salud, b) Adaptación social, c) Uso del ambiente, d) Rasgos de personalidad y e) Ajuste total al grupo. No encontró diferencias significativas en el ajuste total y actitudes, con excepción de una ligera superioridad de parte del primer grupo.

Mallay H., basó su estudio en la relación entre asistencia a guardería y contactos sociales en 21 niños. Realizó una observación en verano y otra durante la primavera de 1935

y 36 y analizó por separado a los niños de dos, tres y cuatro años; para cada grupo encontró un incremento en el número de contactos sociales y de grupo. Señala que este incremento se debe en parte a la madurez y en parte al aprendizaje por la experiencia.

Por su parte, Weiss B.H. realizó en 1936 una investigación con un grupo de ciento seis niños con nueve meses de experiencia de guardería y lo comparó con un grupo control (con las mismas características de edad, sexo, raza y nivel socioeconómico) que había tenido sólo seis semanas esta experiencia. El estudio revela que los niños con más experiencia de guardería tienen un mejor ajuste social, son menos inhibidos y poseen mejores hábitos de rutina que los del grupo control.

En 1939, Van Alstyne D y Hattwick L. realizaron un estudio con ciento sesenta y cinco niños de primero de primaria, que previamente asistieron al Jardín de Niños, y los compara con un grupo control que entró directamente a la escuela primaria. Encontró que los niños con experiencia previa de Jardín tenían una mejor adaptación emocional, capacidad de liderazgo, así como una mejor reacción ante el fracaso, mostrando también más independencia del adulto, comparados con el grupo control.

Heather G. (1955) tomó dos grupos de niños; el primero de dos y el otro de tres y cuatro años, todos asistentes a un programa de guarderías y se les observó durante tres minutos diarios. Se categorizaron las conductas de dependencia-independencia en catorce categorías y se hizo una correlación entre ellas en ambos grupos de niños. Encontró una disminución con la edad de las conductas de la atención o aprobación del maestro y un incremento en las mismas conductas pero en relación a sus contemporáneos. Así también disminución del juego solitario o el no jugar también con respecto a la edad, y aumentó el juego social e interacción social. Los resultados sustentan la hipótesis de que la dependencia emocional hacia los adultos declina con la edad y aparece la dependencia hacia otros niños.

En 1964, Swift J., realizó un estudio en el que se aprecia de manera general que el desarrollo social es mucho mejor cuando el niño ha asistido a la escuela maternal o a la guardería, en comparación con niños que no asistieron a dichas instituciones.

Martín E. W. (1964) hace un seguimiento por un período de dos años de cincuenta y seis niños de tres años de edad y observa una serie de variables relacionadas con la socialización. Encuentra que más del ochenta por ciento del grupo mantuvo un perfil estable, lo cual lo llevó a afirmar -

que las pautas de socialización ya están casi establecidas a los tres años de edad.

En 1968, Ralph E. J. et AL desarrollaron un estudio de noventa y siete niños de tres años de edad cuyo desarrollo siguieron hasta cumplir los seis años ese mismo grupo. Midieron la interacción social, así como los elementos de la interacción; niño y niño, niño y maestro y si era positiva o negativa. Encontró igual interacción entre los niños -- que no tuvieron escuela maternal previa al Jardín de Niños y quienes si la tuvieron. Demostró también que el primer grupo mostró disminución de interacciones sociales negativas con otros niños, pero su aumento con los maestros. -- Por otra parte, encontró una relación directa entre la mayor edad del niño y el mayor número de interacciones sociales, independientemente de la experiencia escolar previa - de los sujetos, por lo que sugiere que depende más la interacción social de la edad que de la experiencia.

En 1975, Wright M. toma los ítems empleados por White y -- Watts en 1971 y considerados como habilidades sociales: - a) Ganar la atención del adulto, b) Utilizar como recurso emocional al adulto, c) Expresar afecto y hostilidad del - adulto, d) Se muestra orgulloso de sus logros, e) Juega el rol de adulto, e) Dirige y sigue a compañeros, f) Expresa

afecto u hostilidad a compañeros, g) Compite con compañeros por la atención del adulto. Estudia a veinticinco niños entre 3 y 4 años de edad, enfoca su atención en la eficiencia social, realiza dos mediciones, una en el verano y otra siete meses después, y encuentra que todavía a esta edad hay cambios en la socialización y por tanto, ésta debe ser incrementada.

En 1980, Martínez P. D., señala que la guardería promueve la interacción social en favor del desarrollo de una buena personalidad, pero su afirmación carece de comprobación científica.

Rutter M., (1981) en una revisión exhaustiva de la literatura sobre el tema, expone que aun cuando no se puede decir que los niños de guardería se desarrollan mejor socialmente, tampoco es posible comprobar o negar que resulten con algún daño que altere su socialización. Sin embargo, concluye diciendo que la influencia de la guardería depende de la calidad de atención de la misma.

La mayoría de estas investigaciones muestran que la influencia de la experiencia de guardería sobre el desarrollo social es en general favorable, sobre todo en los aspectos de independencia del adulto de mayor interrelación y de mejor adaptación a situaciones grupales. En algunos casos el de

Desarrollo social se considera determinado por la edad del niño, incrementándose con la edad sin que las formas que adopte como su incremento, el aumento de las relaciones de los niños con sus compañeros, en contraste con la disminución de la relación dependencia de los adultos niegue la influencia favorable y además que los niños de la guardería al curso del desarrollo social, sobre todo en cuanto a que se relacionan mejor con sus compañeros entre más tiempo han permanecido en guardería; y la mayor interacción social y estabilidad emocional de los que han experimentado la guardería, la escuela maternal y el Jardín de Niños.

Son importantes las conclusiones de algunos autores que conciben la socialización del niño como factor resultante de un doble proceso: la maduración y el aprendizaje por la experiencia, sobre todo en cuanto a las posibles consecuencias de que la experiencia pueda ser intensa antes de los tres años.

Por último, la revisión de Rutter M., la más amplia y reciente, no concluye que el desarrollo social del niño de guardería sea mejor, ni que perjudique o no la socialización, sino que la decisión dependerá de los factores de atención de la guardería hacia el niño.

Con respecto al incremento de la socialización de acuerdo a la edad, además de señalar nuestro acuerdo y lo vinculamos al proceso de socialización, descrito en el primer capítulo, en el que se considera el desarrollo psicológico del niño un proceso paulatino en el que se logra relegar mediante diversos mecanismos de defensa el cumplimiento - inmediato de sus impulsos en favor de formas de expresión aceptadas socialmente. Esto significa que el proceso de socialización es evolutivo y posibilita a los cinco años aproximadamente la convivencia en comunidad; en ese momento la socialización ha pasado sus fases más importantes, aunque no las definitivas, ya que el desarrollo prosigue a lo largo de la vida, así como los cambios adaptativos - que las situaciones ambientales exijan al individuo.

## **C A P I T U L O   I I**

### **AMBITO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO**



## CAPITULO II

## AMBITO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO

## 2.1 ANTECEDENTES HISTORICOS DE LA GUARDERIA

En la enciclopedia de México (1977) se reconoce a Juan Luis Vives (1492-1540) como el creador de la asistencia social a las madres trabajadoras españolas y para el cuidado de sus hijos. La Fábrica de Tabacos "Sevilla" creó en España en 1650 lo que fue el equivalente de una guardería.

En Francia el origen de las guarderías data de 1774, esta iniciativa fue también adoptada por Inglaterra debido a la Revolución Industrial que incorporó el trabajo femenino en forma masiva y los hijos de las obreras quedaron a cargo de ancianas dentro de los mismos establecimientos fabriles. Estas rudimentarias guarderías sólo "guardaban" a los niños y no les proporcionaban atención educativa, aplicando una disciplina muy severa como método para mantener el orden. El sistema tuvo tan favorables efectos en el rendimiento -- que las guarderías fueron consideradas necesarias para la estabilidad y el crecimiento de las empresas.

En Alemania en 1830 surgieron las primeras guarderías establecidas por los propietarios de las fábricas textiles en

Berlín, las cuales eran dirigidas por maestras que imponían una disciplina muy rígida. Alrededor de 1830 se multiplicaron estos centros y se comentaban las penalidades que los niños sufrían en ellas. Federico Froebel, maestro y psicólogo alemán transformó los métodos educativos de los párvulos creando métodos pedagógicos para la educación en el kindergarten; después sus métodos se extendieron hacia Inglaterra, Francia y Alemania, en donde se aplicaron sus teorías de educar a los niños con "comprensión de sus necesidades y de cariño". Maestras interesadas en su teoría, que fueron sus discípulas, se encargaron después de la primera guardería en Blakenburg Alemania, que tuvo Jardín de Niños fundada en 1831.

Con frecuencia la creación de las primeras guarderías estuvo a cargo de las organizaciones benéficas y después, debido a los resultados efectivos, se fueron extendiendo a diversos países con características privadas. En 1834 se crearon en Suecia, en 1837 en Noruega, en 1849 Terezia Brunswick estableció una red de guarderías en Hungría, en 1853 se establecieron en España "los Asilos para Párvulos", destinados a recoger a los niños que se quedaban solos en su casa durante la jornada de trabajo de ambos padres. La primera fue denominada "La Princesa de Austria", creada a partir de la Ley General que autorizaba que se establecieran instituciones - -

con carácter privado que contaran con dos secciones: una para lactantes menores de dos años y otra para niños de dos a seis años. En los Estados Unidos de Norteamérica, en la ciudad de Nueva York, se instaló la primera guardería en 1854.

Durante las primeras décadas del siglo XX no se observó en ningún país interés por mejorar las condiciones de los Centros, y es hasta después de la Segunda Guerra Mundial, que como consecuencia del gran incremento de número de guarderías en Europa, en razón de la infinidad de pequeños que quedaron en la orfandad, cuando se empezó a estudiar la forma de atención a los infantes tanto sanitario como social.

En 1924 en Polonia se promulgó una ley que obligaba a las empresas con más de cien mujeres empleadas a proporcionarles guardería para sus hijos. En Italia, todas las guarderías, ya fueran privadas u oficiales, se sujetaron a la Ley promulgada en 1925 que instituyó el control y supervisión de "LA OBRA NACIONAL PARA LA PROTECCION DE LA MADRE Y EL NIÑO", dedicado específicamente a los niños de las madres trabajadoras. En Estados Unidos de Norteamérica el movimiento de guarderías empezó a partir de 1927, debido a los descubrimientos en el campo de la psicología y el desarrollo tecnológico.

Sin embargo, aún cuando el número de guarderías fue creciendo en el transcurso del siglo XX, la adopción universal del sistema como forma de asistencia social proviene de la declaración de los derechos del niño en 1959, que señala: - -

"Habrán de dársele los medios necesarios que lo capacitarán para desarrollarse física, moral, espiritual y socialmente de un modo saludable y normal, y en condiciones de libertad y dignidad" (Art. 1); "Disfrutará de los beneficios de la seguridad social. Tendrá derechos aun antes de nacer, a crecer y desarrollarse sano. Tendrá derecho a nutrición adecuada, a la habitación, a la recreación y a los servicios médicos gratuitos" (Art. 3); y "Habrá de ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación" (Art. 7).

Los objetivos de las guarderías en Estados Unidos desde los años 20's hasta los 60's fueron, proporcionar cuidado durante el día a los niños de clase obrera y promover su desarrollo social emocional; esto fue un elemento determinante para que las primeras guarderías en su mayoría, se establecieron en las universidades con fines de investigación. Los resultados cristalizaron en los programas dirigidos hacia la formación de hábitos de higiene y desarrollo físico. -- Más adelante, como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial, el gobierno de los Estados Unidos, dedicó un subsidio para atender a los niños de las empleadas de las industrias

de guerra, atención que se vió influida por las teorías de Freud S. (1938), Gesell (1973) y Spock (1946), que demostraban preocupación por la vida emocional, en consecuencia, alrededor de 1940 el enfoque de la educación se centró en el desarrollo emocional, social y cognitivo del niño, lo que al mismo tiempo permitió la prevención de fracasos escolares entre los niños de clase baja, generalmente de madres que necesitaban trabajar.

A partir de 1950, se realizaron encuestas sobre el desarrollo que los niños obtenían en estos Centros. Los adelantos que se observaron sirvieron de estímulo para instalar Jardines de Niños anexos a las guarderías y secciones de psicología que inclusive, como sucede en la ciudad de París, han funcionado como laboratorio de donde han surgido Escalas de Desarrollo Infantil que se utilizan para evaluar en Jardines de Niños, guarderías y casas-cunas en diversos países.

A la proliferación de las guarderías en Europa, le siguieron otros países. En Costa Rica se fundó "La Casa del Niño" en 1952 para proteger al niño en edad preescolar, hijos de madres solas trabajadoras. En Egipto, alrededor de 1956 se formó la escuela de Sandyoun, que además de atender a los niños mientras que sus madres trabajaban, les im

partían cursillos a las madres y a las mujeres jóvenes. En la República de El Salvador, el organismo oficial fue creado en 1957. En Cuba aparecen "Círculos Infantiles" en 1961.

Personas interesadas en una nueva modalidad comercial, comenzaron a formar sin mayor planificación especial las primeras guarderías con finalidad lucrativa en Argentina, no estando sujetas a ningún tipo de reglamentación ni control oficial. En los años posteriores a 1960, estas entidades fueron creciendo paulatinamente, especialmente en la Capital Federal, rigiéndose sólo conforme al criterio y capacidad de sus propietarios; además y como la industria y el comercio prestaron un fuerte apoyo económico a todas las acciones que se efectuaban en favor de la niñez, había preocupación por dotar a estas instituciones de personal preparado y de edificios que reunieran las mejores condiciones para sus efectos; por lo que el Estado Argentino intervino en las guarderías privadas en 1969, ya que consideraba que aunque se tratara de entidades comerciales también estaban cumpliendo una actividad social, debido a que su objetivo era el cuidado del niño de escasa edad; por lo tanto, dictó normas correspondientes y estructuró la organización para el asesoramiento, control y registro de tales servicios.

Como parte del Sistema Nacional de Bienestar Social, en Colombia en 1974, se inicia la atención integral a menores de

siete años para hijos de trabajadores y empleados públicos y privados.

En México, el primer lugar dedicado al cuidado de los niños de madres que trabajaban como cocineras, se sitúa en el mercado "El Volador" en el año de 1837. A partir de 1917, se construyeron guarderías infantiles basándose en el criterio de que el trabajo de la mujer tenía el carácter de excepcional, esporádico y emergente y que el cuidado del niño no requería de mayores conocimientos técnicos tratando el aspecto a nivel doméstico. En 1928, se forma "La Asociación Nacional de Protección a la Infancia; al año siguiente se crearon las guarderías, bajo los auspicios de la Beneficencia Pública, a los cuales entonces se les denominó "Hogares Infantiles", que estaban distribuidas en las zonas más pobres de la ciudad, ahí se atendían a niños mayores de 30 meses - cuyas madres, por motivos de trabajo, y como consecuencia de las disposiciones Constitucionales que dieron derecho al trabajo a todas las mujeres, no los podían atender durante el día. En estas instituciones se les proporcionaba a los pequeños educación preescolar, alimentación, cuidados médicos y otros.

En 1931, se establecieron en la Ley Federal del Trabajo los enunciados de protección y ayuda al cada vez mayor número de trabajadoras y sus hijos. En el año de 1937, se creó el

Departamento Autónomo de Asistencia Infantil de la Secretaría de Salubridad y Asistencia y apareció el nombre específico de Guardería. En 1944, se promulgó la Ley del Instituto Mexicano del Seguro Social, que obligaba la instalación de guardería por cada 150 madres trabajadoras en cada empresa.

La Secretaría de Salubridad y Asistencia, desde 1955 tuvo a su cargo la creación, el desarrollo y coordinación de las guarderías. Por otro lado, otras Secretarías y Departamentos de Estado iniciaron la creación de las mismas y empezaron a aparecer a nivel nacional. A través de las declaraciones de los Derechos del Niño y de la Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para Trabajadores al Servicio del Estado, reglamentaria del Apartado B, del Artículo 123 Constitucional, Artículo 41, en el año de 1959, se determinó la creación de guarderías.

En México la atención psicológica del niño ha ido evolucionando desde 1950, dentro del sistema de guarderías infantiles del ISSSTE, en 1961 se inicia el desarrollo de programas técnicos para mejorar los servicios tanto para el niño como para la madre, considerando para ello la necesidad de una labor interdisciplinaria.



A partir de que la Ley Federal del Trabajo fue modificada en 1969 y el Artículo 110, que obligaba a las empresas privadas a proporcionar servicio de guardería a las madres empleadas cuando éstas fueran en número más de cien, pasó a ser el "Artículo 171". "Los servicios de guardería infantil se prestarán por el Instituto Mexicano del Seguro Social de conformidad con su ley y disposiciones reglamentarias". La cual se hace efectiva en el año 1980.

Para entonces, las funciones del servicio de psicología comprendían: a) la selección del personal, b) la detección de problemas del niño y c) orientación a los padres para su manejo; para el siguiente año se añaden a estas funciones, las de tomar antecedentes históricos de cada niño, evaluación con fines de diagnóstico a través de pruebas psicológicas a los niños que presentaran problema y atención psicoterapéutica en caso necesario.

Más adelante, de 1971 a 1976, el IMSS desarrolla un programa pedagógico para sus guarderías que contiene los aspectos de afecto, creatividad y socialización del niño y en 1975 las actividades se habían ampliado a las siguientes:

- Incrementar condiciones para desarrollo del niño
- Elaboración de expediente con antecedentes históricos para cada niño.

- Detección, evaluación y tratamiento de psicoterapia en - caso necesario
- Conferencia a los padres
- Supervisión del comportamiento del personal que tiene -- contacto directo con los niños, para lograr que éste sea adecuado.

Estos programas fueron desarrollados específicamente por - cada institución, los cuales funcionaban en forma autónoma; esto originó inquietud de la Coordinación de Guarderías de Secretarías de Estado y Organismos Descentralizados, quien reunió especialistas en medicina pediátrica, trabajo social, nutrición, administración, arquitectura y psicología, para unificar programas de trabajo.

En lo que se refiere a las funciones de psicología en guardería, en 1973, la Dirección General de Educación Inicial, pretendió desarrollar un programa de actividades a nivel na cional de donde se trazaron los lineamientos generales bajo los cuales se formaron los manuales que sugieren activida - des al psicólogo de guardería.

En enero de 1977, se creó la Dirección General de Centros - de Bienestar Social para la Infancia, dependiente de la Se - cretaría de Educación Pública, la cual coordina los servi--

cios de esta indole en las Secretarías de Estado, Organismos Descentralizados y Coordinación del Estado de México. A partir de esta fecha se cambia oficialmente el nombre de "Guarderías Infantiles" por el de "Centros de Bienestar Social para la Infancia". Posteriormente, en 1979, la denominación que reciben estas instituciones es "Centro de Desarrollo Infantil.\*"

Actualmente las guarderías privadas aparecen con nombres diversos, como Estancia Infantil, Guardería, Centro Maternal y otros.

\* Datos obtenidos de Villalpando M. T., Ramos G. y Velazquez C., "El Papel del Psicólogo en los Centros de Desarrollo Infantil", Tesis, México 1978.

El número de guarderías sujeto a la coordinación de la Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General de Educación Inicial en 1982, se mencionan a continuación:

#### DISTRITO FEDERAL

Secretaría de Educación Pública . . . . .	30	Centros
Secretarías de Estado . . . . .	41	"
Paraestatales . . . . .	26	"
Departamento del Distrito Federal . . . . .	211	"
Secretaría de Salubridad y Asistencia . . .	26	"
Inst. de Seguridad y Servicios Sociales		
para Trabajadores al Servicio del Estado .	17	"
Inst. Mexicano del Seguro Social . . . . .	44	"
Desarrollo Integral de la Familia . . . . .	44	"
Particulares . . . . .	28	"
Partido Revolucionario Institucional . . .	6	"

## ESTADOS DE LA REPUBLICA

Secretaría de Educación Pública . . . . .	51	Centros
Secretarías de Estado . . . . .	5	"
Paraestatales . . . . .	10	"
Gobierno del Estado y Municipal . . . . .	23	"
Secretaría de Salub. y Asistencia . . . . .	27	"
Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para Trabajadores al Ser vicio del Estado . . . . .	8	"
Instituto Mexicano del Seguro Social . . . . .	45	"
Desarrollo Integral de la Familia . . . . .	94	"
Particulares . . . . .	66	"

NOTA: La Secretaría de Educación Pública proporciona en forma gratuita asesoría académica a las guarderías privadas que lo soliciten, sin embargo, en los datos anteriores no se anota aquéllas que funcionan en forma independiente.

## 2.2 PROGRAMA DE SOCIALIZACION EN LA GUARDEPIA DE SAHOP.

El programa de socialización se encuentra integrado al programa psicopedagógico de la "Dirección General de Educación Materno Infantil". Existen tres subprogramas específicos:

- a) El primero para lactantes de cero a 18 meses.
- b) El segundo para maternas de 19 a 48 meses.
- c) El tercero para preescolares de 4 a 6 años.

Estos programas tienen como finalidad proporcionar orientación al personal y elevar la calidad de la educación dentro de los Centros de Desarrollo Infantil, mediante la realización de actividades que respondan a las necesidades, intereses y características de cada grupo por edad mencionada.

En cada manual donde se exponen los subprogramas, se explicitan que ha de aprender el niño en sus primeros años de vida y realizar sus mayores adquisiciones, recoger consciente e inconscientemente un caudal de experiencia y nociones con las cuales, a través de los años y el proceso de educación, organizará y sistematizará su inteligencia y formará su carácter.

Dan importancia básica al proceso evolutivo y lo consideran un proceso continuo que se realiza en ordenada sucesión para alcanzar un fin, por lo cual, cada etapa de la vida aun cuando tiene metas propias, es una preparación para la edad adulta.

El marco teórico de los programas consiste en un eclectisismo teórico sistematizado y organizado, justificado en la limitación de los estudios y teorías que han surgido alrededor del crecimiento, el desarrollo y la maduración del niño para aportar por sí misma todas las posibilidades de conocimiento del niño, ya que una teoría completa debería incluir conceptos que explicaran los orígenes, mecanismos de desarrollo y los cambios, así como aspectos de funcionamiento y maduración física afectivo-social y cognoscitiva, ésto es - una visión integral del niño.

Por tanto, para el aspecto físico se tienen en cuenta los - estudios de la Escuela Mexicana de Pediatría, en especial, - los estudios del Dr. Rafael Ramos Galván y los trabajos de Dot Lars Edstorm, Marianne Frostig, Dalila Molina de Costallat y Arnold Gessel.

Con respecto a las áreas afectivo-social y cognoscitiva, se utilizan los trabajos de R. Spitz, V. Bowlby, J. Piaget, B. F. Skinner, S. Bijou, K. Lawin, S. Freud, Erikson y Abraham.

De ellos, se emplean aquellos aspectos de utilidad para el incremento de los procesos de desarrollo y crecimiento; crecimiento es comprendido como el incremento cuantitativo de talla y peso, y desarrollo como el incremento de las habilidades y funciones como resultado de la interacción armónica del organismo con su medio.

El área cognitiva se refiere a la capacidad del niño para encontrar soluciones a problemas de complejidad creciente, a partir de la información recibida, interactuando con su medio ambiente.

Para estas áreas se tiene en cuenta el enfoque de la teoría gestáltica sobre los procesos perceptuales y aquellos elementos que interactúan con el individuo, tales como el medio ambiente.

Así también se emplean fundamentos del conductismo y neconductismo, útiles para programar y reforzar hábitos específicos, sin llegar al rigorismo de estas corrientes en relación con el aprendizaje, debido a que los cambios en el niño de cero a seis años de edad, se presentan principalmente en correlación con procesos de desarrollo y maduración. En este contexto, la maduración es el proceso de desarrollo mediante el cual se van especializando las funciones gracias a la herencia de la especie, a la estimulación y a las relaciones interpersonales.



La concepción de identidad se fundamenta en la corriente -- psicodinámica del desarrollo emocional, considerando las -- aportaciones de los autores pertenecientes a la escuela del yo.

El área afectivo-social se refiere al desarrollo de los --- afectos del niño respecto a sí mismo y en relación con las personas, seres y objetos que lo rodean.

Los manuales explican con un lenguaje accesible, como debe intervenir la auxiliar o maestra para estimular el crecimiento, desarrollo y maduración, labor de educación y atención del niño que comparte con los padres, ya que es a través de la satisfacción de las necesidades básicas de alimentación, higiene, descanso, protección de la salud, estimulación de los sentidos, afecto y relación con otras personas como el niño se adapta al medio y se favorece su crecimiento y desarrollo.

Siempre que se presenta en el niño una necesidad, aparece - un estado de tensión y malestar cuyo alivio ocurre cuando - es satisfecha. Esta satisfacción hará surgir en el infante el sentimiento de confianza básica y el tipo de relación interpersonal que establecerá como medio externo. La confianza en la auxiliar y en sus padres, es la base que posibili-

ta al niño su adaptación a las siguientes etapas de desarrollo y maduración durante toda su infancia. La satisfacción de sus necesidades propicia además la estimulación de los órganos de los sentidos, de ahí que durante el período de lactancia, el niño capta, incorpora, asimila y aprende sobre el medio a través del área sensorio-motriz.

Es conveniente señalar que para los puestos de auxiliares y educadoras, las candidatas son seleccionadas por el Departamento de Personal a través de un estudio psicológico de personalidad, eliminando a aquellas personas cuyas características de personalidad no resulten apropiadas para tratar -- con niños.

Los manuales procuran una actitud afectuosa de la auxiliar o la maestra hacia el niño, que coadyuve a crear en él confianza y seguridad, mediante señalamientos como la conveniencia de hablarle, sonreírle y acariciarle.

Propiciar la relación entre la persona encargada del niño -- en la institución y los padres para establecer una mutua -- confianza y mantener comunicación continua se subrayan como factor necesario para el cuidado, comprensión y mejor desarrollo de cada niño.

Comprende el valor para su desarrollo, del reconocimiento - que hace el niño de su cuerpo en forma táctil y aún lo propicia, incluyendo en este reconocimiento el que realiza con sus genitales.

Por último, promueve la tolerancia a situaciones específicas de aprendizaje, como el intentar comer por sí mismo, gatear, tocar todo, probar o chupar objetos, así como a considerar pacientemente y a responder las preguntas acerca de - un mismo aspecto, sin que importe la frecuencia o reiteración de las mismas.

Asimismo, se juzga normal y sujetos de un largo proceso de aprendizaje el control de esfínteres, los errores en la pronunciación, por lo que se brinda toda la comprensión al niño.

Se propician actividades específicas para enseñar el uso - apropiado de las palabras "tú", "yo", "ellos", "nosotros", "mío" y "tuyo"; actividades colectivas que impongan la necesidad de compartir materiales, interactuar e integrarse a un grupo o bien, relacionarse con otras personas exter-nas a él.

Respecto al juego, se respeta su inclinación por el juego fantástico, pero se vinculará constantemente con la realidad.

En cuanto a sus emociones, se le invita a expresar verbal y corporalmente sus necesidades afectivas y a expresar sus -- emociones agresivas, mediante relatos de sucesos de la vida cotidiana.

Con el fin de sensibilizar a las madres, en cuanto a las necesidades internas de sus hijos y la relación de éstas con la conducta que expresa, y para obtener de ellas una mejor comprensión y tolerancia al proceso de desarrollo, se imparten dos ciclos de conferencias al año, en las cuales se presenta en forma amena y accesible diversos temas de la psicología infantil que sean de interés general.

### 2.3 POBLACION

La población de nuestro estudio está conformada por los niños del tercer grado de preescolar del "Centro de Desarrollo Infantil" (CENDI) de la Secretaría de Asentamientos Humanos y Obras Públicas (SAHOP), y por los de tercero de preescolar del Jardín de Niños "Bertha Von Glummer" de la Dirección General de Educación Preescolar de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La muestra está constituida por dos grupos:

- 1.- El grupo experimental (CENDI SAHOP).
- 2.- El grupo control Jardín de Niños

Centro de Desarrollo Infantil SAHOP.

El local es un edificio construido y planeado específicamente para guardería y sus instalaciones son modernas y funcionales. Gracias a esto cuenta con salones de clase, salas para lactantes, comedores, cocina, laboratorio de leches, patios y sanitarios de tamaño infantil.

Tiene capacidad para atender a 800 niños como máximo. Los niños pueden ingresar desde los tres meses de edad y permanecer

hasta terminar su tercer grado de educación preescolar, lo que sucede alrededor de los seis años. El horario de asistencia al Centro es de las 7:30 Hrs. a las 16:00 Hrs. El servicio del Centro es una prestación para las madres que trabajan en dicha Secretaría. Dentro del horario en que los niños permanecen en el Centro, se les proporciona el desayuno y la comida.

La distribución física de los niños es la siguiente: De los 3 a los 24 meses se distribuyen en cinco salas de lactantes. De los 24 meses a los 3 años, en cinco salas de maternales. De los 3 años a los 6 o más, en siete salones de preescolares.

El personal que los atiende directamente tienen formación de educadoras y puericultistas, las proporciones son como sigue: Lactantes de 1:4 a 1:8; para maternales 1:8; y para los preescolares de 1:10 a 1:12. Los niveles de maternales y preescolares cuentan con una auxiliar y una educadora por grupo.

El personal académico y profesionalista lo integran: Una maestra de educación física, un maestro de música, tres pediatras, un médico dentista y una enfermera para el servicio médico; en trabajo social, dos trabajadoras sociales; en el servicio de psicología, un psiquiatra infantil y tres psicólogas; una pedagoga para la coordinación de las educadoras; personal administrativo y personal de intendencia para la limpieza.

Se cuenta con un autobús para visitas de los pequeños a diversos sitios de interés como el zoológico o museo. El centro permanece abierto de lunes a viernes todos los días del año y durante el verano se planea y realiza un programa especial de esparcimiento para que los niños disfruten de sus vacaciones asistiendo al Centro.

### Jardín de Niños

La construcción del Jardín de Niños obedeció a un proyecto - diseñado específicamente para su fin, por lo que cuenta con instalaciones modernas y apropiadas. Seis salones de clases, sala de cantos y juegos, cocina y chapoteadero. Tiene cupo para 200 niños; su horario de funcionamiento es de 9 a 12 -- Hrs., de lunes a viernes, de los meses de septiembre a junio, con cuatro semanas de vacaciones en abril y en diciembre, además de las del verano en los meses de julio y agosto.

Los niños ingresan al cumplir cuatro años y permanecen aproximadamente hasta los seis; son distribuidos según su edad por grupos y para atender a cada grupo hay una educadora.

El personal que convive y atiende a los niños es el siguiente: Una directora, seis maestras educadoras normalistas y una maestra de educación musical, un velador y una portera realizan - además la limpieza.

Los programas académicos que se desarrollan son los establecidos por la Secretaría de Educación Pública y existe también atención especial de una terapeuta para los niños que presentan problemas de lenguaje, quien los atiende individualmente dentro del mismo horario.

### Selección de la Muestra

#### Grupo Experimental CENDI SHAOP (GE)

Se revisaron las fechas de ingreso con número de 60 niños de tercero de preescolar y se seleccionaron aquellos cuya permanencia en el Centro era de cinco años o más en forma consecutiva. Se les aplicó un examen pediátrico y se realizó una entrevista clínica psiquiátrica a la madre del niño, así como también se recogió la opinión de la educadora para detectar los problemas en relación a padecimientos físicos importantes, patología psiquiátrica severa o inhabilidades de aprendizaje o perceptuales. Se descartó a aquellos niños que presentaron cualquiera de estos problemas. El GE definitivo quedó conformado por 19 niños, 11 mujeres, y 8 hombres.

#### Características del Grupo Experimental

1.- Edad: más de cinco y menos de seis años.



- 2.- Nivel socioeconómico: Percepción familiar entre 14 y 30 mil pesos mensuales.\*
- 3.- Permanencia de cinco años o más en el Centro.
- 4.- Estimulación correspondiente al tercer grado de preescolar de la SEP, habiendo cursado los dos grados anteriores con el mismo programa académico dentro del Centro.

#### Grupo Control Jardín de Niños de la SEP (GC)

El universo inicial era de 45 niños de tercero de preescolar. La selección de la muestra se realizó con base en entrevistas a maestras educadoras y una entrevista psiquiátrica con la madre del niño. El examen pediátrico no se realizó para esta investigación pero se consideró válido el registro de salud que exige la SEP, proporcionado por la educadora.

#### Características del Grupo Control

- 1.- Edad entre cinco y seis años

---

NOTA: El nivel de ingresos considerado corresponde al año 81-82, el cual en ese momento representaba un nivel medio-bajo de ingresos.

2. Nivel socioeconómico: Percepción familiar entre 14 y 30 mil pesos mensuales.
3. No haber asistido a ninguna guardería en los años previos a su ingreso al Jardín de Niños.
4. Estimulación correspondiente al tercer grado de preescolar de la SEP.

Se descartaron aquí también los niños que presentaron padecimientos psicológicos o médicos, o cuyo nivel de ingreso familiar no correspondiera al del grupo experimental. El GC definitivo fue de 19 niños, 9 mujeres y 10 hombres.

#### Criterios de Exclusión por ambos Grupos:

1. Deficiencia mental
2. Problemas de aprendizaje
3. Alteraciones visuales
4. Alteraciones auditivas
5. Enfermedades físicas que interfieren el aprendizaje
6. Patología psiquiátrica
7. Nivel socioeconómico menor o mayor de lo ya mencionado

Definición Operacional de los Criterios de Exclusión:

Deficiencia mental. Alteración mental caracterizada por el defecto permanente de los procesos cognitivos. Para establecerla, el problema ha de observarse claramente y ser comprobado mediante revisión médica y examen psicológico.

Problemas de aprendizaje. Dificultades en la adquisición de habilidades, hábitos y conocimientos. Para su evaluación es necesario el señalamiento de la maestra cuando considera el aprendizaje del niño por debajo del promedio en el grupo.

Alteraciones visuales. Deficiencia física específica con diagnóstico emitido por el Oftalmólogo.

Alteraciones auditivas. Deficiencia física específica, establecida mediante el especialista.

Enfermedades físicas. Padecimiento crónico o agudo, cuya naturaleza obstaculice el proceso de desarrollo del niño al impedir el funcionamiento normal de todas sus habilidades cognitivas y de relación con el medio.

Patología psiquiátrica. El criterio utilizado para determinar la patología psiquiátrica fue el del G.A.P. (Grupo para

el Avance de la Psiquiatría) y su aplicación la realizó el Departamento de Psicología, en el caso del grupo experimental. En el grupo control del Jardín de Niños, la psicóloga de la escuela sometió a cada niño a una evaluación psiquiátrica.

Nivel socioeconómico. Se define como el conjunto de bienes y servicios, de que goza un individuo de acuerdo con su nivel de ingresos, así como las condiciones culturales, familiares, de actividad productiva y otros que dominan en las diferentes clases sociales. Este concepto presenta la dificultad de estar vinculado muy estrechamente al índice de precios y a los distintos sistemas económicos.

Para este estudio se consideró exclusivamente al grupo de niños cuya familia cuenta con un ingreso mensual entre 14 y 30 mil pesos.

#### 2.4 HIPOTESIS

La hipótesis planteada para esta investigación es:

El desarrollo social de los niños se ve acelerado y profundizado entre aquellos niños que han asistido a un Centro de Desarrollo, con respecto a otros que no tuvieron la experiencia de guardería en la misma edad.

## 2.5 DEFINICION DEL INSTRUMENTO

### Modificación al Diseño de White para esta investigación

En principio se modificó el diseño de White aumentando a 19 las conductas observadas y a 11 de ausencia, o sean 30 en total (protocolo No. 1). A partir de los resultados obtenidos en diez observaciones en actividades de recreo y académicas, se procedió a modificar nuevamente este primer protocolo puesto que la correlación de los registros obtenida entre los dos observadores independientes no resultó confiable al demostrar una discrepancia de más del 50%, por una parte, y además impedimentos concretos de apreciación objetiva de los ítems. Por ejemplo, para observar la conducta "Funge como líder" o "Funge como seguidor", o "Desorganiza al grupo" fue necesario realizar la observación cuando la actividad de los niños es libre, durante el recreo, circunstancia en la cual resultó tan grande la movilidad de los niños que escapaban a la vista de las observadoras cuando, una vez terminado el registro de los ítems en el protocolo, éstas deseaban iniciar un nuevo minuto de observación; de tal suerte que la localización rápida como se requería para iniciar el siguiente minuto de observación de los niños fue entorpecida.

Se pensó entonces en circunscribir las observaciones al espacio del salón de clases, donde las observadoras se situaron en forma propicia para estar viendo de frente al niño. Esto canceló la posibilidad de observar algunos ítems, como los mencionados de líder o seguidor, entre otros que no se presentaron en esa nueva situación. También hubo necesidad de modificar aquellos ítems que resultaron difíciles de apreciar objetivamente, como las expresiones de afecto y hostilidad.

En consecuencia, la segunda modificación al diseño de White (protocolo No. 2) fue la siguiente:

- 1.- Obtiene y mantiene la atención de adultos en forma socialmente aceptada. Se consideró que este ítem cambia y se observa mejor dentro de otro nuevo expresado como "obedece", cuya apreciación en las primeras observaciones también resultó subjetivo por la presencia de la maestra en el salón y quedó descartado.
- 2.- Usa a adultos como recurso. Ítem No. 14.
- 3.- Expresa afecto y hostilidad a los adultos. Se sustituyó por "se comunica verbal y no verbalmente", acciones observables más objetivamente que las expresiones de afecto. Ítems Nos. 11, 12 y 13.

- 4.- Dirige o sigue a compañeros. Se omitió porque las actividades elegidas para las observaciones son señaladas -- por las maestras en el salón de clases.
- 5.- Expresa afecto u hostilidad hacia compañeros. Se modificó por "se comunica con compañeros verbal y no verbalmente", acciones de observación más objetiva que la expresión de afecto. Items Nos. 1, 2 y 3.
- 6.- Compite con niños. Se dividió en dos conductas:
- a) Compite con niños. Items Nos. 4, 5 y 6.
  - b) Comparte y utiliza a compañeros. Items Nos. 7, 8, 9 y 10.
- Este último inciso se consideró como la contraparte de "compite".
- 7.- Muestra orgullo en sus logros. Se omitió por la dificultad que se presentó al apreciar este ítem (subjetividad de la apreciación).
- 8.- Imita el rol del adulto. Se omitió porque durante las observaciones preliminares nunca se presentó esta conducta.

Con este protocolo No. 2 se realizaron nuevas observaciones con la finalidad de apreciar el Grado de Acuerdo entre observadoras, así como los resultados, los cuales se presentan a continuación:

CONFIABILIDAD ENTRE LOS SUJETOS; FORMULA DE CORRELACION PRODUCTO MOMENTO DE PEARSON

N = 10      GL = 8

CONDUCTAS	r	α
A Comunicación con niños	.96	.001
B Compite con niños	.93	.001
C Comparte y utiliza a niños	.89	.001
D Se comunica con adultos	.72	.05
E Utiliza a adultos	.75	.05
F Obedece a adultos	*	

Para α .05      r = .632

Para α 0.1      r = .765

Para α .001      r = .872

\* No hay suficiente variabilidad de los datos, la correlación no es aplicable, porque el porcentaje fue 100%

A partir de la aplicación del segundo protocolo se observó que el aspecto "Obedece a adulto" o su contraparte "No obedece", mismo que se pensó se observaría más fácilmente fue nu-



lo, por la presencia de la maestra cuyo papel es el de la -  
autoridad. Por ello se decidió omitirlo en el protocolo de  
finitivo. (protocolo No. 3).

## 2.6 DEFINICION DE TERMINOS

**Socialización.** Para los fines de esta investigación se define este término como el desarrollo de las capacidades del niño para comunicarse verbal y no verbalmente con niños y con adultos, para compartir y competir con niños y para utilizar a adultos. La definición de dichas capacidades se describe a continuación.

### A. Comunicación con niños

1. Inicia conversación con compañeros; responde cuando le habla otro niño.
2. Toca, acaricia o empuja a compañeros
3. Hace gestos, muecas o sonríe a compañeros; responde con gestos (de agrado o desagrado), mueca o sonrisa a sus compañeros

### B. Compite con niños

4. Quita o intenta quitar el material (que está usando) a su compañero.
5. Interviene bruscamente entre dos compañeros (que juegan o platican) o entre un compañero y un adulto.

6. Adopta conducta exhibicionista, levanta el tono de su voz, se hace el chistoso.
- C. Comparte y utiliza a niños
7. Pide prestado material o juguete; accede a prestar lo suyo sin demostrar disgusto o incomodidad.
  8. Accede a la petición de realizar con otros niños una actividad de juego o trabajo. Propone a otro niño jugar juntos. Le pide a otro niño autorización para participar en su juego.
  9. Observa el trabajo de su compañero antes de iniciar su trabajo o durante la realización, volviendo después a su tarea.
  10. Pide ayuda a su compañero
- D. Se comunica con adultos
11. Inicia plática con la auxiliar, la maestra, los observadores, (ya sea para dialogar, acusar, presumir, preguntar, pedir o dar material) y les responde.
- E Utiliza a adultos
12. Recurre al adulto para conseguir aprobación de su trabajo.

## 2.7 ALCANCES Y LIMITACIONES

### Alcances

1. Explorar si la experiencia de guardería favorece o perjudica el desarrollo social del niño.
2. Saber si es necesario implementar en las guarderías programas de estimulación en el aspecto del desarrollo social del niño.
3. Aunque existen estudios relativos al desarrollo social del niño, no consideran una estancia tan prolongada como esta investigación (cinco años de permanencia).
4. Nos permitirá comprobar la eficacia de los programas de estimulación que se desarrollan y en los Centros de Desarrollo Infantil.
5. Actualizar el concepto de guardería en relación con el desarrollo del niño, en las condiciones de estimulación vigentes.
6. Proporcionar a todos aquéllos dedicados al estudio del desarrollo infantil un aporte para el conocimiento del niño que asiste a guardería.

### Limitaciones

1. Este estudio sólo nos ofrece conocimiento de nuestra población.
2. Se requieren dos observadores por cada niño y pruebas de correlación entre ellos, también es necesario realizar cinco observaciones a cada niño, por lo que el tiempo -- que se requiere es de cinco semanas.
3. El número de ítems se redujo a cinco.
4. En el grupo control no fue posible controlar la consistencia de las características de las madres en cuanto a si trabajan o no; sin embargo, este punto se consideró de menor importancia para el estudio, aunque en una perspectiva más amplia en que se considere el impacto social de la generalización de la guardería si requiere de valorar en calidad y cantidad lo que la familia promedio aporta al niño. La variable de mayor peso en este estudio es a nuestro juicio la estancia de más de cinco años consecutivos en la guardería, ya que significa la separación de la madre y el crecimiento en una situación grupal en la que compartir cuidados, juegos, material y atención -- si plantea una condición radicalmente distinta para el niño dentro de una familia común.

## 2.8 PROCEDIMIENTO

El estudio se realizó durante los meses de noviembre de 1981 a marzo de 1982, cuando los niños tenían ya tres meses de -- convivencia constante y estaban habituados a su ambiente, -- compañeros, maestra y salón de clases; participaron como observadoras dos psicólogas familiarizadas con el protocolo; -- realizaron sus observaciones de un mismo niño simultáneamente durante un minuto y marcaban enseguida en un tiempo igual, en forma independiente las conductas observadas, de tal manera que en veinte minutos se registraban diez minutos efectivos del comportamiento del niño.

Se efectuaron cinco observaciones de veinte minutos cada una para cada niño; mismas que se efectuaron con una semana de -- distancia y a la misma hora, entre las diez y doce horas. -- (ver Acumulación de Cinco Observaciones, págs. 122, 123, 124 y 125). El lugar de observación fue el salón de clases, durante el desarrollo de una actividad académica (recortado, -- pegado, coloreado, cosido, u otras); una vez finalizada la -- explicación de la maestra, pero se excluyeron las actividades que impedían la interacción de los niños, como escuchar de la maestra el relato de un cuento. La posición de los observadores estuvo propositivamente situada, de modo que vieran a los niños de frente.

## CAPITULO III

## RESULTADOS

### 3.1 CONFIABILIDAD. (PARA EL ESTABLECIMIENTO DEL PROTOCOLO DEFINITIVO)

Como primer paso se evaluó la confiabilidad entre observadores, como medición indirecta de la confiabilidad del instrumento, aspecto especialmente importante en casos como el que nos ocupa, dada la probabilidad de subjetividad en la medición.

Dos psicólogas previamente entrenadas en el manejo del instrumento realizaron independientemente la evaluación de los mismos sujetos en los dos grupos (guardería y Jardín de Niños) (Ver cuadros pág. 101).

La medida de correlación se simboliza con  $r$ , y nos indica el grado en que dos variables están linealmente relacionadas en el Coeficiente de Correlación producto-momento de Pearson. En otras palabras, puede decirse que en ciertas medidas dadas de dos variables existe una correlación positiva si, a medida que aumenta el valor de una variable, la otra también aumenta.

Por ello, se utilizó la prueba estadística de Coeficiente de Correlación producto-momento de Pearson, para evaluar el grado de acuerdo entre los observadores.



Su fórmula es:

$$r_{xy} = \frac{n \sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{(n \sum x^2 - (\sum x)^2)(n \sum y^2 - (\sum y)^2)}}$$

Enseguida se procedió a interpretar los datos obtenidos para encontrar el grado de correlación entre ambos observados, los datos se muestran en siguiente tabla:

## GRADO DE ACUERDO ENTRE OBSERVADORES INDEPENDIENTES:

## GRUPO EXPERIMENTAL (Guardería)

CONDUCTAS	% DE ACUERDO	Observador 1 Promedio Y	Observador 2 Promedio X	r	Probabilidad
1 Se comunica c. niños	99.9	10.34	9.34	0.93	$\alpha$ .001
2 Comparte c. niños	99.4	0.28	0.45	0.26	
3 Comparte y utiliza n.	99.4	2.63	1.81	0.070	
4 Se comunica c. adultos	99.9	2.73	2.43	0.923	$\alpha$ .001
5 Utiliza adultos	99.8	0.9	0.10	0.338	
Puntuación globales	99.8	16.43	14.53	0.948	$\alpha$ .001

## GRUPO CONTROL (Jardín de Niños)

CONDUCTAS	% DE ACUERDO	Observador 1 Promedio Y	Observador 2 Promedio X	r	Probabilidad
1 Se comunica c. niños	99.8	8.74	8.02	0.944	$\alpha$ .001
2 Comparte con niños	99.0	0.02	0.03	0.792	$\alpha$ .001
3 Comparte y utiliza niños	99.7	2.25	1.82	0.871	$\alpha$ .001
4 Se comunica c. adultos	99.7	1.69	1.38	0.900	$\alpha$ .001
5 Utiliza Adultos	99.1	0.147	0.210	0.577	$\alpha$ .01
Puntuaciones globales	99.8	12.6	11.32	0.893	$\alpha$ .001

El porcentaje de acuerdo entre observadores es alto, por lo tanto se asume que las observaciones que fueron hechas son confiables salvo en aquellas en que la estadística no fue aplicable.

Valores de Significancia- r = .05 = .456  
 .01 = .575  
 .001 = .693

### 3.2 INTEGRACION DE RESULTADOS

#### Diferencias entre Guardería y Jardín de Niños

Después se procedió a evaluar las diferencias entre las -- puntuaciones globales del grupo control y las del grupo experimental y su interrelación.

Se eligió la prueba t de Student para muestras pequeñas, - con el objeto de definir si las diferencias entre las dos muestras son significativamente diferentes. Para ello se obtuvieron medias y desviaciones standard de los grupos.

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}}$$

Los valores obtenidos son los siguientes:

CUADRO No. 1

AREA	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL		t
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
1 Se comunica con niños	9,87	2,74	8,14	1,8	2,30 *
2 Compite con niños	0,45	1,03	0,04	0,10	1,68
3 Comparte y utiliza a niños	1,70	0,85	1,82	1,28	0,34
4 Se comunica con adultos	2,43	1,74	1,38	0,95	2,31 *
5 Utiliza a Adultos	0,10	0,18	0,21	0,46	1,009
P.G.	14,53	3,28	11,3	2,68	3,324 ***

Considerados los valores de significancia que son:

$$* \quad \alpha \quad .05 \quad = \quad 1,740$$

$$** \quad \alpha \quad .01 \quad = \quad 2,567$$

$$*** \quad \alpha \quad .001 \quad = \quad 2,898$$

Adquiere diferencia significativa el área 1 que es "Se comunican con niños", (Graf. 2) el área 4 "Se comunica con - adultos" (Graf. 3) y las puntuaciones globales, (Graf. 1) en favor del Grupo Experimental.

## Diferencias por Sexos:

Para apreciar las diferencias por sexo, se utilizó también la prueba t, y se obtuvieron las medias y desviaciones - - standar de los cuatro grupos, cuyos valores son:

CUADRO No. 2

	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
NIÑAS	$\bar{X} = 15.4$ S = 3.55	$\bar{X} = 10.8$ S = 2.61
NIÑOS	$\bar{X} = 13.7$ S = 2.88	$\bar{X} = 11.8$ S = 2.79

La aplicación de la prueba t con estos valores da como resultado:

Grupo Experimental, comparación entre niños

y niñas  $t = 0.974$

Grupo Control, comparación entre niños

y niñas  $t = 0.805$

Comparación entre niñas del Grupo Experimental y niñas del Grupo Control

$t = 2.906$  \*\*\*

Comparación entre niños del Grupo Experimental y niños del grupo Control

$t = 1.411$

Estos datos, de acuerdo a n 17, 18 y 19 los grados de libertad correspondiente nos dan los siguientes valores de significancia:

.05 = 1.740

.01 = 2.567

.001 = 2.898

Existe diferencia significativa en el grupo de niñas entre el grupo experimental y el grupo control, en favor de las niñas del grupo experimental; mientras que en los otros grupos comparados no se observan diferencias significativas.

#### RESUMEN

Se encontraron diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental en favor del grupo experimental en las siguientes áreas de socialización:

- a) Se comunica con niños
- b) Se comunica con adultos
- c) Puntuaciones globales

En relación a la comparación por sexos, se encontraron diferencias significativas entre las niñas del grupo experimental y el grupo control, en favor de las niñas del grupo experimental quienes socializan mejor.

## D I S C U S I O N

El proceso de socialización debe ser considerado como parte del desarrollo normal del niño, ya que desde el nacimiento se ve afectado inmediatamente por la relación interpersonal con su madre con los matices afectivos que ella establezca frente a su hijo. Esta relación y el equipo del niño para el crecimiento posibilitan el desarrollo de diversos procesos intrapsíquicos, entre otros, los de simbiosis y separación-individuación, indispensables para que adquiera el niño una identidad propia y más tarde pueda independizarse de su madre.

La familia tiene una especial importancia en el proceso de la adquisición de identidad porque es un contexto social -- donde cada miembro tiene ubicación propia, y cuya dinámica fundamenta los procesos grupales a los que el niño se integrará más adelante. Por ello, los Centros de Desarrollo y guarderías adquieren un papel muy importante en el proceso de adquisición de identidad puesto que en ellas percibe el niño otro contexto social, con otra dinámica, simultáneamente a su contexto familiar y cuyo peso relativo es grande -- por el horario y permanencia en años dentro de este ambiente. En la situación del niño que ingresa recién nacido a la guardería, la institución y su familia intervienen en su -

desarrollo de manera fundamental; de ahí la importancia de que dentro de la guardería la atención de los niños se ba se en programas que contengan las aportaciones de la psico logía normal y patológica, para entender los estimulantes del desarrollo de los procesos internos. Además, la presen cia de especialistas en psicología infantil en la institu-- ción permite la detección de alteraciones en el desarrollo del niño o su familia y la oportunidad de intervenir en for ma preventiva o terapéutica.

Como se expuso en el primer capítulo, el aparato psíquico - del niño evoluciona gradualmente para el logro de cierto -- grado de control sobre sus impulsos; esta evolución es un - aprendizaje de formas de expresión de los mismos, muy influi do por los lineamientos sociales señalados por su cultura - a través de su familia, para conducirse en grupo; además -- los impulsos instintivos son una fuente de placer y para sa tis fac er los tantea si las acciones que los conciernen resul tan ace pta das o no por el consenso exterior.

En consecuencia el niño que ingresa a una guardería a los - tres meses de edad cumple varios períodos del proceso de su desarrollo en un ambiente donde existen para él otros obje- tos además de sus padres que le pueden proporcionar una - -



oportunidad más para llevar a cabo los mecanismos de imitación, identificación e introyección necesarios para la socialización.

Así, el hecho de que observemos mayor frecuencia entre los niños de guardería, más que los de Jardín de una comunicación eminentemente verbal, puede deberse a que la guardería proporciona mayor número de relaciones de objeto posibles que el Jardín; también dispone de más ocasiones para desarrollar los mecanismos de imitación, identificación e introyección y en consecuencia la comunicación se ve ampliada y aumenta la socialización.

El hecho de que las niñas de guardería tengan una mayor socialización que las del grupo de Jardín, y que los niños, nos llama la atención y nos remite a pensar en algunas características de la guardería como posibles factores determinantes de esta situación; establecerlos empero requiere de investigación. Aquí sólo podemos indicar, sin que sea aventurado y con base en la teoría, la dirección en que podría explorarse esta diferencia significativa entre los - - sexos. Por una parte, el impedimento a los padres a entrar y participar en las actividades de orientación a las familias de los niños, como conferencias, clases o festivales; mayor porcentaje de personal femenino en la atención a los niños y el mayor peso en la guardería de este factor por el

horario más largo diario y el número de años consecutivos - que permanecen los niños en ese ambiente, lo que no ocurre con el grupo control.

Nuestros resultados coinciden con las investigaciones de -- otros autores en cuanto al mejor desarrollo social del niño con experiencia de guardería, sin que omitamos la consideración de que el crecimiento conlleva también el desarrollo social por sí mismo. Esto es, nuestra investigación trata de medir la influencia de la guardería teniendo en cuenta - la evolución en el desarrollo social debida al propio crecimiento, que es muy difícil deslindar, pero pensamos haber - considerado acertadamente al haber elegido a los niños de - 5 a 6 años.

Otro punto importante es la preocupación manifestada por -- los autores como Mahler y A. Freud en cuanto a la separación temporal del niño de su madre a los tres meses, debido a -- que a esa edad todavía no se ha logrado la constancia objetiva y representa un riesgo para el curso del desarrollo ; - por otra parte, diversas investigaciones concluyen que la - experiencia de guardería incrementa el desarrollo social, pero éstas no señalan si la separación temporal del niño y su madre se realizó en edades tan tempranas como la considerada en este estudio.

En esta forma, esta investigación se planteó observar el -- desarrollo social del niño que se ha separado temporalmente de su madre antes del establecimiento del objeto libidinal.

No tenemos elementos de observación para establecer que hay una absoluta continuidad en el proceso para conseguir la -- constancia objetal, no obstante en la selección de la muestra se tuvo en cuenta eliminar aquellos niños que presentaron cualquier patología, que desde el punto de vista teórico pudieran por esta razón tener dificultades para conseguir la constancia objetal.

A mi juicio, lo que sucede con los niños estudiados es, que hay continuidad en el proceso para conseguir la constancia objetal y no se interfiere aun cuando haya separación, puesto que ésta es temporal y de hecho no se cancela la convivencia con la familia, además, la guardería representa una estructura constante para el niño y el ser humano posee recursos adaptativos que le permiten considerar también como objeto a las personas que sustituyen a la madre, en nuestro caso, a las auxiliares que le atienden en el Centro de Desarrollo.

Los pequeños que ingresan a la guardería a los tres meses - pueden llegar a sufrir algunas crisis ante la separación es

pecialmente cuando aparece la angustia; sin embargo, la estructura de la institución, su constancia y calidez, en - - otras palabras la consideración por los procesos internos - del niño permitirán se resuelvan las crisis sin conflicto - en la mayoría de los casos.

Por último, nuestro marco teórico para plantear el proceso de socialización, las investigaciones de otros autores en - relación al desarrollo social del niño de guardería y los - resultados de nuestro propio estudio, indican que es satisfactoria la respuesta que ofrecemos para algunos aspectos - del problema.

En primer lugar, la bondad e importancia de la guardería como recurso para la atención de los niños cuya familia no -- puede atenderlos todo el día. Por otro lado, el establecimiento de que es sólo un prejuicio la actitud de desconfianza entre especialistas, padres y familiares del niño, hacia estas instituciones.

Esta investigación aporta elementos para renovar la imagen de la guardería, siempre que se disponga en ellas de programas que tengan en cuenta los procesos internos del desarrollo en la infancia, como en nuestro caso. Este es requisito indispensable para que tenga validez científica una generalización del papel positivo de la guardería en el desarro---

llo social del niño. Sólo con esta condición el desarrollo social adquirirá las características adaptativas requeridas en situaciones grupales futuras y se salvaguardará el curso positivo de los procesos psicológicos internos.

La situación grupal más próxima al preescolar de cinco - - años es la escuela primaria en donde se aborda formalmente el proceso del aprendizaje, y si el niño ha logrado un desa rrollo social sin conflicto, se encontrará mejor preparado para incorporar los conocimientos que se le proporcionen y adaptarse a su nueva situación.

En esta etapa intervienen múltiples factores de desarrollo en la formación de la personalidad; las relaciones interper sonales apropiadas, la satisfacción por los logros y la es timación de sí mismo contribuirán como principales estímulo - - los internos para continuar el aprendizaje. Estos estímulo - - los internos son producto del adecuado desarrollo social - del niño.

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

## CONCLUSIONES

Los resultados de la puntuación global en lo que respecta a la socialización indican en forma estadísticamente significativa que presentan un mayor desarrollo de la socialización los niños de guardería respecto del grupo control (Cuadro - No. 1 y Gráf. 1). Esto demuestra que la estancia hasta de - cinco años en el Centro de Desarrollo incrementa la capacidad del niño para socializar, a través de la comunicación; - esto es, la guardería proporciona los elementos y estímulos necesarios en sus programas de acción e interacciones sociales, la atención general administrada que traen como consecuencia más recursos para socializar, conjuntamente con la atención general proporcionada al niño por su madre y su familia.

Específicamente, en los ítems relacionados con comunicación, "Se comunica con niños" y "Se comunica con adultos", también existe una diferencia significativa (Cuadro No. 1, pág. 103 y Gráfs. 2 y 3) en favor de los niños de guardería. Esto se debe al Contacto con otros niños y otros adultos mucho más temprano en el desarrollo del niño, en horario más extenso y durante todo el año en el Centro de Desarrollo, - mientras que los del Jardín suspenden labores en el verano, lo cual probablemente estimula dichas áreas de la comunicación.

En la comparación por sexos se observo diferencia significativa a favor de las niñas de guardería, (Ver Pag. 104 y -- Graf. 6) lo cual como se expuso en la discusión puede deberse a varios factores sin que hayamos podido precisar cual - fue el determinante.

Una conclusión general de ésta tesis nos muestra que el papel de la guardería es significativamente favorable en el -- proceso de socialización de los niños cuya estancia en la guardería era de cinco años de edad al momento de ser ob---servados a diferencia de los que pasaron directamente de su casa al Jardín de Niños. La forma de sociálización que se - pudo apreciar fue la de comunicación verbal y no verbal con otros niños y adultos.



## A P E N D I C E

TABLA No. 1

CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL SAHOP.

RESULTADO DE LA APLICACION PRELIMINAR DE LA MODIFICACION DEL DISEÑO DE WHITE,  
DEL 1o. AL 8 DE OCTUBRE DE 1981.

OBSERVACION No.	A	B	C	D	E	F	TOTAL	ACTIVIDAD	
1 OBSERVADOR	A	20	2	0	14	3	0	39	Copia su nombre en una hoja.
	B	20	2	0	11	1	0	34	
2 OBSERVADOR	A	11	4	0	7	0	0	22	Copia su nombre en una hoja hasta el minuto cuatro, desp. escucha un cuento
	B	8	4	0	5	0	0	17	
3 OBSERVADOR	A	2	0	0	9	1	0	11	Costura en una tela.
	B	2	0	0	3	2	0	7	
4 OBSERVADOR	A	0	0	0	8	0	0	8	Tiempo libre, preguntas sobre el fin de semana.
	B	0	0	0	8	0	0	8	
5 OBSERVADOR	A	10	3	1	13	0	0	27	Pegado de recortes en un dibujo.
	B	7	4	2	6	0	0	19	
6 OBSERVADOR	A	6	0	0	4	0	0	10	Pegar en una hoja recortes.
	B	6	0	0	2	1	0	9	
7 OBSERVADOR	A	13	2	4	7	0	0	25	Manipulación de plastilina
	B	12	2	3	5	0	0	22	
8 OBSERVADOR	A	15	3	6	7	0	0	31	Plastilina
	B	14	2	4	5	0	0	25	
9 OBSERVADOR	A	12	2	1	10	0	0	25	Pegado
	B	9	2	3	7	3	0	25	
10 OBSERVADOR	A	13	3	3	6	0	0	25	Tiempo libre
	B	10	4	3	5	0	0	22	





CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL SAHOP

PROTOCOLO 2

SOCIALIZACION

NOMBRE \_\_\_\_\_ FECHA DE NAC. \_\_\_\_\_ FECHA OBSERVACION \_\_\_\_\_

No. OBSERVACION \_\_\_\_\_ G.E. \_\_\_\_\_ G.C. \_\_\_\_\_ ACTIVIDAD \_\_\_\_\_

MINUTO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>A. COMUNICACION CON NIÑOS</b>										
1- Inicia plática con compañeros; responde cuando le habla un niño.										
2- Toca, acaricia o empuja a compañero.										
3- Hace gestos, mueca o sonrisa a compañero; responde con gestos, mueca o sonrisa a compañero (de agrado o desagrado).										
<b>B. COMPITE CON NIÑOS</b>										
4- Quita o intenta quitar material a su compañero (que lo está usando).										
5- Interviene bruscamente entre dos compañeros (que juegan o platican) o entre un compañero y un adulto.										
6- Adopta conducta exhibicionista, levanta el tono de su voz, se hace el chistoso.										
<b>C. COMPARTE Y UTILIZA A NIÑOS</b>										
7- Pide prestado material o juguete, accede a prestar sin demostrar disgusto o incomodidad.										
8- Accede a la petición de realizar una actividad de juego o trabajo con otro niño. Propone a otro niño jugar juntos. Le pide a otro niño autorización para participar en su juego.										

PROTOCOLO 2

NOMBRE: \_\_\_\_\_

FECHA \_\_\_\_\_

MINUTO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9- Observa el trabajo de su compañero antes de iniciar su trabajo o durante la realización, volviendo después a su tarea.										
10- Pide ayuda a su compañero.										
D. SE COMUNICA CON ADULTO										
11- Inicia plática con aux., maestra, observadores (ya sea para platicar, acusar, presu- mir, preguntar, pedir o dar material). Res- ponde a aux. o maestra.										
12- Toca, acaricia o empuja a maestra, aux. u observador.										
13- Espontáneamente hace gestos, sonrisas o - muecas a adultos; responde a adultos con - muecas, gestos o sonrisas (de agrado o de- sagrado).										
E. UTILIZA A ADULTOS										
14- Recurre al adulto para conseguir aproba- ción.										
F. OBEDECE										
15- Obedece cuando se le imparte órdenes.										

CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL SAHOP

PROTOCOLO No. 3 (DEFINITIVO)

NOMBRE \_\_\_\_\_ FECHA DE NAC. \_\_\_\_\_ FECHA OBSERVACION \_\_\_\_\_

No. OBSERVACION \_\_\_\_ G.E. \_\_\_\_\_ G.C. \_\_\_\_\_ ACTIVIDAD \_\_\_\_\_

MINUTO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>A. COMUNICACION CON NIÑOS</b>										
1- Inicia plática con compañeros; responde cuando le habla un niño.										
2- Toca, acaricia o empuja a compañero.										
3- Hace gestos, mueca o sonrisa a compañero; responde con gestos, mueca o sonrisa a compañero (de agrado o desagrado).										
<b>B. COMPITE CON NIÑOS</b>										
4- Quita o intenta quitar material a su compañero (que lo está usando).										
5- Interviene bruscamente entre dos compañeros (que juegan o platican) o entre un compañero y un adulto.										
6- Adopta conducta exhibicionista, levanta el tono de su voz, se hace el chistoso.										
<b>C. COMPARTE Y UTILIZA A NIÑOS</b>										
7- Pide prestado material o juguete, accede a prestar sin demostrar disgusto o incomodidad.										

PROTOCOLO No. 3 (DEFINITIVO)

NOMBRE \_\_\_\_\_

FECHA \_\_\_\_\_

MINUTO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8- Accede a la petición de realizar una actividad de juego o trabajo con otro niño. Propone a otro niño jugar juntos. Le pide a otro niño autorización para participar en su juego.										
9- Observa el trabajo de su compañero antes de iniciar su trabajo o durante la realización, volviendo después a su tarea.										
10- Pide ayuda a su compañero.										
D. SE COMUNICA CON ADULTO										
11- Inicia plática con aux., maestra, observadores (ya sea para platicar, acusar, presumir, preguntar, pedir o dar material). Responde a aux. o maestra.										
12- Toca, acaricia o empuja a maestra, aux, u observador.										
13- Espontáneamente hace gestos, sonrisas o muecas a adultos; responde a adultos con muecas, gestos o sonrisas (de agrado o desagrado).										
E. UTILIZA A ADULTOS										
*14- Recurre al adulto para conseguir aprobación de su trabajo.										



## OBSERVACIONES POR AREAS-GUARDERIA

122

( Observador 1 )

A R E A S

	<u>Caso No.</u>	<u>Se comunica con Niños.</u>	<u>compite con Niños</u>	<u>Comparte y utiliza Niños</u>	<u>Se comunica con Adultos</u>	<u>Utiliza Adultos</u>	<u>P.T.</u>
N I Ñ A S	1	11.8	0	2	2.2	10	16
	2	12.6	1	1.4	1.4	0	16.4
	3	6.4	0	2	2.8	0	11.2
	4	5	0	1	0.2	0.4	6.8
	5	11	1.4	3.2	4.6	0.6	19.8
	6	12.6	0	1.4	3	0.4	17.4
	7	10	0	3.8	0.8	0	14.8
	8	11.6	0	2.8	0.4	0	14.8
	9	6.6	0	1.8	7	0.2	14.6
	10	13.8	4.4	2.2	1.8	0	18.2
	11	12.8	0.2	1.2	2.4	0	16.6
N I Ñ O S	12	8.4	0	2	4	0	14.4
	13	9.2	0	1.6	4.8	0	16
	14	9.6	0.4	0.4	3.0	0.2	16
	15	5.6	0.2	1	1	0	8
	16	6.6	0.2	0.8	1.4	0	11
	17	12.8	0.2	0.8	2.4	0	16
	18	10	0.6	1.4	2.6	0.2	15
	19	11.2	0	1.6	0.4	0	13.2
	S	2.74	1.030	0.85	1.74	0.18	3.28
	X	9.87	0.45	1.70	2.43	0.10	14.53
	S <sup>2</sup>	7.12	1.00	0.69	2.89	0.03	10.21
M	187.6	8.6	32.4	46.2	2.0	276.2	
N	19	19	19	19	19	19	

## OBSERVACIONES POR AREAS-GUARDERIA

( Observador 2 )

123

AREAS

	<u>Caso No.</u>	<u>Se comunica con Niños</u>	<u>Compite con Niños</u>	<u>Comparte y utiliza Niños</u>	<u>Se comunica con Adultos</u>	<u>Utiliza Adultos</u>	<u>P.T.</u>
NINOS	1	11.8	0	2	2.2	10	16
	2	12.6	1	1.4	1.4	0	16.4
	3	6.4	0	2	2.8	0	11.2
	4	5	0	1	0.2	0.4	6.8
	5	11	1.4	3.2	4.6	0.6	19.8
	6	12.6	0	1.4	3	0.4	17.4
	7	10	0	3.8	0.8	0	14.8
	8	11.6	0	2.8	0.4	0	14.8
	9	6.6	0	1.8	7	0.2	14.6
	10	13.8	4.4	2.2	1.8	0	18.2
	11	12.8	0.2	1.2	2.4	0	16.6
NINOS	12	8.4	0	2	4	0	14.4
	13	9.2	0	1.6	4.8	0	16
	14	9.6	0.4	0.4	3.0	0.2	16
	15	5.6	0.2	1	1	0	8
	16	6.6	0.2	0.8	1.4	0	11
	17	12.8	0.2	0.8	2.4	0	16
	18	10	0.6	1.4	2.6	0.2	15
	19	11.2	0	1.6	0.4	0	13.2
	S	2.74	2.030	0.85	1.74	0.18	3.28
	X	9.87	0.45	1.70	2.43	0.10	14.53
	S <sup>2</sup>	7.12	1.00	0.69	2.89	0.03	10.21
M	187.6	8.6	32.4	46.2	2.0	276.2	
N	19	19	19	19	19	19	

OBSERVACIONES POR AREAS-JARDIN DE NIÑOS.

124

( Observador 1 )

A R E A S

	<u>Caso No.</u>	<u>Se comunica con Niños</u>	<u>Compite con Niños</u>	<u>Comparte y utiliza Niños</u>	<u>Se comunica con Adultos.</u>	<u>Utiliza - Adultos</u>	<u>P.T.</u>
N I Ñ A S	1	9.2	10	2.2	1.2	0	12.4
	2	4.8	0	1	0.6	0	6.4
	3	4.2	0.2	2.4	1.4	0	8
	4	10.4	0	1.6	2	0	14.2
	5	7.6	0	1.4	0.8	0	9.8
	6	7.6	0	0.2	0.8	1.6	10.2
	7	8.2	0	1.2	0.6	0	10
	8	8.8	0	1.0	2.6	0	12.4
	9	7.6	0.2	0.8	4.2	1.2	13.8
N I Ñ O S	10	8.8	0	0.8	2.4	0	12
	11	9.2	0	3.2	1.8	0	14.2
	12	7.8	0	0.8	0.8	0	7.2
	13	7.2	0	2	0	0.4	9.6
	14	11.2	0	2.8	1.6	0.8	16.4
	15	11.2	0.2	1.2	0.8	0	13.2
	16	6.4	0	5.6	0.8	0	12.8
	17	7.4	0	2.8	1.2	0	11.4
	18	9	0	3.0	1.0	0	13
	19	5.8	0	0.6	1.8	0	8.2
	S	1.8	0.10	1.28	0.96	0.46	2.68
	X	8.14	0.04	1.82	1.38	0.21	11.3
	S	3.32	0.01	1.55	0.85	0.20	6.8
	M	146.6	0.8	34.6	26.4	4	215.2
	N	19	19	19	19	19	19

## OBSERVACIONES POR AREAS-JARDIN DE

NIÑOS

( Observador 2 )

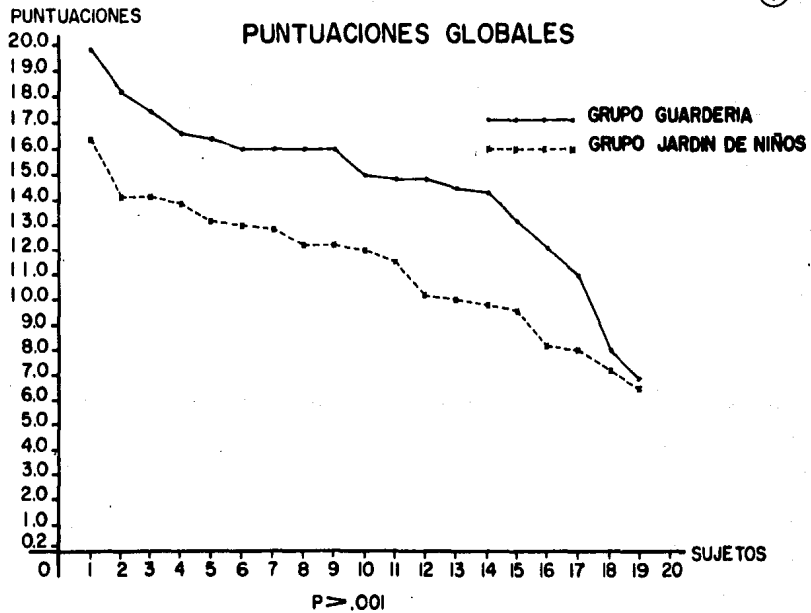
125

A R E A S

	<u>Caso No.</u>	<u>Se comunica con Niños</u>	<u>Compite con Niños</u>	<u>Comparte y utiliza Niños</u>	<u>Se comunica con Adultos.</u>	<u>Utiliza - Adultos</u>	<u>P.T.</u>
N I Ñ A S	1	9.6	0	3	1.2	0	13.8
	2	7	0	1.6	0.6	0	7.2
	3	4.4	0	2.6	1.2	0	8.2
	4	11.4	0	1.6	2	0	15
	5	9	0	2	1	0.2	12.2
	6	9	0	0.6	2.4	12	
	7	8.2	0	2.2	0.6	0	11
	8	9.6	0	1	2.4	0	13
	9	8.2	0.2	1.2	6	0.8	15.6
N I Ñ O S	10	9.2	0	2.6	3.4	0	12.5
	11	9.2	0	2.8	1.4	0	13.4
	12	8.6	0	2.0	1	0	11.6
	13	8.4	0	2.8	0.6	0.4	11.8
	14	12.4	0	2.4	2.4	0.4	17.2
	15	11	0.2	2	0.8	0	13.6
	16	6.8	0	4.8	1.2	0	12.8
	17	8.4	0	3.8	1.2	0	13.4
	18	10.2	0	2.8	0.8	0	13.8
	19	5.6	0	1	2	0	8.6
	S	2.05	0.06	1.01	1.29	0.20	2.55
	$\bar{X}$	8.85	0.02	2.25	1.69	8.08	12.6
	S <sup>2</sup>	3.98	0.003	0.98	1.59	0.038	6.17
	M	168.2	0.4	42.8	32.2	0.4	239.4
	N	19	19	19	19	19	19

# SOCIALIZACION

①

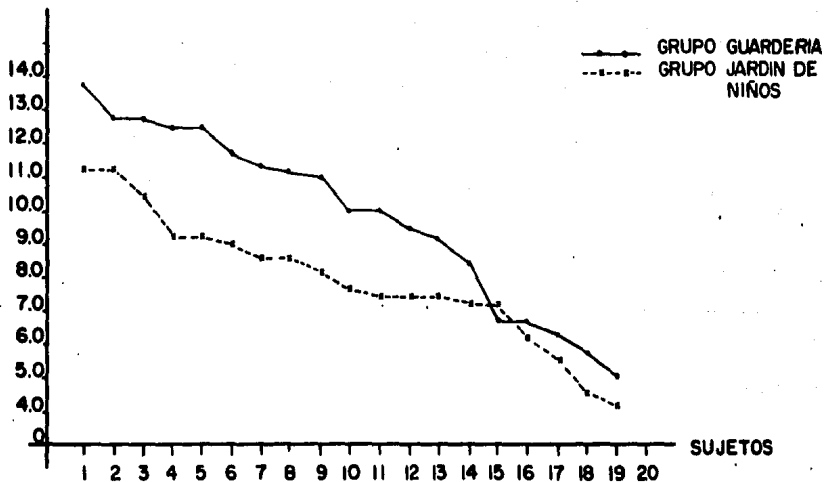


# SOCIALIZACION

②

## SE COMUNICA CON NIÑOS

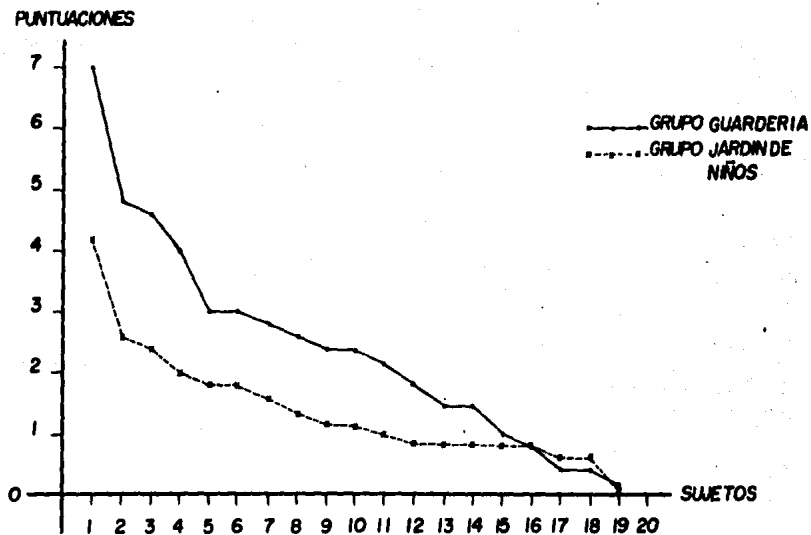
PUNTUACIONES



$P > .05$

# SOCIALIZACION SE COMUNICAN CON ADULTOS

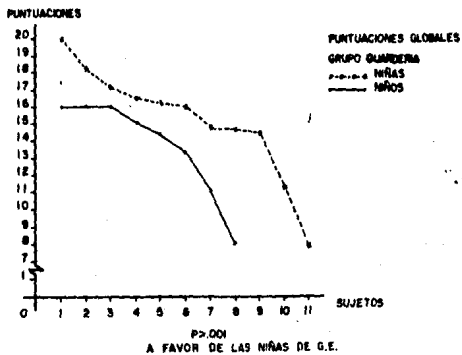
③



P > .05

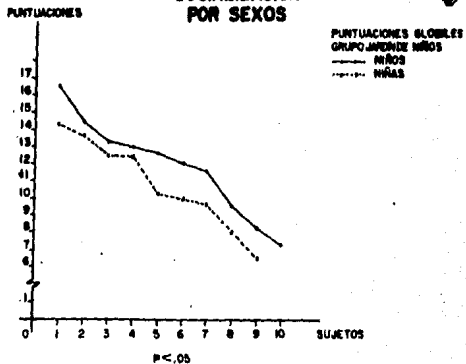
### SOCIALIZACION POR SEXOS

④



### SOCIALIZACION POR SEXOS

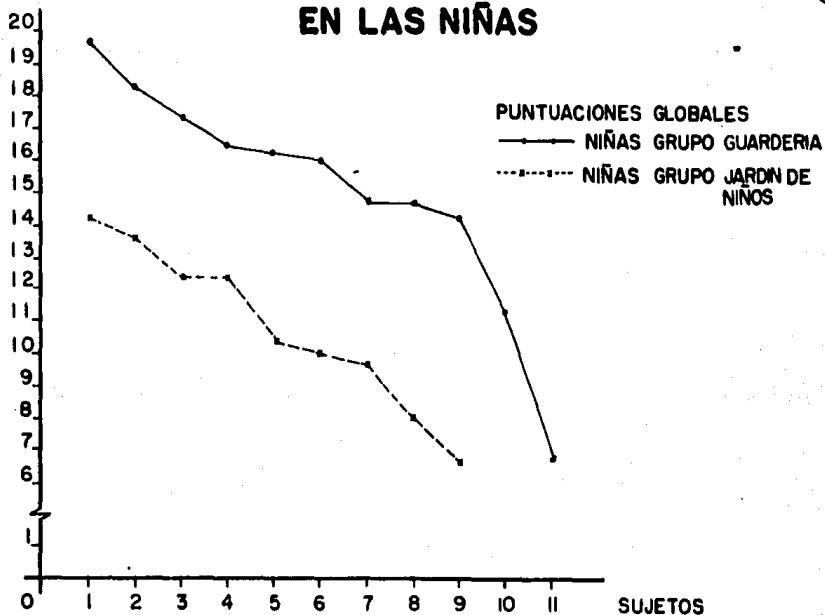
⑤





# SOCIALIZACION EN LAS NIÑAS

PUNTUACIONES



P > .001

## B I B L I O G R A F I A

## BIBLIOGRAFIA

- EARTKO Y. y CARPENTER W. "On The Methods and Theory of Reability"  
The Journal of Nervous and Mental Disease,  
163 (5), 307-317, 1976.
- BOWLBY J. "Grief and Mourning in Infancy and Early Childhood"  
Psichoanal, Study of the Child,  
15, 9-52, 1960.
- CUSHING HAZEL M. "Attentative Report of The Influence of Nursery School Training upon Kindergarten".  
Adjustment as reported by Kindergarten Teachers,  
Child Development,  
5, 304-314, 1934.
- DOLL E. A. "Measurement of Social Competence American Guidance Service, Inc."  
Publisher Building, Circle Pines, Minnesota, 1953
- ERIKSON E. "Infancia y Sociedad"  
Ediciones Hormé,  
Buenos Aires, 1976.
- FREUD A. "El Yo y los Mecanismos de Defensa"  
Ed. Paidós  
Buenos Aires, 1965.
- FREUD A. "La Guerra y los Niños"  
E. Hormé  
Buenos Aires, 1965.
- FREUD A. "Normalidad y Patología en la Niñez"  
Biblioteca de Psicología Profunda  
Ed. Paidós,  
Buenos Aires, 1974.

- FREUD S. "La Novela Familiar del Neurótico".  
Biblioteca Nueva,  
Tomo II, pág. 1361-1363,  
Madrid, 1908.
- FREUD S. "El Yo y el Ello"  
Biblioteca Nueva,  
Tomo III, pág. 2701-2721,  
Madrid, 1923.
- FREUD S. "Tres Ensayos para una Teoría -  
Sexual"  
Biblioteca Nueva,  
Tomo II, pág. 1216-1229,  
Madrid, 1905.
- GESELL A. "El Niño de Uno a Cinco Años"  
Biblioteca de Psicología Evolutiva.  
Ed. Paidós,  
Buenos Aires, 1973.
- GREEN K. B. "Relation Between Kindergartens  
and Nursery Schools"  
Childhood Education,  
7, 352-355, 1931.
- HARTMAN G. "Ensayos sobre la Psicología --  
del Yo"  
F.C.E.,  
México, 1969.
- HEATHERS G. "Emotional Dependence and Inde--  
pendence Nursery School Play"  
Journal of Genetic Psychology,  
Núm 87, pág. 37-58, 1955.
- KAWIN E. y HOFER C. "A Comparative Study of a Nurse--  
ry School Vs a Non-Nursery - -  
School Group".  
Chicago, University of Chicago -  
Press.  
III-52, 1931.

- LEBOVICI S. "El Conocimiento del Niño a Través del Psicoanálisis"  
Fondo de Cultura Económica,  
México, 1973.
- LOPEZ M. I. "Teoría General del Desarrollo-  
Psicológico del Niño"  
Monografías de la Asociación Me-  
xicana de Psiquiatría Infantil I  
Impresiones Modernas  
pág. 11-34  
México, 1976.
- MAHLER S. M. "El Nacimiento Psicológico del-  
Infante Simbosis e Individua-  
ción"  
Ediciones Marymar,  
México, 1977
- MAHLER S. M. "Simbosis Humana: Las Vicisi-  
tudes de la Individuación"  
Ed. Joaquín Mortiz,  
México, 1972.
- MALLAY H. "Growth in Social Behavior and  
Mental Activity after Six - -  
Months in Nursery School"  
Child Development,  
6, 303-309, 1935.
- Mc GIGAN F. V. "Psicología Experimental"  
Ed. Trillas,  
México, 1974.
- MARTIN E. W. "Singularity and Stability of -  
Profiles of Social Behavior" -  
Readings in Child Behavior and -  
Development,  
pp 446-448, Harcourt  
Brace, New York, 1964.
- MARTINEZ P. D. "Las Guarderías Infantiles, Ins-  
tituciones Revolucionarias, So-  
cioculturales y Promotoras de -  
la salud"  
Salud Pub. 22:622-655  
México, 1980.

- NAJERA H. "Day Care Centres: Red Light, Green Light or Amber Light" Int. Psychoanal Rev., 1, 12, 1974.
- PARTEN M. B. "Leadership Among Preschool -- Children" Journal of Abnormal and Social Psychology 27, 430-44, 1932-1933.
- PARTEN M. B. "Social Participation Among Pre-School Children" Journal of Abnormal and Social Psychology, 27, 243-269, 1932-1933.
- PIAGET J. "Seis Estudios de Psicología" Ed. Seix Barral, Barcelona, 1974.
- RALPH B. J. et A. L. "The Influence of Nursery School Social" Development Interactions Am. J. Orthopsychiat, 38; 144-152, 1968.
- RODRIGUEZ A. L. "Programa de Educación Preescolar" Dirección General de Educación Materno-Infantil SEP México, 1977.
- RUTTER M. "Social Emotional Consequences - of Day Care for Preschool Children" Am. J. Orthopsychiat, 51 (1); 4-28, 1981.

- SPITZ R. "El Primer Año de Vida"  
Fondo de Cultura Económica  
México 1973
- SPITZ R. "Hospitalism Inquiry of Psychia-  
try Conditions in Early Child-  
hood"  
Psychoanalytic Study of the Child,  
1, 53-74, 1945
- SALLES M. "El Primer Año de Vida"  
Monografías de la Asociación Me-  
sicana de Psiquiatria Infantil  
Desarrollo Infantil Normal  
Impresiones Modernas,  
pág. 35-58  
México, 1976
- SWIFT J. "Effects os Early Group Experience,  
The Nursery School and Day Nursery"  
Review of Child Development Research,  
Russell Sage Foundation,  
Hoffman & Hoffman,  
pp. 249-288, 1964
- VAN ALSTYNE D. "A Follow up Study of the Behavior  
of Nursery School Children"  
Child Development  
10;43-73, 1939
- VILLALPANDO M. T.,  
RAMOS G. Y VELAZQUEZ "El Papel del Psicólogo en los Cen-  
tros de Desarrollo Infantil"  
Tesis  
México, 1978
- WALSH M. E. "The Relation of Nursery School Trai-  
ning to the Development of Certain  
Personality Traits"  
Child Development,  
2; 72-73, 1931
- WEISS B. H. "The Influence of Nursery School  
Attendance upon Behavior and Perso-  
nality of the Preeschool Children"  
J. Experimental Education,  
5, 180-190, 1936 (1)

(1) Winnetka Public School Nursery  
Emergency Nursery Schools of Chicago

- WHITE L. B. "An Analisis of Excellent Early Education"  
Practices: Preliminary Report  
Interchange Review,  
2; 71-88, 1972.
- WHITE L. B. "Critical Influences in the Ori-  
gins of Competence"  
Merril-Palmer Quart Behavior --  
and Development  
21; 243-266, 1975.
- WINNICOTT D. W. "Transitional Objects and Tran-  
sitional Phenomena, Collected  
Papers"  
London, Tavistock, 1958.
- WRIGHT M. C. "Changes in the Social Competen-  
ce of Canadian Children"  
Preschool and Day Nursery Chil-  
dren of Low and High Socioecono-  
mic Status Interchange  
6; 17-24, 1975.
- Responsable del Programa Programa Pedagógico Experimental  
MTRA. LOURDES O. RODRIGUEZ Para Lactantes (0 a 18 meses)  
ANDION Para Maternal (de 19 a 48 meses)  
Asesores Para Preescolares (de 3 a 6 años)  
MTRA. LUISA GUERRERO CESAR  
DR. DARIO URDAPILLETA BUENO  
EDUARDO CHAVEZ SILVA
- Consejo Directivo del Cole- Enciclopedia de México  
gio Nacional Tomo V  
México, 1977.
- Presidente  
LIC. AGUSTIN YANEZ