



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

ESPECIALIDAD EN DESARROLLO DEL NIÑO

REPORTE FINAL
QUE PRESENTA
LIC. SILVIA MENDOZA GARCIA
PARA OBTENER EL DIPLOMA DE:
ESPECIALISTA EN DESARROLLO
DEL NIÑO

ASESOR: LIC. MARCELA GONZALEZ FUENTES



MEXICO, D. F.

1989



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

R E C O N O C I M I E N T O

A L A

LIC. LUZ MARIA VERDIGUEL MONTEFORT

En la elaboración y aplicación de la primera y segunda
sección de este reporte.

Se agradece la asesoría para la

integración final de este reporte

a la:

LIC. MARCELA GONZALEZ FUENTES

I N D I C E

	Página
CONTENIDO.....	1
PRIMERA SECCION:	
DISEÑO Y ORGANIZACION DE UNA SALA DE LACTANTES DE LA ESTANCIA INFANTIL No. 49 DEL I.S.S.S.T.E.	
1.- Reporte de Evaluación de la Sala de Lactantes.....	4
2.- Proyecto de Intervención para la Sala de Lactantes.....	35
3.- Reporte de Intervención en la Sala de Lactantes.....	42
SEGUNDA SECCION:	
DIAGNOSTICO DIFERENCIAL PARA PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	
1.- Integración Teórica de Problemas de Aprendizaje.....	109
2.- Reportes de dos evaluaciones diferenciales para Problemas de Aprendizaje.....	143
TERCERA SECCION:	
SOCIALIZACION	
Integración de corrientes teóricas en torno al proceso de Socialización en el niño.....	160

CONTENIDO

El presente reporte tiene como objetivo exponer algunos de los trabajos prácticos que se realizaron a lo largo de los dos años que duró el curso de la Especialización en Desarrollo del Niño (Generación - 1986- 1988) de la Facultad de Psicología de la UNAM

Los trabajos aquí expuestos forman parte de las actividades formativas diseñadas para cubrir los objetivos generales planteados por la Especialización. Teniendo en cuenta que el objetivo general de la misma es "la formación de psicólogos altamente capacitados en el conocimiento y empleo de variadas estrategias avocadas a la promoción y solución de problemas del desarrollo infantil, en un marco de trabajo multidisciplinario y dentro del contexto social nacional", se nos asignaron dos instituciones para realizar nuestra formación: la Estancia Infantil No. 49 del I.S.S.S.T.E. y el Instituto Pedagógico para Problemas de Lenguaje, Institución de Asistencia Privada (IPPLIAP).

Las actividades reportadas se agruparon en tres secciones, la primera de ellas describe el trabajo realizado en una sala de lactantes - de la Estancia Infantil No. 49 del I.S.S.S.T.E.; el trabajo realizado formó parte de las actividades desarrolladas en los Seminarios de Programas de Estimulación del Desarrollo I y II, y de Programas Organizacionales de Instituciones de Cuidado Infantil I y II, bajo la coordinación de las profesoras Susana Egúfa Malo y Patricia Alcazar.

En la segunda sección se reportan las actividades realizadas en relación al Diagnóstico de Problemas de Aprendizaje; centrándose fundamentalmente en la importancia de la evaluación diferencial. La fundamentación y el análisis teórico de los conceptos de problemas de aprendizaje y de evaluación diferencial, así como el trabajo práctico realizado en el Instituto Pedagógico para Problemas de Lenguaje, Institución de Asistencia Privada, forman parte de las diversas actividades que se llevaron a cabo en el Seminario de Problemas de Aprendizaje I y II, bajo la coordinación de la profesora Ma. Elena Navarro.

La última sección contiene 2 trabajos con la integración de corrientes teóricas en torno al proceso de socialización en el niño. La primera fase fue realizada por Luz María Verdiguél Montefort y la segunda - por Silvia Mendoza García.

Esta actividad formó parte de las tareas realizadas en los Seminarios de Problemas de Socialización en el Desarrollo Infantil I y II, - bajo la responsabilidad de la Profesora Susana Egúfa Malo.

PRIMERA SECCION: DISEÑO Y ORGANIZACION DE UNA SALA DE
LACTANTES DE LA ESTANCIA INFANTIL No.
49 DEL IS.S.S.T.E.

- I. Reporte de Evaluación de la Sala de Lactantes.
 - 1.- Antecedentes de la Estancia.
 - 2.- Descripción de la Observación en la Sala de Lactantes.
 - 3.- Análisis.
 - 4.- Consideraciones para un cambio.

- II. Proyecto de Intervención para la Sala de Lactantes
 - 1.- Objetivo General
 - 2.- Fases del Proyecto de Intervención.

- III. Reporte de Intervención en la Sala de Lactantes.
 - 1.- Fase a) Reestructuración del Espacio Físico.
 - 2.- Fase b) Entrenamiento del Personal.
 - A) Descripción de los materiales y técnicas utilizadas en el proceso de entrenamiento.
 - B) Descripción del proceso de entrenamiento.
 - 3.- Fase c) Evaluación del Desarrollo de Niños Lactantes.
 - 4.- Consideraciones de las fases del proyecto de intervención no realizadas.
 - 5.- Conclusiones.
 - 6.- Anexos.
 - Bibliografía.

I.- REPORTE DE EVALUACION DE LA SALA DE LACTANTES.

1) Antecedentes de la Estancia.

En todo el mundo, y como consecuencia de las revoluciones y del desarrollo tecnológico científico, la asimilación de la mujer al trabajo asalariado es cada vez mayor. En nuestro país, desde hace poco más de treinta años, ha tenido un notable incremento (Martínez Rodríguez, 1972).

En México las guarderías infantiles se han creado para dar atención a los niños de 45 días a seis años de edad, durante el periodo en que sus madres se encuentran desempeñando algún tipo de trabajo fuera del hogar.

La reglamentación de las guarderías infantiles de México, se inició en 1931, estableciéndose en el artículo 110 de la Ley Federal del Trabajo, la obligación del patrón de proporcionar el servicio a los hijos de las mujeres que tuvieran empleadas y cuyas edades estuvieran comprendidas entre los cuarenta días y los seis años de edad.

En 1961 se modificó este reglamento, obligando sólo a los patrones que tuvieran empleadas a más de 50 trabajadoras, lo cual trajo como consecuencia que los patrones sólo emplearan hasta 49 empleadas, -- con el fin de evitar el gasto del establecimiento de la guardería. En 1962 se modificó nuevamente el artículo, liberando al patrón de esa -

obligación y consecuentemente, el artículo 110 dejó de tener vigencia. Sin embargo, no es sino hasta 1973 en que el I.M.S.S. pudo dar efectividad al artículo, cuando la Reforma a la Ley del Seguro Social impone a los patrones la obligación de aportar el 1% sobre el importe que por salarios paguen a sus empleadas.

Las guarderías del I.M.S.S. solucionan parcialmente el problema, ya que el servicio se limita a las madres trabajadoras aseguradas por el I.M.S.S., y solo se atienden a los niños hasta los cuatro años de edad. Por otro lado se cuenta con las guarderías que se han creado para las empleadas de las secretarías particulares que también resultan limitadas, por la creciente demanda del servicio.

En enero de 1977, se creó la Dirección General de Centros de Bienestar Social para la Infancia, dependiendo de la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.) la cual coordina los servicios de guarderías de Secretarías de Estado, Organismos Descentralizados y Coordinación del Estado de México.

En 1977, con esta Dirección se cambia el nombre oficial de "Guarderías Infantiles" por el de "Centros de Bienestar Social para la Infancia", cuya función fue la de asesorar 31 guarderías de los sectores públicos y paraestatales en su organización y funcionamiento técnico.

En 1976, por acuerdo de la S.E.P se crea la Dirección General de Centros de Bienestar Social para el Infante, con facultades para orga-

nizar y dirigir los Centros de Desarrollo.

Considerando el tipo de administración, pueden distinguirse en el año de 1978, los siguientes tipos de Centros de Desarrollo:

- a) Guarderías del Instituto Mexicano del Seguro Social.
- b) Guarderías del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado.
- c) Guarderías del Departamento del Distrito Federal.
- d) Guarderías de las Secretarías de Estado.
- e) Guarderías de Organismos Descentralizados.
- f) Guarderías de Centros, Institutos y Universidades.

La agrupación de los centros de desarrollo de acuerdo a la institución a la que pertenecen, determina también la existencia de grandes diferencias en torno a las condiciones que funcionan.

Las condiciones de cada guardería dependen principalmente de la institución a la que pertenecen, del presupuesto que éste le asigna, del nivel cultural de los jefes administrativos y sindicales, de la historia del centro de desarrollo dentro de la propia Institución y del interés y la capacidad del personal del centro de desarrollo. (Bárceñas, 1978).

En 1980, se hace una modificación del Reglamento Interno de la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.) y se cambia la denominación por

Dirección General de Educación Inicial, ampliando significativamente - las facultades y las atribuciones que le competen.

La Educación Inicial está reconocida como parte del Sistema Educativo Nacional en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, título VI, Art. 123, apartados A y B.

La Dirección General de Educación Inicial proporciona:

- 1) Servicios de Educación Integral a niños desde su nacimiento hasta los seis años de edad.
- 2) Brinda asistencia y educación a los hijos de madres trabajadoras que asisten a los centros de Desarrollo Infantil de la S.E.P.
- 3) Asesora a las dependencias de los sectores públicos, privados, paraestatales en los aspectos educativos, asistenciales, el funcionamiento de organización, construcción y ambientación de los Centros de Desarrollo Infantil.

En los artículos 15 y 16 de la Ley Federal de Educación, se encuentra como antecedente no obligatorio de la Educación Primaria e Integral, de la Educación Elemental.

Según decreto emitido en noviembre de 1984, dentro del Diario Oficial de la Federación, las estancias infantiles de las paraestatales, así como de todas las secretarías de estado, serán absorbidas por el -

Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (I.S.S.S.T.E.). Aunque su paso está siendo paulatino, actualmen-
te estas guarderías trabajan con el programa de educación inicial.

La estancia de Desarrollo Infantil No. 49 "Hospital General", per-
teneciente a la Secretaría de Salubridad y Asistencia Pública, fue in-
corporada oficialmente al I.S.S.S.T.E. en febrero de 1985, manteniendo
su organización interna y el servicio que presta, solo que ahora ajus-
tándose a las políticas administrativas del I.S.S.S.T.E.

Dado que esta estancia sufrió los efectos de los terremotos ocu-
rridos en septiembre de 1985, desde esa fecha permaneció fuera de ser-
vicio, hasta marzo de 1986, en que se abrió para proporcionar el servi-
cio de cuidado y asistencia a los niños de 45 días a 6 años de edad, -
hijos de madres trabajadoras del Hospital General, preferentemente.

La estancia infantil está integrada por las siguientes áreas de -
servicio:

- | | |
|------------------|----------------------------|
| - Médica | - Educativa |
| - Administrativa | - Vigilancia |
| - Técnica | - Mantenimiento (limpieza) |

La División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Psicología
de la U.N.A.M., estableció un convenio a mediados del año de 1986, con
la Delegación de la Zona Norte del I.S.S.S.T.E., designándose la Estan

cia Infantil No. 49 del I.S.S.S.T.E. como el centro de prácticas de -- las alumnas de la Especialización de Desarrollo del Niño. Siendo el - objetivo general del programa: proporcionar asesoría profesional y -- técnica en lo referente a la optimización de programas que promuevan - el desarrollo integral del niño en los niveles de lactantes, materna-- les y preescolares. Específicamente en lo que se refiere al diseño, - instrumentación y evaluación de:

- a) Programas de Desarrollo y Educación Infantil.
- b) Materiales Didácticos.
- c) Programas de Capacitación de Personal.
- d) Estrategias de participación de la familia en el proceso de de sarrollo y educación infantil.
- e) Programas para la prevención, detección, tratamiento, evalua-- ción y seguimiento de problemas de socialización, aprendizaje y adaptación.

Debido a las necesidades inmediatas de la Estancia y por petición del personal técnico se inició el trabajo directamente en la sala de - niños lactantes (de 45 días a los 18 meses de edad), donde, como pri-- mer paso, se hizo una observación del funcionamiento y actividades den tro de la sala, involucrando tanto al personal como a los niños a los que atiende.

A continuación se hace una descripción de los resultados obteni-- dos de las observaciones, a partir de las cuales se analizan los moti-

vos para proponer un cambio en cuanto a organización y funcionamiento de la sala de lactantes de la Estancia Infantil No. 49 del I.S.S.S.T.E.

2) Descripción de la Observación en la Sala de Lactantes.

Durante un periodo de 6 días se realizaron observaciones en las tres salas de lactantes: Lactantes "A" (niños de 45 días a 8 meses de edad), Lactantes "B" (niños de 8 a 12 meses) y Lactantes "C" (de 12 a 18 meses de edad). Se utilizó, además, un cuestionario para recabar información sobre:

- a) Distribución física y mobiliario.
- b) Personal.
- c) Descripción de las rutinas de trabajo en cada nivel.
- d) Artículos de consumo y reposición.
- e) Material recreativo y didáctico.
- f) Comunicación maestros-padres de familia.
- g) Control de rutinas.
- h) Programas de estimulación.
- i) Descripción de un día de trabajo.

El horario de observación en las tres salas fue el siguiente:

F E C H A	H O R A R I O
Julio 18, 1986	12:00 a 15:00 P.M.
Julio 21, 1986	12:00 a 15:00 P.M.
Julio 22, 1986	12:00 a 15:00 P.M.
Julio 23, 1986	7:00 a 15:00 P.M.
Julio 25, 1986	7:00 a 15:00 P.M.
Julio 28, 1986	7:00 a 15:00 P.M.

A partir de este periodo de observaciones se obtuvo la siguiente información:

a) Distribución física y mobiliario.

La distribución física de la sala de lactantes se encontró dividida por dos paredes, las cuales cuentan con ventanales altos, formando así tres salas largas, comunicándose entre sí por medio de un pasillo. La Sala "C" y "B" tienen una puerta que comunica con un pasillo exterior, pero únicamente se utiliza la de la Sala "C". En el pasillo interior de las tres salas hay una puerta que comunica a un patio exterior la cual no se emplea. Cada sala mide aproximadamente 46 mts.²

En cuanto al mobiliario, la Sala "A" cuenta con 16 cunas, un estante, una silla alta para proporcionar alimentos, dos mesas infantiles y un lavabo; la Sala "B" cuenta con 16 cunas, 4 sillas altas para dar alimento, una silla pequeña infantil, un estante y un lavabo; la sala "C" cuenta con 4 cunas, 7 colchones (de cuna), 2 mesas infantiles un estante y un lavabo. (Ver croquis 1 y tabla 1, pág. 12 - 13).

ESTANCIA DE BIENESTAR INFANTIL No. 49 - ISSSTE
SALA DE LACTANTES A, B, C.

CROQUIS I

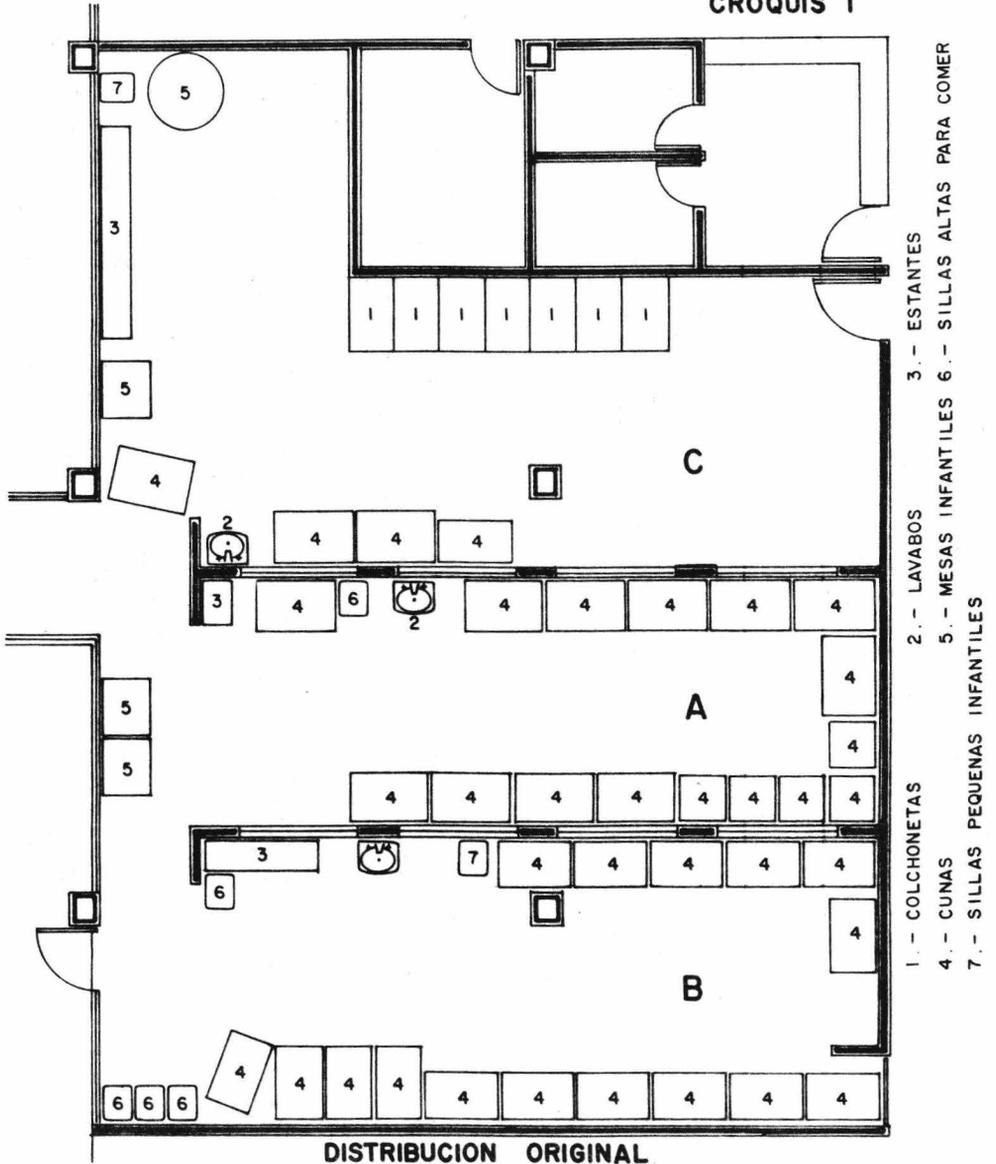


TABLA 1
Distribución de Mobiliario en las Salas de Lactantes
"A", "B" y "C"

No.	DESCRIPCION DEL MOBILIARIO	S A L A S			TOTALES
		A	B	C	
1	Cunas Grandes	8	13	1	22
2	Cunas Chicas	7	-	1	8
3	Cunas para cambio de pañal	1	2	2	5
4	Andaderas	3	15	-	18
5	Sillas altas para alimentación	1	4	-	5
6	Sillas porta-bebe	3	-	-	3
7	Sillas infantiles	3	2	12	17
8	Mesas infantiles	2	-	2	4
9	Estantes	1	1	1	3
10	Lavabos	1	1	1	3
11	Colchones de cunas	-	7	7	14
12	Botes de basura	1	1	1	3

b) Personal.

- Proporción adulto-niño

De acuerdo a las observaciones realizadas, se encontró una asistencia de niños y personal de la siguiente forma:

TABLA 2

SALA DE LACTANTES	PERSONAL	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL
"A"	1	7	3	10
"B"	2	4	3	7
"C"	2	7	7	14
TOTALES	5	18	13	

Como puede observarse en la Tabla 2, la proporción de adultos por niño es desproporcionada. Por ejemplo, en lactantes "A" hay una asistente por diez niños, aún cuando éstos requerían de mayor atención a sus necesidades (alimentación, cambio, sueño, etc.)

- Características del Personal

A continuación, en la Tabla 3 se hace una descripción de algunas de las características personales de las asistentes educativas que laboran en las tres salas de lactantes (horario, antigüedad, periodos de descanso).

TABLA 3

NOMBRE	LUCILA ESPINOSA HIDALGO	LUCILA ROBLEDO GONZALEZ	ISABEL GARCIA A.	MA. DOLORES GARCIA	MA. DEL CARMEN RAMIREZ	
SALA	"A"	"B"	"B"	"C"	"C"	
EDAD	53 años	29 años	48 años	32 años	49 años	
ASISTENCIA POR SEMANA	5 días	5 días	5 días	5 días	5 días	
ANTIGÜEDAD	10 años	----	----	12 años	13 años	
H O R A R I O	ENTRA DA	7:00	7:00	7:00	8:00	7:00
	SALI DA	13:30	13:30	13:30	14:30	13:30
PERIODOS DE DESCANSO	11:30 a 12:00	11:30 a 12:00	11:30 a 12:00	11:30 a 12:00	11:30 a 12:00	
CARACTERÍSTICAS PERSONALES	trabajadora, cooperativa, -- trabaja - con niños de manera impersonal	Dinámica, trabaja - con niños de manera impersonal	Dinámica, trabaja - con niños de manera impersonal	Apática, - desmotivada, trabaja con niños de manera imper_sonal.	Trabajadora cooperativa, afectuosa - con los niños, aunque su trabajo es impersonal durante las rutinas con los niños	

c) Descripción de las rutinas de trabajo en cada nivel.

Se considerarán las diferentes actividades que se desarrollan en un día normal de trabajo. A continuación, en la Tabla 4, se describen las actividades que realiza el personal con los niños en cada uno de los niveles.

TABLA 4

RUTINAS	LACTANTES "A"	LACTANTES "B"	LACTANTES "C"
FILTRO	Para los niños lactantes no se realiza esta actividad, sólo se verifica que el pañal esté limpio y si no está, se le pide al padre que cambie al niño antes del ingreso a la sala		
CAMBIO DE PAÑAL	El cambio y aseo es adecuado y funciona, pero en la cadena no se incluye el lavado de manos entre un niño y otro, y el corte del papel (de estraza) que se usó para colocar al niño y proteger la sábana; la misma tira se usa con 3 ó 4 niños.		
A L I M E N T A C I O N	<p>Durante el periodo de desayuno y comida la Aux. Educativa prepara un plato de alimento y lo coloca cerca de la cuna o el portabebé del niño a quien va a alimentar. Después de que se ha consumido el alimento semisólido, prepara una mamila de leche y se la da al niño, dentro de la cuna, en ocasiones apoyando el biberón en una almohada para que el niño la tome solo.</p> <p>Esta rutina la realiza con cada uno de los niños (10), la Aux. Educativa sin ningún apoyo extra.</p>	<p>En el desayuno y comida la Aux. Educativa va directamente a la Sala "A" a servir los alimentos y los lleva a su sala dejándolos en el estante, saca los baberos de las pañaleras, se los pone a cada niño, va sentando a uno por uno en las sillas altas para dar de comer y terminando con cada niño lo deja en su cuna. La mamila la prepara o calienta para que sea consumida inmediatamente antes de la siesta, dentro de la cuna.</p>	<p>A los niños se les sienta en la mesa 20 minutos antes de que lleguen los alimentos a la sala, sin que este periodo se aproveche para realizar alguna actividad, lo que ocasiona malestar en los niños. Se sirven los alimentos y aquellos niños que ya usan la cuchara comen solos mientras a los otros se les da individualmente. A aquellos niños que se resisten a comer se les grita y amenaza, convirtiéndose esta situación angustiosa para algunos de ellos</p> <p>(Ejemplo: Alba). Los niños aún no usan la taza para tomar los líquidos. Pero dado que es uno de los "requisitos" de la sala, no se les permite usar</p>

RUTINAS	LACTANTES "A"	LACTANTES "B"	LACTANTES "C"
CONTINUACION DE LA RUTINA DE ALIMENTACION	<p>En ocasiones se observó que se les daba de comer a los niños acostados de lado, dentro de la cuna.</p> <p>Ninguna de las Auxiliares Educativas se lava las manos entre la comida de un niño y otro.</p>		<p>la taza entrenadora, prefiriendo la auxiliar educativa dar el líquido con la cuchara.</p>
<p>Todos los niños duermen de 10:30 a 12:00 horas de la mañana.</p>			
E S T I M U L A C I O N	No se realiza	No se realiza	<p>La actividad es seleccionada y preparada inmediatamente antes de su ejecución, lo que ocasiona improvisación y la no disponibilidad de todos los materiales requeridos</p> <p>En diez minutos realizan actividades diferentes (según la Aux. para evitar fatiga), lo que impide participación de todos los niños y que la disfruten suficientemente. Su realización es automática, más que todo por cumplir con el requisito. Hay un formato de seguimiento en que se registra el número de niños que asisten y cuántos participan en la actividad.</p> <p>No se anota quienes lo hicieron y quienes no, y porqué.</p>

RUTINAS	LACTANTES "A"	LACTANTES "B"	LACTANTES "C"
ENTREGA DE NIÑOS	La madre o padre entra a la sala a recoger al niño de la cuna, lo cambia si es necesario, recoge la pañalera y se lo lleva; no se establece comunicación entre el padre y la auxiliar educativa.		
CAMBIO DE TURNO	La Auxiliar Educativa del turno de la tarde llega a la 1:30 y desde ese momento es la responsable de toda el área. Entra, recoge las colchonetas de la sala "C", reúne a los niños de las tres salas, en la sala "A" (los de la sala "B" y "C" que no caminan en andaderas) y termina de dar los alimentos a los niños que faltan. La auxiliar educativa de la mañana que queda hasta las 2:30 - se limita a observar. Entre las auxiliares que salen y la que llega no se comunican las novedades de los niños, ni la información que se debe dar a los padres.		

d) Artículos de consumo y reposición.

Del material que se requiere para el cuidado y aseo de los niños, parte es proporcionado por los padres y el resto lo suministra la Estancia.

Periódicamente los padres deben proporcionar a la estancia una lista de artículos, los cuales son administrados por la Trabajadora Social, con base en las necesidades de cada sala, y los cuales se mencionan a continuación.

1 Frasco de aceite.

1 Bote de toallas húmedas

1 Bote de talco.

1 Caja de kleenex

1 Tubo de vaselina

La Institución se encarga de adquirir y suministrar los materiales de consumo cada vez que así se requiere, tales como:

Papel sanitario	Rollo de papel estraza
Toallas (de tela)	Algodón
Jabón	Abatelenguas
Sábanas para las cunas	

e) Material Recreativo y Didáctico.

Se presenta en la Tabla 5 un inventario del material educativo con que se cuenta en cada sala, el cual permanece almacenado en una caja, fuera del alcance de los niños.

TABLA 5

LACTANTES "A"	LACTANTES "B"	LACTANTES "C"	TOTALES
4 muñecos de plástico chicos con sonido.	9 muñecos de plástico chicos con sonido.	3 muñecos de plástico chicos.	16
8 sonajas.	2 sonajas.	---	10
	3 coches de plástico grandes.	10 coches de plástico medianos.	13
	5 muñecas de plástico chicas.		5
	14 dados de plástico grandes.		14
	4 pelotas de plástico chicas.	6 pelotas de plástico chicas.	10
	12 animales de plástico chicos con sonido.		12

LACTANTES "A"	LACTANTES "B"	LACTANTES "C"	TOTALES
	1 tambor de metal		1
		2 juguetes musicales.	2
		1 teléfono	1
		6 muñecas de trapo	6
		6 cubos de espuma de diferentes tamaños.	6
		2 títeres.	2

f) Comunicación Maestro-Padres de Familia.

No se cuenta con un sistema de comunicación formal entre las asistentes educativas y los padres. Estos se limitan a dejar y recoger al niño de la cuna, sin informarse sobre cómo estuvo el niño en el transcurso del día.

g) Control de Rutinas.

No se tiene un sistema de registro de las diferentes rutinas de cuidado que el personal proporciona al niño, ocasionando falta de comunicación entre las auxiliares, en relación al cuidado, atención y estimulación proporcionada. Debido a esto no es posible dar información a los padres sobre el desempeño y estado general del niño durante su permanencia en la estancia. Esto ocasiona también un problema de comunicación con el personal médico, ya que se desconoce lo que sucedió con

el niño en el turno matutino, dificultándose también la comunicación para el personal responsable del turno vespertino quien queda a cargo de la atención de los niños.

h) Programas de Estimulación.

Las auxiliares de la sala de lactantes cuentan con el Manual Psicopedagógico Experimental para Lactantes. Dirección General de Educación Materno-Infantil (S.E.P. 1978). Durante las observaciones se pudo constatar que el personal dedica gran parte de su tiempo a la realización de actividades de sueño, cambio de pañal. En ninguna ocasión se observó que las auxiliares educativas proporcionarían algún tipo de estimulación o realizaran alguna actividad del Manual Psicopedagógico de la S.E.P. En general la relación de las auxiliares educativas hacia los niños fue poco afectiva y cálida, habiendo poco contacto visual y verbal.

i) Descripción de un día de trabajo.

A continuación se describe en la Tabla 6, las actividades realizadas por el personal y los niños, de acuerdo al horario establecido en la sala de lactantes.

TABLA 6

ACTIVIDADES PLANEADAS	HORA	OBSERVADAS		ACTIVIDAD
		HORA	SALA "A" "B"	
° Recepción de niños.	7:00 - 8:30	7:00 - 8:30		Recepción de niños.
° Cambio de pañal y preparación de desayuno.	8:00 - 8:30	8:30 -10:00		Desayuno y cambio de pañal.
° Desayuno	8:30 - 9:30	10:00-12:00		Siesta
° Cambio de pañal	9:30 -10:00	11:00-12:00		Almuerzo del grupo de Auxiliares Educativas.
° Siesta	10:00-11:00	12:00-13:00		Comida.
° Actividad de Estimulación y cambio de pañal	11:00-12:00	13:00-13:30		Cambio de pañal.
° Comida	12:00-13:00	13:30-15:00		Entrega de niños, -- cambio de turno de las auxiliares educativas. SALA "C" La rutina igual a -- las anteriores, solo que de 10:00 a 10:30 se realiza la actividad de estimulación -- de los niños y de -- 10:30 a 12:00 la siesta

3) Análisis.

A través de los datos obtenidos durante el periodo de observación en la sala de lactantes, se realizó un análisis de las condiciones en que se encontró dicha sala, en cuanto al personal, comunicación con padres de familia, espacio físico y mobiliario, el cual se presenta a continuación.

A) Personal.

Casi todo el personal ha prestado sus servicios en las diferentes áreas con que cuenta la estancia (como son limpieza, cocina, vigilancia, etc.) Sólo una auxiliar educativa ha recibido capacitación para el trabajo con niños. En la ausencia de alguna auxiliar de la sala, la asignación del personal suplente era de cualquier área de servicio disponible en la estancia. En este sentido el personal suplente puede un día estar en la sala a cargo de los niños y otro día desempeñando labores en la cocina. La inestabilidad del personal y su poca capacitación son factores importantes a considerar al analizar la relación asistente-niño.

Jackson y cols. (1977) hacen referencia a la importancia de seleccionar al personal de una estancia que trabajará con los niños, tomando en cuenta factores como la edad, el interés por los niños, el nivel de educación, etc.

El trabajo cooperativo entre las auxiliares educativas de esta sala de lactantes es poco frecuente, ya que cada una se hace cargo de la atención de los niños que le son asignados, si una auxiliar se retira los niños quedan solos y sin vigilancia.

La proporción de niños por auxiliar educativa es inadecuada, ya que en ocasiones una auxiliar educativa puede tener 15 niños bajo su cuidado y otra contar con solo 5. Las divisiones que tiene la sala impiden el trabajo cooperativo y de equipo entre el personal.

El trabajo en equipo es básico para obtener un alto grado de calidad en la atención que se proporciona a los niños. Los niños lactantes son más dependientes y requieren que se les dedique más tiempo y atención individual durante cada una de las rutinas (alimentación, higiene, sueño y juego), que los niños mayores.

Con respecto a la organización del personal, actualmente cada auxiliar es la encargada de un número de niños por cada sección (A,B,C) en la sala, quien proporciona los cuidados de alimentación, higiene y descanso, lo que provoca que el niño tenga que esperar turnos para ser atendido en cada una de estas necesidades, reduciendo el tiempo destinado a la estimulación. Se tendrían ventajas mayores si se modifica la organización del personal de la sala, responsabilizando a cada miembro del personal de una o dos áreas de actividad (alimentación, juego, filtro, sueño, cambio de pañal). En otras palabras se asignaría a una auxiliar educativa en una área de la cual se haría responsable y todos los niños pasarían de acuerdo a sus necesidades por las áreas que requirieran. La ventaja de esta organización es propiciar una corta du-

ración en la transición de una a otra actividad, así como un alto nivel de participación de las auxiliares y mayor tiempo para la estimulación de los niños. (Le Laurin K. y Risley T., 1982).

En cuanto a la atención de las auxiliares educativas hacia el niño, el trato es de forma muy impersonal, esto debido a que los niños permanecen la mayor parte del tiempo en sus cunas, por lo que no se establece comunicación verbal o física, dando mayor importancia sólo al cuidado físico (alimentación, higiene y descanso). No se toma en cuenta la estimulación orientada a maximizar las oportunidades de exploración y aprendizaje, las que se pueden incluir dentro de los periodos de la realización de las rutinas de cuidado diario.

En los estudios sobre la atención de niños en estancias infantiles se menciona como uno de los principales puntos referentes al personal que está en contacto con los niños la mayor parte del tiempo, que éste debe recibir una capacitación adecuada y suficiente para llevar a cabo cada una de las rutinas, propiciando una relación afectiva y personal entre la auxiliar educativa y cada uno de los niños (Jackson y cols., 1977).

La atención hacia los niños se encuentra organizada bajo un horario de rutinas, el cual se va desarrollando de acuerdo a la habilidad de la auxiliar educativa y del número de niños que asistieron en su sala, realizando las actividades de manera mecánica para sacar el trabajo a tiempo.

A esta edad, los periodos de alimentación no necesariamente deben

reglamentarse dentro de un horario fijo para todos los niños, pues no siempre todos requieren de la comida a la misma hora. Sin embargo, muchas veces, por la necesidad de brindar atención individualizada y por las limitaciones del personal, se dificulta el cumplimiento de esta tarea en el tiempo apropiado para cada niño. Jackson y cols. (1977) recomiendan que mientras una auxiliar alimenta o asea a un niño, los otros podrían jugar, tratando de no interferir entre ellos, y bajo la supervisión de otra auxiliar educativa.

Algunas prácticas de higiene podrían ajustarse a un horario muy definido, como a la hora de la llegada, después de las comidas, y antes de la salida. Los periodos de descanso deberán ajustarse a los horarios de sueño de cada niño, tratando de no hacerlos dormir más de lo necesario, ya que esto ocasiona problemas en el hogar y les resta oportunidades valiosas en su aprendizaje (Jackson y cols., 1977).

Los periodos de juego deben ocupar todo el tiempo que el niño permanezca despierto en la Estancia, y cuando no se les esté dando atención a sus necesidades básicas. Aquí, el periodo de juego puede estar sujeto a un programa de estimulación establecido, donde se diversifiquen las actividades que los niños realicen.

B) Comunicación con padres de familia.

La comunicación que existe entre las auxiliares educativas y los padres es muy informal, dado que el padre o la madre al llegar, dejan

al niño dentro de la cuna o en la sala y lo recogen en el mismo lugar y la auxiliar educativa no informa acerca de cómo estuvo el niño durante el día. Sin embargo, es importante contar con un sistema de comunicación entre las auxiliares educativas y los padres, ya que por medio de este sistema se puede intercambiar información con respecto al estado de los niños (Jackson y cols., 1974).

C) Distribución física y mobiliario.

La superficie designada para las salas "A", "B" y "C" es insuficiente y está mal distribuida, lo que dificulta la realización de las rutinas de trabajo del personal. La división de la sala (por muros) no permite la vigilancia de los niños ni el trabajo cooperativo entre las auxiliares educativas, ya que cada una se hace cargo del trabajo en su sala. Si un asistente educativo se retira, los niños quedan solos y sin vigilancia.

Existen tres puertas de acceso, de las cuales una comunica al interior y exterior de la estancia, y las otras dos se encuentran fuera de servicio. Solo se cuenta con un pasillo como medio de comunicación entre las tres salas. El uso que se le da a los accesos impide tener salidas en caso de emergencia, ya que sólo una puerta está en funcionamiento y las otras dos no son utilizadas.

Respecto a la iluminación y ventilación, las divisiones o cancelos impiden el paso de la luz natural, por lo que se tiene que hacer uso -

durante el día de la luz artificial, y la falta de circulación de aire encierra los olores desagradables.

Es importante abrir el espacio para que se aprovechen los medios naturales y se cuente con una ventilación adecuada. Una sala de lactantes debe contar con espacios interiores abiertos, donde el niño que aún no camina pueda ver todo lo que acontece a su alrededor, y donde tenga suficiente espacio para moverse libremente, con alfombras o colchonetas en el piso para impulsarse o gatear. El niño que ya se para debe tener de donde sostenerse (pasamanos y agarraderas), para ejercitar su caminar hacia los materiales recreativos, con muebles fijos o ligeros para que éstos puedan ser reubicados por los adultos. En el caso del niño que ya camina, éste debe tener lugar para moverse y trasladarse de un lugar a otro sin tropiezos, con objeto de que pueda disfrutar de jalar y ver rodar objetos, impulsar carros y mezclarse con los otros niños tras un mismo interés. (Twardosz, S. y Cols., 1974; Urbina J., 1982; Le Laurin y Risley, 1972; Ulrich y cols., 1974).

Por otro lado se observó un exceso de mobiliario principalmente un gran número de cunas que son utilizadas para mantener en ellas a los niños, así como para almacenar las pañaleras de cada uno durante el día, además de estantes metálicos (los cuales no son utilizados para guardar las pañaleras), mesas, sillas infantiles y andaderas, lo cual ocupa casi todo el espacio disponible. Los niños no cuentan con áreas libres para desplazarse, jugar y comunicarse, propiciándose poco control para la vigilancia y atención de las auxiliares hacia los niños.

La superficie designada para los niños lactantes debe ser adaptable es decir, estar dividida por módulos o estanterías de su tamaño, - de manera que se puedan colocar juguetes que permitan a los niños verlos y alcanzarlos por sí solos. En algunas áreas se podrán colocar -- colchonetas sobre el piso y sillas porta-bebé, en otras, una o dos mesas con sillas infantiles (Jackson y cols., 1977).

Twardosz y cols. (1974) refieren que un ambiente abierto proporciona una mayor visibilidad para las auxiliares educativas, tanto de los niños como de las interacciones entre ellos y el equipo, lo que -- permite mejorar la supervisión. Un espacio pequeño, tranquilo y en alguna forma semiaislada, debe reservarse para un mínimo de cunas, en -- donde sólo los niños menores de 4 meses permanezcan si están dormidos; o los mayorcitos que por alguna razón específica requieran de cuna individual. Los niños más grandes disfrutan lo mismo durmiendo en una - colchoneta que en una cuna, y esto les permite levantarse por sí mis-- mos cuando despiertan.

Con respecto al material didáctico y recreativo, éste permanece - fuera del alcance de los niños, y cuando se les proporciona, no exis-- ten actividades planeadas que motiven la participación del niño con el material.

Jackson y cols. (1977) mencionan que el material didáctico y re-- creativo debe colocarse en estantes al alcance y a la vista de los niños, de igual forma deben colocarse móviles de figuras variadas y colo

res vivos o de materiales que puedan reflejar la luz. Otros móviles podrían ir sobre las cunas de los bebés, de tal forma que puedan tocarlos con algún esfuerzo. Estos móviles deberán ser de formas muy simples, de colores brillantes y de tamaños adecuados a la mano del niño.

En lo referente al material de consumo diario para la realización de las rutinas en la sala, éste es el suficiente y adecuado para las actividades de higiene. El sistema de reposición por parte de la Dirección es eficiente, ya que responde de inmediato a las necesidades. Asimismo, se observa buena participación de los padres en cuanto a la cooperación del material cada mes.

4) Consideraciones para un cambio.

De acuerdo con el análisis previo donde se plantean las alternativas de modificación de la Sala de niños Lactantes, es conveniente reflexionar en el sentido de que las guarderfas infantiles han dirigido sus esfuerzos a la realización de las actividades asistenciales, y tanto la organización como el funcionamiento han sido concebidos con este objetivo, sin considerar la importancia de los aspectos psicológicos y sociales que forman parte del desarrollo integral del niño.

Sin embargo, desde hace algunos años se ha ido modificando este concepto y es así como se considera que el objetivo general de una estancia infantil es proporcionar atención integral al niño. Esto conlleva a dar atención a los aspectos de alimentación, limpieza, abrigo, descanso y otras necesidades primarias, sin olvidar que la meta es, desde el nacimiento, el desarrollo de sus capacidades y habilidades.

Partiendo del objetivo general antes mencionado sobre la concepción actual de las estancias infantiles, es fundamental hacer las consideraciones de cambio en la sala de los niños lactantes de la estancia infantil que nos ocupa.

Como se menciona en el análisis acerca del aspecto de espacio físico y mobiliario, se propone que el espacio interior sea abierto, esto es, quitar las barreras que dividen la sala, y establecer áreas donde se realizarán las rutinas de filtro, cambio de pañal, alimentación,

sueño, estimulación y juego. Esto nos lleva a un cambio en la organización del personal y se refiere a la asignación de una auxiliar educativa en una área de la cual es responsable. Todos los niños pasarán a través de su área, propiciando una corta duración en la transición de una área a otra, así como un alto nivel de estimulación. De esta forma se podrá establecer un equipo de trabajo coordinado, donde haya mayor comunicación entre las auxiliares educativas para brindar la atención adecuada a los niños. Asimismo, al establecer un equipo de trabajo entre las auxiliares educativas, se propiciará que la atención a los niños no sea responsabilidad de una sola auxiliar, sino del equipo de auxiliares que presta sus servicios en la sala, con objeto de evitar que algún niño se quede solo o que tenga que esperar mucho tiempo para ser atendido. El espacio abierto también permitirá establecer una adecuada ambientación de la sala, con una mejor iluminación y ventilación y habrá una mayor vigilancia para los niños.

En cuanto al mobiliario, se sugiere reducir el número de cunas con que se cuenta, dejando únicamente las suficientes con el objeto de que sean utilizadas por los niños más pequeños que requieren de un tiempo mayor de sueño. Por otro lado, se debe contar con el mobiliario práctico y útil, esto quiere decir que el material debe ser lo suficientemente ligero para que el personal lo mueva con facilidad pero lo suficientemente pesado para los niños; cubriendo las necesidades de éstos en cuanto a higiene, alimentación, descanso, estimulación y juego.

El área de cambio deberá contar con 2 ó 3 mesas de cambio (cunas adaptadas) para cambio de pañal y limpieza general del niño; en el área de alimentación, las sillas porta bebé (10), sillas altas para dar de comer (5) y mesas (2) con sillas infantiles (16); para juego y estimulación se utilizará espejos, barras, muebles bajos para colocar y guardar juguetes varios, móviles, etc. Asimismo es pertinente contar con 35 cajas para organizar la ropa de cada niño, estantes (2) para guardar pañaleras, etc. Se debe tener presente que todo exceso en este tipo de mobiliario provocaría caer nuevamente en un espacio cerrado, que no permitiera el libre movimiento tanto de los niños como del personal. (Ver croquis 2, pág. 48).

Un objetivo primordial para lograr el adecuado funcionamiento de la sala es que el personal esté capacitado para realizar actividades de cuidado y estimulación con los niños. Para esto, es necesaria una reorganización de su sistema de trabajo, por lo que será de suma importancia planear y ofrecer un programa de entrenamiento para el personal. Este se contemplará en base a la capacitación de rutinas por áreas de cuidado diario como en la aplicación y supervisión de los programas de estimulación requeridos para los niños.

El entrenamiento se desarrollará en servicio, esto es, en la sala de lactantes, con el objeto de apoyar a las auxiliares en el desarrollo de su trabajo. Este tipo de entrenamiento permitirá echar mano de todos los recursos disponibles en el momento para guiar, orientar y retroalimentar cualquier actividad que necesite de alguna modificación.

La cooperación y apoyo que se obtenga de las auxiliares educati-

vas para llevar a cabo estas modificaciones en la sala será de importancia crucial para su óptimo funcionamiento, lo cual redundará en beneficio tanto para ellas como para los niños lactantes que son atendidos en esta estancia infantil.

Finalmente, consideramos que es también muy importante involucrar a los padres en el desarrollo de sus hijos, para lo cual se debe establecer un sistema de comunicación entre padres, asistentes y personal directivo, de manera tal que todos manejen la información de los avances de los niños.

En la siguiente sección se presenta un proyecto de trabajo para la sala de lactantes. El proyecto constituye una propuesta concreta de trabajo, basada en los datos obtenidos durante las observaciones y en las consideraciones antes expuestas.

II. PROYECTO DE TRABAJO PARA LA SALA DE LACTANTES.*

De la evaluación realizada en la sala de niños lactantes de la Estancia Infantil No. 49, se desprende un proyecto de trabajo que integre todas aquellas consideraciones planteadas en el análisis de la observación y evaluación. Este proyecto de trabajo propone un Objetivo General, a partir del cual se desprenden diversas actividades a realizar, divididas en fases del proyecto, con la descripción del trabajo - que se pretende realizar en cada una de ellas.

1.- OBJETIVO GENERAL.

A partir de la evaluación de las condiciones de organización y -- funcionamiento de la sala de niños lactantes, se pretende el arreglo - del espacio físico y la capacitación del personal en el sistema de organización, así como asesorar a los padres en el uso de los servicios, con objeto de que los niños reciban el cuidado y atención óptimos para lograr su desarrollo íntegro.

2.- FASES DEL PROYECTO.

El Proyecto de Trabajo de la Sala de niños Lactantes comprende -- las siguientes fases:

- a) Reestructuración del Espacio Físico.
- b) Entrenamiento del Personal.
- c) Evaluación del desarrollo de niños lactantes.

* Este proyecto fue elaborado por la Profra. Susana Eguía Malo.

- d) Aplicación del Programa de Estimulación.
- e) Participación de los padres en actividades para promover el desarrollo de sus hijos.
- f) Supervisión del Programa de Intervención.
- g) Evaluación Final.

Fase a) Reestructuración del Espacio Físico.

Esta primera fase del proyecto es la infraestructura que se requiere para iniciar el trabajo en la sala de los niños lactantes. Lo que se pretende es reorganizar la estructura física de la sala, reduciendo los cancelos, de manera tal que se divida el espacio en áreas abiertas de trabajo; es decir, el material incluido en cada área va a marcar la división de la zona, sin utilizar divisiones fijas. Esto va a permitir el rediseño y reorganización del lugar cuando las necesidades así lo requieran.

Dentro de este espacio se pretende incluir las siguientes áreas:

- 1) Area de sueño - cuyo objetivo es establecer el mobiliario adecuado y las condiciones para que tanto los bebés pequeños como los que ya se pueden desplazar, puedan tomar el descanso que requieren, y que exista la visibilidad adecuada para que las asistentes los puedan supervisar.
- 2) Area de cambio de pañal - cuyo objetivo es el de contar con un área dedicada específicamente para la higiene y aseo de los niños, con -

todo el material necesario al alcance para mantener un estado funcional del mismo.

- 3) Area de alimentación - cuyo objetivo es que se establezca el clima apropiado del lugar donde los niños reciben sus alimentos, de manera tal que se pueda ir involucrándolos para que sea una situación - agradable y que se les enseñe a ser autosuficientes.
- 4) Area de filtro - cuyo objetivo es establecer un lugar donde se entregue y reciba a los niños para que se logre la comunicación entre personal y padres, de manera controlada.
- 5) Area de estimulación y juego - cuyo objetivo es establecer un lugar donde permanezcan los niños cuando están despiertos, con las condiciones adecuadas de acuerdo a su edad y con los materiales requeridos para su entretenimiento y estimulación.

Fase b) Capacitación y Entrenamiento del Personal.

Dado que se pretende reorganizar la estructura de la sala de los niños lactantes, por áreas de trabajo, es necesario entrenar al personal para que se integren a la dinámica de funcionamiento dentro de la misma. Por esta razón, la capacitación del personal estará encaminada hacia el trabajo por áreas de servicio, más que en la asignación fija de niños a cada una de las asistentes educativas. De esta manera, cada una de ellas podrá fungir como responsable de cada una de las áreas, de forma rotativa, fomentando así el trabajo cooperativo y una carga equitativa para todas. La responsabilidad está básicamente referida a la organización del área en cuanto a mobiliario y materiales requeri

dos, así como en la supervisión del trabajo que se realiza en el área bajo su cargo.

Por otro lado, aún cuando las asistentes educativas poseen la experiencia necesaria para llevar a cabo las rutinas de cuidado diario con los niños, es necesario capacitarlas para que éstas se realicen de manera afectuosa con el niño, y que se aproveche cualquier contacto con él como una oportunidad para estimularlo, ya sea física o verbalmente. Con objeto de lograr esto, consideramos que es fundamental crear en ellas la conciencia del tipo de trabajo que están desempeñando, y del efecto que una actitud cálida y afectuosa puede ejercer sobre el desarrollo integral de los pequeños.

Fase c) Evaluación del Desarrollo de los Niños.

En esta fase del proyecto de trabajo se pretende utilizar algunos instrumentos de evaluación, para establecer el nivel de desarrollo de cada uno de los niños de la sala de lactantes. Esto es muy importante dado que al ubicar a los niños en el nivel en que se encuentran en su desarrollo, se pueden establecer los programas de estimulación adecuados para el nivel de cada uno. De la evaluación realizada a cada niño se entregará un informe tanto individual como grupal, para sus expedientes, y para poder llevar a cabo seguimientos de su avance y desarrollo.

Fase d) Aplicación del Programa de Estimulación.

Dado que dentro de las funciones que debe realizar una asistente educativa se encuentra la de proporcionar la estimulación adecuada a los niños bajo su cargo, además de satisfacer sus necesidades básicas (como son higiene, alimentación y descanso), se pretende crear la infraestructura y capacitarlas para que esto se lleve a cabo. Al hablar de infraestructura nos referimos a que en la sala de los niños lactantes se establezca el lugar idóneo para aplicar un programa de estimulación (para lo cual se ubicó el área de estimulación y juego), y que se cuente con todo el material necesario para llevarlo a cabo. Al hablar de capacitación nos referimos a la revisión del Programa Pedagógico de la S.E.P. para Lactantes, de manera tal que cada una de las asistentes sepa cuáles son las actividades, cómo se llevan a cabo, con qué materiales, cómo llevar un control de las actividades y de los niños, etc.

Por otro lado, como se realizó la evaluación de los niños, es muy probable que haya que reforzar ciertas áreas de desarrollo en algunos niños, o algún área en específico para la mayoría del grupo, de tal manera que sea necesario utilizar algún programa de estimulación como apoyo a las actividades que el Programa Pedagógico de la S.E.P. está planteando. Así, se entrenará a las asistentes para que apliquen y evalúen estas actividades de estimulación complementarias.

Fase e) Participación de los padres en actividades para promover el desarrollo de sus hijos.

Esta fase del Proyecto de Trabajo pretende que los padres de los niños a los que se les proporciona el servicio no sólo estén informados de las actividades, tanto de cuidado como de estimulación, que se realizan con sus hijos dentro de la Estancia, sino que participen activamente para promover también el desarrollo de sus niños.

De esta forma, se realizarán pláticas grupales con objeto de dar recomendaciones e información general acerca del desarrollo de los niños y actividades a seguir para promoverlo, así como asesorías individuales para aquellos que así lo soliciten o cuando se considera necesario para el niño. Es muy importante que los padres no pierdan de vista -- que ellos son los principales promotores del desarrollo de sus hijos, tanto a nivel físico como intelectual y emocional.

Fase f) Supervisión del Programa de Intervención.

Para el establecimiento y funcionamiento de este Proyecto de Trabajo en la sala de lactantes, el grupo de psicólogas estará involucrado inicialmente de manera directa. Sin embargo, el proyecto contempla desvanecer su presencia para que el trabajo se lleve a cabo de manera cotidiana por el personal que está directamente asignado a esa sala, y que la organización siga funcionando sin la presencia de personas ajenas a la estancia. Por esta razón, se pretende establecer un programa

de supervisión que sea ejecutado tanto por el mismo personal de la sala (rotando a la persona encargada de la misma), como por el personal directivo y técnico de la Estancia. El propósito es garantizar el funcionamiento adecuado del Programa de trabajo, sin que se requiera la presencia directa del personal de la Facultad de Psicología de la U.N.A.M.

Fase g) Evaluación Final.

Finalmente, es necesario realizar una evaluación para comprobar los cambios introducidos dentro de la dinámica de organización y funcionamiento de la sala, a partir de la cual, se entregará un reporte por escrito de todas las actividades que se llevaron a cabo dentro de la sala de los niños lactantes de la Estancia No. 49 del I.S.S.S.T.E.

III. REPORTE DE INTERVENCIÓN EN LA SALA DE LACTANTES.

El trabajo de intervención en la sala de lactantes, se basó en -- las fases del proyecto de intervención para la sala de lactantes, y -- dio comienzo con la reestructuración del espacio físico, capacitación y entrenamiento del personal, evaluación del desarrollo de los niños y fases del proyecto de intervención no realizadas, mismas que describimos a continuación:

1) Fase a) Reestructuración del espacio físico.

En esa fase se trabajó sobre la organización de la estructura física de la sala; se dividió el espacio en áreas abiertas de trabajo, -- es decir, un espacio físico para las rutinas de filtro social, alimentación, cambio de pañal, sueño y juegos. Dicho espacio contó con el -- material necesario para cada una de las áreas, el cual marcó las zonas sin utilizar divisiones fijas. Una gran ventaja que proporcionan las áreas abiertas consiste en que hay mayor visibilidad para los niños -- así como para la supervisión de las auxiliares educativas.

Para la adecuación del espacio físico fue necesario mudar tempo-- ralmente a los niños y al personal a la sala de actos, en la que permanecieron aproximadamente cuatro semanas en condiciones poco apropiadas y ello permitió realizar las modificaciones consistentes en cambio de mobiliario, adecuación de cancelas, redistribución de instalaciones sanitarias, lavabos y decoración. (Ver croquis No. 2, pág. 48).

A continuación se describirán los cambios realizados para diseñar la sala por áreas de trabajo. Se delimitaron las siguientes:

1) Area de filtro.

El objetivo de esta área fue establecer un lugar destinado a recibir y entregar a los niños a fin de mantener una comunicación entre el personal y los padres, así como para ejercer un mayor control de la misma.

Antes de la modificación era poco frecuente que las auxiliares -- educativas realizarán un filtro completo y en el lugar adecuado, sino que éste tenía lugar fuera de la sala, además de ser muy superficial; en ocasiones los padres dejaban a su hijo en la cuna, sin tener ninguna comunicación entre la auxiliar responsable de la sala, en aspectos como alimentación, salud, ropa y estado general del niño.

El área de filtro se delimitó en la zona más cercana a la puerta de acceso a la sala. Dos cunas y un escritorio impedían el paso de -- los padres a la sala, con el objeto de tener mayor control de higiene en la misma, y poder establecer un intercambio de información relativa al niño entre los padres y la auxiliar educativa.

Como quedó expresado, el mobiliario consistió en dos cunas, en las cuales se revisarían a los niños, y un escritorio en el que pusieron a disposición de los padres hojas de registro, en las que informa-

ban sobre el estado general del niño, desde el día anterior al momento de dejarlo; también se contó con dos estantes con canastillas, una destinada a la ropa básica para los cambios necesarios del niño y una para los biberones. (Ver croquis 2, pág. 48).

2) Area de sueño.

El objetivo del área de sueño se basó en que las necesidades de cada niño son diferentes, en función de su edad, y en consecuencia se debe contar con un espacio físico acogedor y tranquilo, a la vista de las auxiliares educativas encargadas de su vigilancia.

Para determinar el espacio físico destinado al área de sueño, fue necesario realizar lo siguiente: a los bebés de 45 días a 8 meses de nacidos, les fueron asignadas 5 cunas, las cuales se colocaron en un lugar más aislado y poco activo de la sala, con una adecuada visibilidad para que las auxiliares educativas pudieran vigilar a los niños pertenecientes a esa área. A los niños de 8, 12 y 18 meses de edad se les asignó un espacio de sueño, el cual fue organizado con una colchoneta (integrada por 8 colchones).

En esta área se realizó un registro diario, por niño, de los periodos de sueño, y la auxiliar educativa tenía que anotar la duración del mismo. Mediante este registro se permitía la comunicación con los padres de familia respecto a la permanencia del niño en esta área.

3) Area de cambio de pañal.

El objetivo de esta área fue establecer un lugar dedicado específicamente para la higiene y aseo de todos los niños de la sala, con todo el material necesario y al alcance de la auxiliar educativa, para el cambio de pañal.

Basándose en las observaciones que se describen en el reporte de evaluación de la sala, el cambio se realizaba frecuentemente en la misma cuna del niño, donde permanecía la mayor parte del tiempo, con poca higiene y sin material necesario para facilitar a la auxiliar educativa el cambio de pañal.

Esta área quedó organizada por un espacio donde se reunieron cinco cunas, tres lavabos, tres botes de basura, un estante con canastillas asignadas para cada niño, su ropa correspondiente y un juguete para que el niño se entretuviera durante el cambio de pañal. Entre las cunas había material de limpieza para que la auxiliar educativa realizara el cambio de pañal.

Se estableció un registro diario por niños de los periodos de cambio de pañal, siendo la auxiliar educativa la encargada de registrar esta información, misma que era comunicada al padre de familia. (ver croquis No. 2, pág. 48).

4) Area de alimentación

El objetivo de esta área fue organizar un lugar donde los niños - recibieran sus alimentos dentro de un ambiente agradable y en el cual se les iría entrenando para ser autosuficientes en su propia alimentación. El mobiliario en esta área fue de seis sillas altas para comer, sillas evenflo, dos mesas redondas y sillas pequeñas.

Para los bebés en edades de 45 días a 8 meses de nacidos se utilizaron las sillas evenflo; para niños de 8 a 12 meses de edad las sillas altas; y para los niños de 12 a 18 meses, las mesas redondas y sillas pequeñas, lo cual permitió una mejor organización en cuanto a la distribución de la atención por niño en las fases de desayuno y comida.

Para el control de esta rutina se llevó a cabo un registro por niño de cada una de las fases de alimentación (desayuno-comida). El registro quedó a cargo de la auxiliar educativa, al tiempo que informaba al padre de familia sobre la alimentación proporcionada a su hijo así como su aceptación (ver croquis No. 2, pág. 48)

5) Area de estimulación y juego

El objetivo de esta área fue que los niños tuvieran un lugar donde pudieran jugar y manipular diversos materiales de acuerdo a sus edades. Dicha área sería utilizada en los tiempos en que los niños no es tuvieran en cualquier otro lugar de la sala.

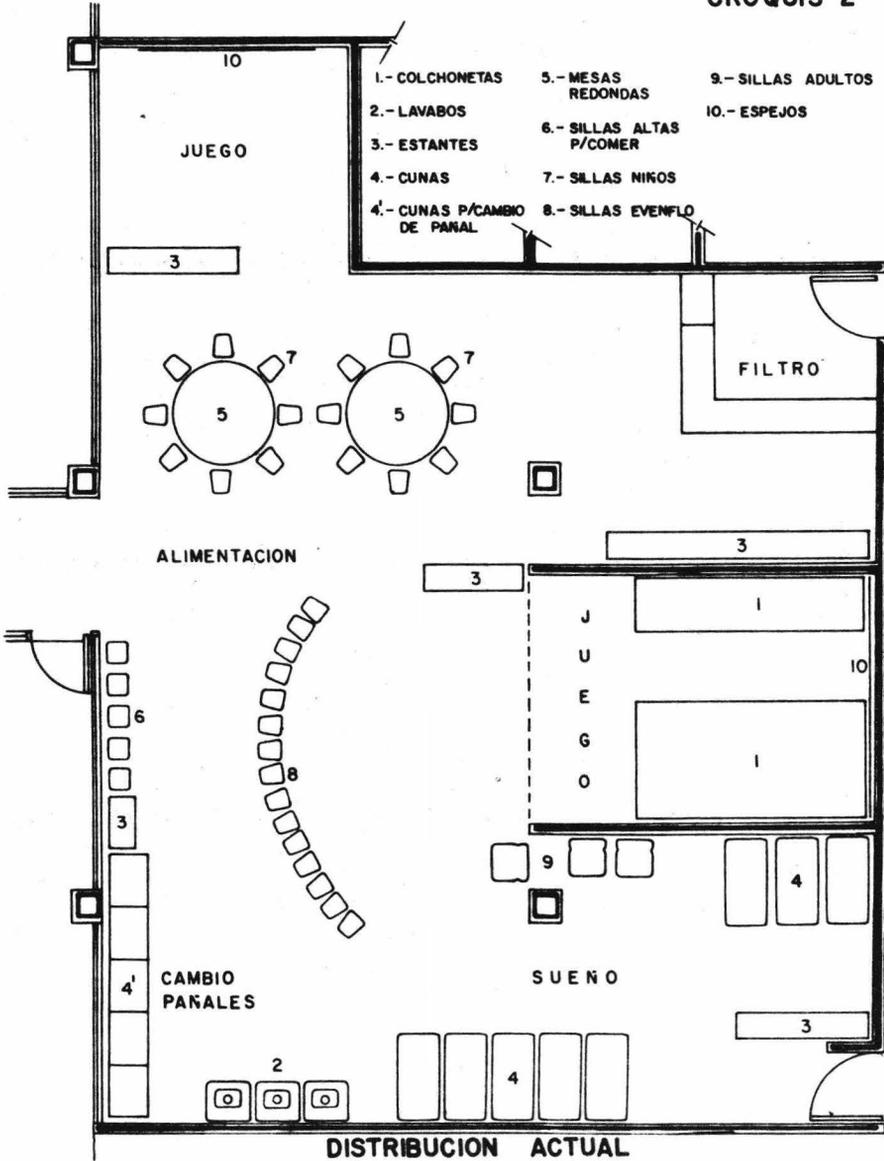
Haciendo referencia a la evaluación previa, se observó que los niños permanecían, por lo general, en cunas o andaderas la mayor parte del tiempo; después que se cubrían sus necesidades de alimentación, -- cambio de pañal y sueño durante el día.

De esta manera el área sería de gran importancia dentro del proyecto para la atención de los niños en cuanto a estimulación en todas las áreas de su desarrollo. El área contó con tres espacios, quedando distribuidos en función de la edad de los niños; el primer espacio que de ó asignado a niños de 45 a 8 meses de nacidos. Se contaba con sillas evenflo y juguetes adecuados; las sillitas se localizaban en una zona donde había una amplia visibilidad de los niños para con las áreas y de las auxiliares educativas hacia los niños; el segundo espacio fue para niños de 8 a 12 meses de edad, contando con dos colchonetas, espejos, barras, móviles y juguetes variados de acuerdo a la edad; para -- los niños de 12 a 18 meses de edad se asignó una área de juego con un mueble divisorio donde el niño tenía acceso a los juguetes ahí colocados correspondientes a su nivel de edad.

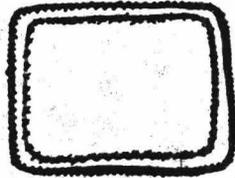
Es conveniente aclarar que las barras y espejos se proyectaron co mo elementos básicos dentro del mobiliario; pero debido a problemas de carácter administrativo, los mismos fueron proporcionados después de -- un año de la petición oficial (ver croquis 3, pág. 49).

ESTANCIA DE BIENESTAR INFANTIL No. 49 - ISSSTE SALA DE LACTANTES

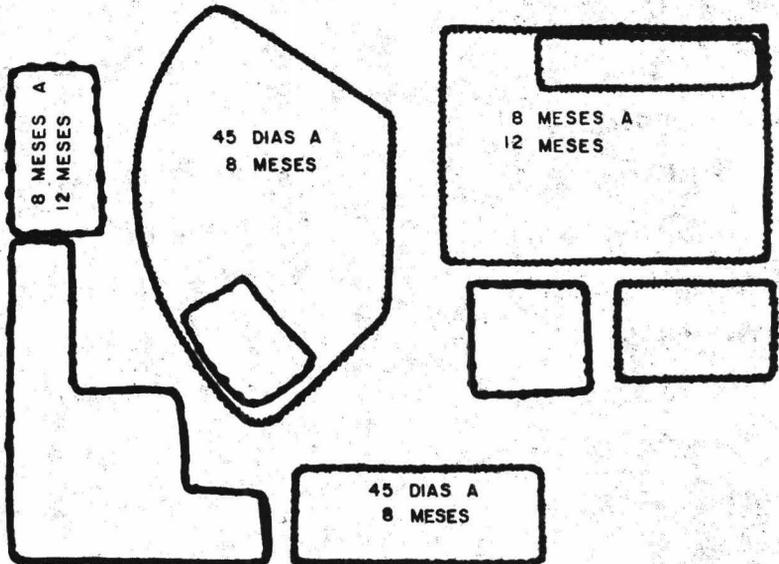
CROQUIS 2



CROQUIS 3

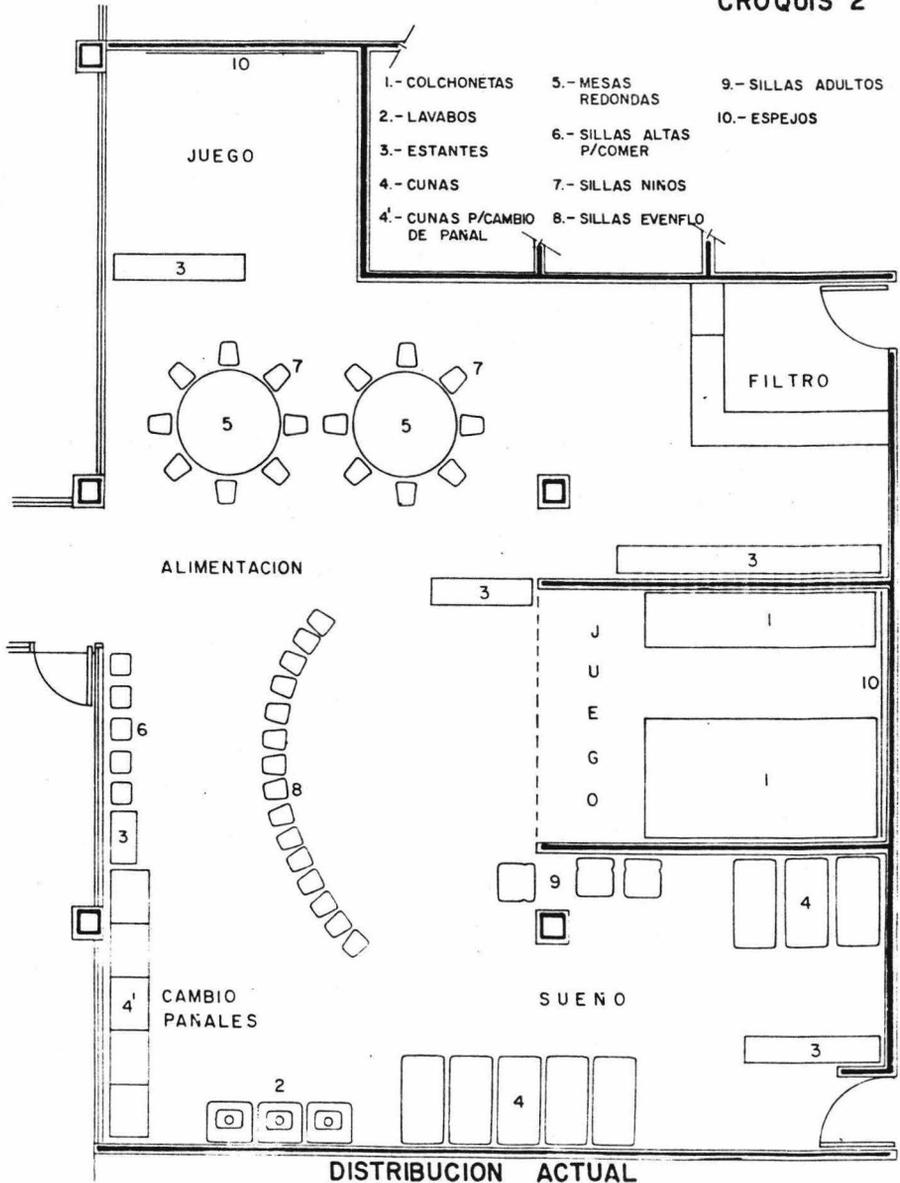


- - AREA DE SUERO
- - AREA DE ALIMENTACION
- - AREA DE JUEGO Y ESTIMULACION
- - AREA CAMBIO DE PANAL



ESTANCIA DE BIENESTAR INFANTIL No. 49 - ISSSTE SALA DE LACTANTES

CROQUIS 2



2) Fase b) Entrenamiento del personal.

Debido a las necesidades y cambios realizados en la sala de lactantes, fue preciso iniciar un proceso de entrenamiento para el personal encargado de la atención de los niños, con objeto de que las auxiliares modificaran su dinámica de funcionamiento en la sala. El personal encargado de llevar a cabo el entrenamiento sería el grupo de tres estudiantes de la especialización, con supervisión del profesor asignado. Este entrenamiento tuvo que estructurarse sobre las actividades que se realizarían en cada espacio físico de la sala.

Para una mejor comprensión del proceso de entrenamiento realizado, éste fue dividido en dos fases:

- A) Descripción de los materiales y técnicas utilizadas en el proceso de entrenamiento.
- B) Descripción del proceso de entrenamiento por áreas.

A continuación se desarrollan:

- A) Descripción de los materiales y técnicas utilizadas en el proceso de entrenamiento.

Se enumeran los materiales utilizados por áreas, así como su descripción:

- 1) Instructivo de operaciones para el entrenamiento de las diferentes áreas (sueño, cambio de pañal, alimentación, filtro social y juego).
- 2) Lista de cotejo para las diferentes áreas (sueño, cambio de pañal, alimentación, filtro social y juego).
- 3) Apoyos didácticos para las diferentes áreas ya mencionadas.
- 4) Hojas de registro del niño en las diversas áreas mencionadas.
- 5) Técnicas utilizadas en el entrenamiento.
 - a) Modelamiento.
 - b) Moldeamiento.
 - c) Retroalimentación.

1) Instructivo de operaciones para el entrenamiento de las diferentes áreas

Este instrumento contempla el objetivo de guiar al capacitado en la ejecución óptima de las diferentes rutinas. Contiene la especificación en material, método de entrenamiento, elementos de la rutina, cuándo lo hará, forma de evaluación (criterios), y quién supervisa. Este instructivo fue utilizado por el capacitador en las sesiones iniciales de entrenamiento como un medio de apoyo para una mejor orientación en relación a los elementos que contemplan las diferentes rutinas (ver - anexo 1 instructivo de operaciones para el entrenamiento por área, pág. 76-87).

2) Lista de cotejo para las diferentes áreas

La lista de cotejo permite observar y corroborar la realización -

de cada uno de los pasos que integran la ejecución de una tarea, lo que ayuda al entrenador para poder informar a la auxiliar sobre su desempeño en la misma.

La lista de cotejo contiene lo siguiente: datos de identificación (nombre de la auxiliar, fecha y nombre del observador), los pasos de la rutina se encuentran divididos en: a) preparación del material, b) desarrollo de la rutina, c) término de la rutina, así como -- los criterios que evalúan los pasos que abarca; cada hoja contempla la evaluación de dos ejecuciones donde el observador podrá hacer las anotaciones en base a los criterios que se plantea en la misma: (0 - no lo hace; 1 - lo hace regularmente; 2 - lo hace bien; 3 - lo hace y da estimulación verbal y física). Su momento de aplicación fue de manera inicial al entrenamiento en cada una de las rutinas (ver anexo 2 lista de cotejo para las diferentes áreas, pág. 88-96).

3) Apoyos didácticos para las diferentes áreas

Basándose en los apoyos didácticos realizados por área, se retomaron las actividades desglosadas y se vaciaron en cartulinas con objeto de que sirvieran como material de apoyo a las auxiliares: éstas cartulinas fueron colocadas en cada una de las áreas de trabajo en lugares visibles.

Los elementos de cada una de las rutinas por área están contemplados en el instructivo de operaciones para el entrenamiento (ver anexo 1; pág. 76-87).

Se considera conveniente utilizar estos apoyos para reforzar a -- las auxiliares sobre la ejecución de la rutina en forma más precisa en cuanto a los pasos de la rutina a entrenar: estas guías fueron desvaneciéndose en la medida en que se realizaba mejor la tarea.

4) Hoja de registro para cada una de las áreas

Las hojas de registro proporcionan información a padres y auxiliares sobre la ejecución del niño en el área.

Las hojas de registro para las rutinas de sueño y cambio de pañal contienen:

Datos de identificación: nombre de la persona responsable del área fecha, código para el registro en el caso de sueño (D: Dormido; E: Despierto), nombres de los niños del grupo y columnas por intervalos de - 30 minutos donde la auxiliar realiza las anotaciones del periodo de -- sueño o en su defecto los cambios realizados durante el tiempo de permanencia en la sala, y una última columna para observaciones de anomalías en el sueño o evacuaciones; las hojas de registro fueron colocadas en lugares accesibles con el objeto de facilitar su manejo.

La hoja de registro para el área de alimentación contiene: Datos de identificación: fecha, nombre de la persona responsable del área y código para el registro: (C - comió bien, CP - comió poco, NC - no comió). La hoja está dividida en columnas con los siguientes datos: nom

bre del niño, desayuno, comida y biberón, (antes del mediodía - AM; -- después del mediodía - PM), y otra columna de observaciones generales de la rutina.

Como en las hojas anteriores, se trataría de colocar en un lugar -- accesible del área, con el objeto de facilitar su manejo.

La hoja de registro para el área del filtro social, tiene como objetivo obtener información por parte de los padres del estado general del niño durante la noche anterior, hasta el momento de dejar al niño en la sala, así como dar recomendaciones especiales sobre la atención del niño en caso necesario. La hoja de registro está dividida en las siguientes columnas: datos de identificación (fecha, nombre del niño). Toma biberón SI/NO; durmió (B - bien, R - regular, M - mal); hora a la que despertó, recomendaciones especiales de alimentación, necesidad de medicamento; ¿cuál?, hora de salida y llegada, observaciones.

Los padres llenaban este registro en el periodo de entrada a la - estancia (7:00 a 8:30 hrs. AM). Este registro se encontraba localiza- do en el área de filtro, mientras la auxiliar revisaba la pañalera del niño, el padre vaciaba los datos en la hoja de registro (ver anexo 3 pág. 97).

5) Técnicas utilizadas en el entrenamiento

Fue necesario establecer técnicas que facilitaran el proceso de - entrenamiento para el personal, las cuales se centraron en las siguientes:

- a) Modelamiento: consistió en describir la rutina, dar instrucciones y modelar (demostrar) las actividades que no realizara la auxiliar -- educativa.
- b) Moldeamiento: consistió en ir guiando las actividades a realizar y dar sugerencias para su mejor ejecución.
- c) Retroalimentación: se refiere a mostrar a la auxiliar educativa -- los resultados de su ejecución, obtenidos en su registro, resaltando los pasos realizados positivamente, sugiriendo la inclusión de -- los omitidos o realizados deficientemente, destacando la importan-- cia de la secuencia completa.

B) Descripción del proceso de entrenamiento por áreas.

1) AREA DE SUEÑO

El personal asignado debería contar con la información necesaria para llevar a cabo la rutina en cuanto a organización, atención, cuidado, vigilancia y control de la permanencia de los niños en el área. - Por ello fue necesario desglosar los pasos básicos para la realización de la rutina e ir modelando, moldeando y retroalimentando cada una de las secuencias de dicha rutina.

Diariamente, con apoyo de las dos alumnas de la Especialidad, se proporcionó modelamiento y moldeamiento en esta área de los pasos que conforman la rutina, con el objeto de facilitar a la auxiliar educativa la realización de la tarea. Se utilizaron apoyos didácticos con --

los elementos de las rutinas, las cuales fueron colocadas en el área correspondiente para que las tuvieran presentes en el momento de realizar esta actividad (ver anexo 1-1, pág. 77).

Como se mencionó en la parte de la descripción de materiales, la lista de cotejo permite comprobar la aplicación de cada uno de los pasos que incluyen la rutina de sueño, para que al finalizar la rutina se pudiera dar retroalimentación, a la auxiliar educativa, sobre la ejecución de ésta en la tarea (ver anexo 2-1, pág. 89).

Se informó a la auxiliar educativa sobre el objetivo del registro en esta área, así como su manejo y utilidad, donde ella tendría únicamente que observar el código, buscar el nombre del niño y anotar en el espacio correspondiente la clasificación adecuada a la rutina de sueño, resaltando que el uso de este registro implicaba poco tiempo y fácil manejo (ver anexo 3-1, pág. 98).

Dado que esta área se caracteriza por requerir de un ambiente tranquilo, cómodo y acogedor, la persona encargada tendría que propiciar y optimizar estas condiciones. Este es uno de los objetivos a cubrir en el proceso de capacitación del área.

2) AREA DE CAMBIO DE PAÑAL

El entrenamiento en esta área representó un trabajo arduo y minucioso, debido a que el personal tenía formas diferentes de organizar y

llevar a cabo la tarea, considerando que esta rutina debe realizarse - en forma higiénica e inmediata a las demandas del niño.

Como se mencionó en el área de sueño, el personal en esta área debería contar con la información adecuada para llevar a cabo la rutina en cuanto a organización, atención, vigilancia y cuidado. Fue necesario desglosar los pasos básicos para la realización de la rutina e ir moldeando y retroalimentando cada una de las secuencias de dicha rutina. En la realización de cada cambio de pañal se brindó apoyo para -- que las auxiliares realizaran todos los pasos que conforman la actividad, utilizando apoyos didácticos (ver anexo 2-1 pág. 78), siendo colo cadas dentro del área para facilitar su visibilidad, en el momento de la realización de esta actividad.

Se elaboró una lista de cotejo que permitiera comprobar la aplicación de cada uno de los pasos que incluye la rutina de cambio de pañal, con el objetivo de que al finalizar, se pudiera dar retroalimentación a la auxiliar educativa sobre la ejecución en la tarea (ver anexo 2-2 pág. 90).

Se informó a la auxiliar educativa sobre el objetivo del registro en esta área, así como su manejo y utilidad, donde ella tendría únicamente que observar el código, buscar el nombre del niño y anotar en el espacio correspondiente la clasificación adecuada a la rutina de cambio de pañal, resaltando que el uso de este registro implicaba poco -- tiempo y fácil manejo, (ver anexo 3-3, pág. 98).

En esta área era de suma importancia que la auxiliar educativa -- contará con destreza; esto quiere decir que realizara el cambio de pañal en forma rápida, higiénica y dando confort al niño, siendo éste uno de los objetivos a cubrir en el proceso de capacitación en esta área.

3) AREA DE ALIMENTACION

En esta área, como en las antes mencionadas, el personal asignado debería contar con la información necesaria para llevar a cabo la rutina en cuanto a organización, atención, cuidado, vigilancia y control de la permanencia de los niños en el área. Por ello fue necesario desglosar los pasos básicos para la realización de la rutina e ir moldeando, modelando y retroalimentando cada una de las secuencias de dicha rutina.

A diferencia de las áreas antes mencionadas, esta área está dividida en dos modalidades de entrenamiento que son: alimentación con biberón y con cuchara, en relación a la edad del niño.

Se utilizaron apoyos didácticos en ambas modalidades de alimentación, las cuales fueron colocadas en el área correspondiente para que las auxiliares las tuvieran presentes en el momento de realizar la actividad, (ver anexo 1-3, pág. 81-82).

La lista de cotejo sirvió para comprobar la aplicación de cada uno de los pasos que incluye la rutina de alimentación en ambas modalida--

des, para que al finalizar la rutina la capacitadora pudiera dar retroalimentación a la auxiliar educativa sobre la ejecución en la tarea, - (ver anexo 2-3, pág. 92-93).

Se comunicó a la auxiliar educativa sobre el objetivo del registro en esta área, así como su manejo y utilidad, donde ella tendría únicamente que observar el código, buscar el nombre del niño y anotar en el espacio correspondiente la clasificación que se adecúa a la rutina - de alimentación, y tuvo que ser resaltado por la capacitadora, que el - uso de este registro implicaba poco tiempo y fácil manejo, (ver anexo 3-1, pág. 98).

En esta área es conveniente que se propicie un ambiente adecuado donde la persona encargada tendrá que optimizar las condiciones de --- acuerdo al nivel de edad de los niños.

Considerando importante que para los niños pequeños conjuntamente al cubrir la demanda de alimentación se establezca una relación afectiva, y en niños mayores además de satisfacer esta necesidad se deben establecer hábitos alimenticios y lograr la autosuficiencia en esta área éste es uno de los objetivos a cubrir en el proceso de capacitación del área.

4) AREA DE FILTRO SOCIAL

El personal asignado debería contar con la información necesaria

para llevar a cabo la rutina en cuanto a la organización, atención, — cuidado, vigilancia y control del paso de los niños por el área, a par tir de la información proporcionada por los padres a la llegada del — niño.

El área de filtro funcionaba a la entrada y salida de los niños.

En esta área fue necesario contar con el apoyo de todas las capa citadoras para la planeación, organización y entrenamiento, ya que se concentra el ingreso a la sala en un lapso determinado. Se utilizaron apoyos didácticos de la rutina de filtro social, las cuales fueron co locadas en el área correspondiente, para tenerlas a la vista en el mo mento de realizar la actividad (ver anexo 1-4, pág. 85-86) .

La lista de cotejo sirvió como elemento para comprobar la aplica ción de cada uno de los pasos que incluyen la rutina de filtro social, lo que permitió que al finalizar la tarea, la capacitadora pudiera dar retroalimentación a la auxiliar educativa sobre la ejecución en esta — tarea (ver anexo 2-4, pág. 94-95) .

Se informó a la auxiliar educativa sobre el objetivo del registro en esta área, así como su forma de manejo y utilidad, a fin de verifi car que el padre anotara todos los datos que en la misma se pedfan, y en ese mismo momento hiciera aclaraciones sobre la información vaciada. Esto propiciaría una comunicación más directa entre el padre y la auxi liar educativa (ver anexo 3-1, pág. 99) .

Aquí, como en las otras áreas, tuvo que ser resaltado por la entrenadora que el control de este registro implicaba poco tiempo y fácil manejo. Como se mencionó anteriormente, la persona encargada en esta área debería propiciar una comunicación cordial y afectuosa con cada uno de los padres en la recepción de los niños; este sería un objetivo básico para el proceso de capacitación en el área.

5) AREA DE JUEGO

Para esta área se elaboró el instructivo de operaciones y lista de cotejo de entrenamiento (ver anexo 1.5 y 2.5, pág. 87 y 96). Dicho entrenamiento tuvo que ser aplazado debido a la dinámica previa de las auxiliares en la sala.

3) Fase c) Evaluación del desarrollo del niño lactante.

Para valorar el nivel de desarrollo de los niños se seleccionó la prueba de Escrutinio del Desarrollo de Denver. El objetivo principal de esta prueba es evaluar el nivel de desarrollo del niño mediante la ejecución de diversas tareas. Es un instrumento simple y sencillo para la detección temprana de niños de cero a seis años de edad, que presentan problemas en su desarrollo. La prueba proporciona información general sobre el desempeño del niño en cuatro áreas:

- a) Personal social: evalúa la habilidad del niño para convivir con las personas que lo rodean y bastarse

a sí mismo (dicha información se obtiene - de los padres).

- b) Adaptación motora fina: valora la habilidad del niño para usar con juntamente sus manos y su vista.
- c) Lenguaje: valora la habilidad del niño para comuni--carse verbalmente, comprender y seguir instrucciones.
- d) Motora gruesa: Valora la habilidad del niño para realizar movimientos gruesos, tales como caminar, -brincar, saltar, marchar, mantener el equilibrio, etcétera.

Esta prueba agrupa los resultados de las cuatro áreas y proporciona un nivel de desarrollo que según sea la edad del niño y su ejecución en la prueba, pueda clasificarse como normal o anormal.

RESULTADOS

Los datos obtenidos nos indican que el 100% de los niños evaluados en esta prueba caen en la categoría de NORMAL en todas las áreas: personal social motora fina, motora gruesa y lenguaje, ya que todos los niños obtuvieron un porcentaje promedio de ejecución del 80% ó más en las áreas respectivas.

A continuación se presenta una descripción por cada una de las tablas obtenidas en la evaluación:

Tabla A. Edad de los niños lactantes

En esta tabla se integran los datos de los niños agrupados por edades, clasificados en lactantes "A" (45 días a 8 meses de nacidos), lactantes "B" (de 8 a 12 meses) y lactantes "C" (de 12 a 18 meses de edad), con un total de 9 niños en lactantes "A" (5 niños y 4 niñas), con un promedio de edad de 7 meses, 5 días; en lactantes "B", con un total de 12 niños (6 niños y 6 niñas) con un promedio de 12 meses, 9 días de edad; lactantes "C" con un total de 11 niños (7 niños y 4 niñas) con un promedio de 17 meses de edad, el total de niños en las tres clasificaciones fue de 32 (18 niños y 14 niñas), (ver anexo: Tabla y Figura A, pág. 101).

Tabla B. Datos obtenidos en la prueba de Denver lactantes "A"

En esta tabla se integran los datos obtenidos con el grupo de lactantes "A" en las cuatro áreas evaluadas por la prueba, obteniendo el porcentaje promedio de ejecución de cada niño así como el promedio general por área de todo el grupo, el cual se menciona a continuación: - para el área motora gruesa se obtuvo un porcentaje de 83.8; en el área de lenguaje 87.2; en el área de personal social de 84.8, obteniendo un puntaje promedio global de 85.7, cayendo dentro de un puntaje NORMAL - de ejecución para el grupo (ver anexo: Tabla y Figura B, pág. 102)

Tabla C. Datos obtenidos en la prueba de Denver de lactantes "B"

En esta tabla se integran los datos obtenidos con el grupo de lactantes "B" en las cuatro áreas por la prueba, obteniendo el porcentaje promedio de ejecución de cada niño así como el promedio general por -- área de todo el grupo, el cual se menciona a continuación: para el -- área motora gruesa se obtuvo un porcentaje promedio de 93.8; en el área de lenguaje 84.2; en el área de personal social 82.8; obteniendo un puntaje promedio global de 88.8; cayendo dentro de un porcentaje NORMAL de ejecución para el grupo (ver anexo: Tabla y Figura C, pág. 103).

Tabla D. Datos obtenidos en la prueba de Denver lactantes "C"

En esta tabla se integran los datos obtenidos con el grupo de lactantes "C" obteniendo el porcentaje promedio de ejecución de cada niño

así como el promedio general por área de todo el grupo, y el cual se -
menciona a continuación; para el área motora gruesa se obtuvo un por-
centaje promedio de 97.3; en el área de motora fina el promedio de 98.2
en el área lenguaje 81.9; en el área de personal social 93.7; obteniendo
un puntaje promedio global de 92.7; cayendo dentro de un porcentaje
NORMAL de ejecución para el grupo (ver anexo: Tabla y Figura D, pág. 104)

4.- Consideraciones de las fases del proyecto de intervención no realizadas

Paralelamente a la tarea de entrenamiento del personal, se evaluó el desarrollo de los niños. En este lapso se presentó una serie de -- obstáculos por la falta de cooperación de las auxiliares educativas. - Debido a la gran resistencia a los cambios que se originaron por la mo dificación de la sala, se decidió suspender las actividades dentro de la sala de lactantes. Posteriormente nuestra presencia fue esporádica; durante estas visitas se observó que las auxiliares educativas habían implantado la asignación equitativa de los niños que asistían a la sala y la aplicación de las rutinas se llevaban según las cartas descriptivas ya mencionadas, así como el registro y comunicación con los pa-- dres.

El hecho de no continuar trabajando en la sala de lactantes, impi dió terminar el proyecto de intervención, quedando sin concluir las si guientes fases:

Fase d) Aplicación del programa de estimulación.

Fase e) Involucramiento de los padres.

Fase f) Supervisión del Programa de intervención.

Fase g) Evaluación final.

5.- Conclusiones.

Retomando las observaciones reportadas en la evaluación y durante el proceso de entrenamiento del personal, fue evidente que el personal asignado tenía varios años de laborar con niños de estas edades (45 días a 18 meses de edad), por lo que contaban con experiencia en la atención de las necesidades básicas de los niños, y la forma de realizar las rutinas, organizadas de manera independiente y a su consideración.

Generalmente las edades del personal oscilaban entre los 32 y 40 años de edad, y su nivel de educación no rebasaba los estudios elementales; sólo una persona contaba con estudios de auxiliar educativa. La trayectoria del personal dentro de la estancia, había variado desde puestos de intendencia, cocina y auxiliares en todos los grados preescolares.

Dadas las características del personal, fue sumamente difícil implementar el proceso de entrenamiento, debido a que las auxiliares consideraron que implicaba más trabajo para ellas, además se rehusaban a ser observadas. Inicialmente tenían asignados los niños por edades (lactantes "A", "B" y "C"). Con el cambio, la asignación de ellas sería por áreas; los niños pasaban por cada una de dichas áreas, lo que permitía que todas las auxiliares en un día tuvieran contacto con todos los niños. Ellas aducían que estaban acostumbradas a cuidar a los niños que les tocaba por sección (lactantes "A", "B" y "C") y que les --

era difícil cambiar a la nueva forma de trabajo con los niños. Tomando en cuenta su petición, se quitó la asignación de auxiliares por áreas, asignándolas a grupos de niños de edades similares repartidos en forma equitativa. Esto quiere decir que de acuerdo al número de niños recibidos diariamente, los mismos se asignaban según el número de auxiliares presentes.

A pesar de los grandes obstáculos que se presentaron durante el proceso de entrenamiento del personal, se pudieron observar cambios positivos en la dinámica de las auxiliares educativas, dentro de la sala, como los que a continuación se mencionan:

- La asignación equitativa del número de niños asistentes entre las auxiliares.
- La realización de cada una de las rutinas de acuerdo a los instructivos de operaciones (filtro, cambio de pañal, alimentación y sueño).
- El registro de cada una de las rutinas, permitió que las auxiliares memorizaran los nombres de cada uno de los niños.
- Se estableció más comunicación con los padres de familia en el momento del filtro.
- Los niños no permanecían tanto tiempo en cunas, andaderas o corrales, ya que contaban con espacio para desplazarse, con las medidas de seguridad de acuerdo a sus edades.
- Trabajo en equipo de las auxiliares.

A raíz de la modificación, surgió la necesidad de acondicionar un espacio donde se pudieran preparar los alimentos al servicio de esta sala; cercana a la misma se encontraba una habitación con el mobiliario adecuado para esta finalidad; con la modificación de la sala se puso en funcionamiento este espacio el cual quedaría asignado como lactario, beneficiando así la organización de las rutinas alimenticias de los niños, permitiendo realizar ésta en forma rápida e higiénica, evitando el constante desplazamiento de las auxiliares fuera de la sala con objeto de preparar los alimentos, así como la constante entrada del personal de cocina e intendencia en la entrega de éstos.

Con la modificación de la sala se observó que las auxiliares realizaron las rutinas cubriéndolas en forma parcial ya que no se logró que en cada tarea se propiciaran situaciones donde se diera estimulación y mucho menos la actividad planeada de juego, donde el elemento básico era la auxiliar para que se lograra conjugar el juego con la estimulación, todo esto en beneficio al desarrollo integral del lactante.

Debido a esto surgió la necesidad de solicitar el apoyo a la sala por una educadora, cuya función sería planear, organizar y aplicar actividades de juego y estimulación para los niños en cada nivel de desarrollo, la educadora asignada, trabajo en actividades dirigidas a la decoración ambiental, lo cual fue parte de las tareas asignadas por la dirección de la estancia; en este caso fue difícil poder trabajar en equipo (alumnas de la Especialidad-educadora), debido a que su asistencia fue muy irregular y hubo poco interés y atención a las proposicio-

nes de las alumnas de la Especialidad en cuanto a la planeación y organización de actividades con los niños en la sala.

Cabe señalar que las actividades realizadas por las auxiliares se modificaron de acuerdo con los cambios efectuados en la sala, brindándoles tiempos libres, dando lugar a dos periodos de alimentación, durante los cuales los niños no tenían atención.

Con base en nuestras observaciones, podemos decir que la modificación de la sala ocasionó un trabajo más organizado, equitativo y cooperativo de las auxiliares, donde la atención a los niños fue más directa, y la comunicación e interacción entre las auxiliares y padres fue más efectiva.

La experiencia obtenida en la realización de este trabajo como -- profesionistas y alumnas de la Especialización permitió enfrentarse a una situación real y actual de la atención infantil en México, donde -- existe contradicciones fuertes en cuanto a lo que se plantea en los -- programas educativos y administrativos, y lo que realmente se ejecuta en el ambiente mismo, donde están influyendo factores de diversa índole como son el administrativo, social, político, educativo, etc. etc., lo cual obstaculiza fuertemente la labor educativa y en particular psicológica en apoyo al desarrollo "integral" del infante. La práctica -- real en estos centros permite darse cuenta de la necesidad de conocer profundamente los factores antes mencionados para contar con herramientas adecuadas e incidir realmente en este tipo de centros, con una vi-

sión más real y apegada a la problemática actual, lo que permitiría --
realizar proyectos basados en necesidades de índole prioritario encami-
nado a proporcionar elementos de apoyo en favor de la atención básica
y educativa del infante, siendo el infante el tema central de conoci-
mientos dentro de la especialización en desarrollo del niño.

A N E X O S

ANEXO 1 INSTRUCTIVO DE OPERACIONES PARA EL ENTRENAMIENTO POR AREAS.

- 1.1 Sueño.
- 1.2 Cambio de Pañal.
- 1.3 Alimentación.
- 1.4 Filtro Social.
- 1.5 Juego.

ANEXO 2 LISTA DE COTEJO PARA LAS DIFERENTES AREAS.

- 2.1 Sueño
- 2.2 Cambio de Pañal.
- 2.3 Alimentación.
- 2.4 Filtro Social.
- 2.5 Juego.

ANEXO 3 HOJA DE REGISTRO PARA CADA UNA DE LAS AREAS.

- 3.1 Sueño.
- 3.2 Cambio de Pañal.
- 3.3 Alimentación.
- 3.4 Filtro Social.

ANEXO 4 TABLAS Y FIGURAS DE LA EVALUACION EN LOS NIÑOS LACTANTES.

- Tabla y Figura A Edad de los niños lactantes.
- Tabla y Figura B Datos obtenidos en la prueba de Denver - lactantes "A".

Tabla y Figura C Datos obtenidos en la prueba de Denver --
lactantes "B".

Tabla y Figura D Datos obtenidos en la prueba de Denver -
lactantes "C".

ANEXO 1 INSTRUCTIVO DE OPERACIONES PARA EL ENTRENAMIENTO

- 1.1 Sueño.
- 1.2 Cambio de Pañal.
- 1.3 Alimentación.
- 1.4 Filtro Social.
- 1.5 Juego.

INSTRUCTIVO DE OPERACIONES PARA EL ENTRENAMIENTO

RUTINA: SUEÑOOBJETIVO GENERAL: Entrenar a la Aux. Educ. encargada del área,LUGAR: SALA DE LACTANTESen la realización de todos los pasos que comprenden la rutina.

INSTRUCTOR: _____

DIRIGIDO A: _____

Hoja 1

MATERIAL	METODO DE ENTRENAMIENTO	ELEMENTOS DE LA RUTINA	CUANDO LO HARA	FORMA DE EVALUACION	QUIEN SUPERVISA
-Cobija -ahulada -Cobertor -Móvil	-Modelamiento -Moldeamiento -Retroalimentación	A. AL ACOSTAR A DORMIR: 1. Alistar la cuna con cobija ahulada cobertor, aco- modar móvil.	Durante toda la mañana.	Mediante la utilización de la lista de chequeo, se registrará el grado de ejecución de la tarea y se dará retroalimentación.	Psicóloga al principio.
-Pañales desechables		2. Revisar el pañal y lo cambia si fuera necesario.			
-Cunas -Colchonetas		3. Pone al niño dentro de la cuna.			
-Cobija		4. Acomoda al niño de lado o boca abajo y tapa su cuerpo con la cobija.			
		5. Le quita los zapatos.			
-Registro de sueño		6. Registra el nombre del niño y la hora en que comienza a dormir.			
		B. AL LEVANTAR DE LA SIESTA			
		7. Revisa el pañal e informa a la encargada del área de cambio.			
		8. Lleva al niño al área de juego.			
		9. Recoge la cobija y la acomoda junto a la maleta del niño.			
		10. Asea la cuna: sacude, cambia sábana, etc.			
		11. En la hoja de registro de sueño, anotar si el niño duerme y hacer anotaciones cada 30 min.			
		C. AL FINAL DE LAS ACTIVIDADES DEL DIA: 12. Pasar la hoja de registro al área de filtro.			

INSTRUCTIVO DE OPERACIONES PARA EL ENTRENAMIENTO

RUTINA: CAMBIO DE PAÑALOBJETIVO GENERAL: Entrenar a la aux. educ. encargada del área,
en la realización de todos los pasos que comprende la rutina.LUGAR: AREA CAMBIO DE PAÑAL DE LACTANTES

INSTRUCTOR: _____

DIRIGIDO A: AUXILIARES EDUCATIVAS

Hoja 1

MATERIAL	METODO DE ENTRENAMIENTO	ELEMENTOS DE LA RUTINA	CUANDO LO HARA	FORMA DE EVALUACION	QUIEN SUPERVISA
-Caja de cambio (4 pañales, 4 calzones de huile, 4 fajeros, 1 muda bolsa de plástico)	1. <u>Modelamiento</u> : Describir la rutina dar instrucciones y modelar (mostrar) las actividades que no realice la auxiliar.	A. <u>PREPARACION DE MATERIAL</u> :	Después de que terminen las actividades: desayuno, comida, actividades planeadas o cuando el niño lo requiera.	Se aplicará una lista de chequeo durante una semana	El psicólogo inicialmente
-Algodón	2. <u>Moldeamiento</u> :	1. Tener dos recipientes con agua, uno para el lavado de cara y manos, y el otro para el aseo de genitales y un recipiente con algodón.		Criterios del registro: 0 = No lo hace 1 = Lo hace regularmente 2 = Lo hace bien 3 = Lo hace y da estimulación verbal y física.	
-Kleenex	a) Ir guiando las actividades y dar sugerencias para una mejor ejecución.	2. Poner papel de estreza sobre la mesa de cambio.			
-Toallas húmedas	b) <u>Retroalimentación</u> : Mostrar a la auxiliar los resultados obtenidos en el registro, se resaltan los pasos realizados positivamente y se "sugiere" la inclusión de los omitidos o realizados deficientemente, destacando la importancia de la secuencia completa.	3. Tener listo material de aseo (talco, aceite, ungüento, toallas húmedas).			
-Talco		4. Caja de ropa de cambio del niño.			
-Aceite		B. <u>RUTINA DE CAMBIO</u> :			
-Ungüento		5. Tomar al niño.			
-Recipiente con agua para materiales		6. Acostar al niño.			
-Recipiente con agua para cara y manos		7. Distraerlo con un móvil.			
-Cesto de basura.	3. Se regresa al paso 2.a. y se repite la secuencia.	8. Bajar la ropa del niño hasta las rodillas, si no está muy sucio.			
-Rollo de papel estreza		9. Quitar la ropa del niño si está muy sucia.			
-Lista de chequeo.		10. Quitar pañal al niño.			
-Hoja de registro.		11. Limpiar con algodón y agua.			
		12. Poner pañal limpio.			
		13. Poner talco o si lo requiere, ungüento.			

INSTRUCTIVO DE OPERACIONES PARA EL ENTRENAMIENTORUTINA: CAMBIO DE PAÑALOBJETIVO GENERAL: Entrenar a la aux. educ. encargada del área,LUGAR: AREA CAMBIO DE PAÑAL DE LACTANTES.en la realización de todos los pasos que comprende la rutina.

INSTRUCTOR: _____

DIRIGIDO A: AUXILIARES EDUCATIVAS

Hoja 2

MATERIAL	METODO DE ENTRENAMIENTO	ELEMENTOS DE LA RUTINA	CUANDO LO HARA	FORMA DE EVALUACION	QUIEN SUPERVISA
		14. Cerrar pañal de tela con el fajero o pegar las cintillas del pañal desechable. 15. Subir calzón de hule. 16. Subir la ropa del niño. 17. Hacer cambio de ropa limpia. 18. Da estimulación verbal al niño. 19. Lavar cara y manos con algodón húmedo (los niños mayores llevarlos al lavabo y lavarles las manos y dientes). 20. Llevar al niño al área de juego. C. AL TERMINO DEL CAMBIO: 21. Tirar pañal desechable al cesto o meter pañal de tela a la bolsa de plástico. 22. Tirar papel estraza. 23. Regresar la caja del niño a su lugar. 24. Registro del cambio. 25. Lavarse las manos			

INSTRUCTIVO DE OPERACIONES PARA EL ENTRENAMIENTORUTINA: CAMBIO DE PAÑALOBJETIVO GENERAL: Entrenar a la aux. educ. encargada del área,LUGAR: AREA CAMBIO DE PAÑAL DE LACTANTESen la realización, de todos los pasos que comprende la rutina.

INSTRUCTOR: _____

DIRIGIDO A: AUXILIARES EDUCATIVAS

Hoja 3

MATERIAL	METODO DE ENTRENAMIENTO	ELEMENTOS DE LA RUTINA	CUANDO LO HARA	FORMA DE EVALUACION	QUIEN SUPERVISA
		<u>D. AL FINAL DE LAS ACTIVIDADES:</u> 26. Colocar todos los materiales del niño en su pañalera. 27. Colocar la pañalera en área de filtro. 28. Pasar la hoja de registro al área de filtro. 29. Colocar la caja de ropa en el área de filtro.			

INSTRUCTIVO DE OPERACIONES PARA EL ENTRENAMIENTO

RUTINA: ALIMENTACION CON CUCHARA

OBJETIVO GENERAL: Entrenar a la aux. encargada del área, en

LUGAR: ZONA DE ALIMENTACION DE LACTANTES.

la realización de todos los pasos que comprende la rutina.

INSTRUCTOR: _____

DIRIGIDO A: AUX. RESPONSABLE ZONA DE ALIMENTACION

Hoja 1

MATERIAL	METODO DE ENTRENAMIENTO	ELEMENTOS DE LA RUTINA	CUANDO LO HARA	FORMA DE EVALUACION	QUIEN SUPERVISA
-Sillas -Mesas -Periqueras -Baberos -Platos -Cucharas -Vasos en-- -trenadores -Serville-- -tas -Utensilios -para ser-- -vir. -Formatos -de regis-- -tro. -Listas de -chequeo.	<p>1. <u>Modelamiento</u>: Describir la rutina, dar instrucciones y modelar (demostrar) las actividades que no realice a auxiliar.</p> <p>2. <u>Moldeamiento</u>:</p> <p>a) Ir guiando las actividades a realizar y dar sugerencias para una mejor ejecución.</p> <p>b) <u>Retroalimentación</u>: Mostrar a la aux. los resultados obtenidos en el registro, se resaltan los pasos realizados positivamente y se "sugiere" la inclusión de los omitidos o realizados deficientemente destacando la importancia de la secuencia completa.</p> <p>3. Se regresa al paso 2.a. y se repite la secuencia.</p>	<p>1. Preparar la zona de alimentación: -Acomodar sillas, mesas, periqueras, sillas evenlylo. -Alistar baberos. -Servir alimento en los platos.</p> <p>2. Recibir a los niños de la auxiliar responsable de cambio y llevarlos al área de alimentación.</p> <p>3. Organizar a los niños de acuerdo al lugar que le corresponde y poner baberos.</p> <p>4. Ir por los platos y cucharas para los niños en mesa. - Ir por platos y cucharas para los niños en periquera.</p> <p>5. Dar de comer a los lactantes pequeños: -Guiar la forma de comer de los más grandes.</p> <p>6. Animarlos a comer, habándoles y cantándoles.</p> <p>7. Terminada la comida, pasar a la zona de cambio para lavado de manos y dientes.</p>	<p>Desayuno: 8:30- 9:30</p> <p>Comida: 12:00- 13:00 hrs.</p>	<p>-Mediante la utilización de la lista de chequeo, se registrará el grado de ejecución de la tarea y se dará retroalimentación.</p> <p>-Se considerará adquirida la secuencia cuando realice tres veces consecutivas la actividad con un 100% de ejecución.</p> <p><u>CRITERIOS</u>;</p> <p>0 = No lo hace 1 = Lo hace regularmente 2 = Lo hace bien 3 = Lo hace y da estimulación verbal y física</p>	<p>El Psicólogo inicialmente.</p> <p style="text-align: center;">- 81 -</p>

INSTRUCTIVO DE OPERACIONES PARA EL ENTRENAMIENTO

RUTINA: ALIMENTACION CON CUCHARA

OBJETIVO GENERAL: Entrenar a la aux. encargada del área en la

LUGAR: ZONA DE ALIMENTACION DE LACTANTES

realización de todos los pasos que comprende la rutina.

INSTRUCTOR: _____

DIRIGIDO A: AUX. RESPONSABLE ZONA DE ALIMENTACION

Hoja 2

MATERIAL	METODO DE ENTRENAMIENTO	ELEMENTOS DE LA RUTINA	CUANDO LO HARA	FORMA DE EVALUACION	QUIEN SUPERVISA
		8. Regresar al área de alimentación y llevar los platos al área correspondiente. 9. Ordenar el espacio: -Limpiar y acomodar mesas y sillas. 10. Registrar cómo comieron los niños. 11. Al finalizar la jornada, llevar la hoja de registro al área de filtro.			- 82 -
	OBSERVACIONES GENERALES:				

INSTRUCTIVO DE OPERACIONES PARA EL ENTRENAMIENTO

RUTINA: ALIMENTACION CON BIBERONOBJETIVO GENERAL: Entrenar a la aux. educ. encargada del área,LUGAR: ZONA DE ALIMENTACION DE LACTANTESla realización de todos los pasos que comprende la rutina.INSTRUCTOR: PSICOLOGADIRIGIDO A: AUX. RESPONSABLE DE ZONA DE ALIMENTACION

Hoja 1

MATERIAL	METODO DE ENTRENAMIENTO	ELEMENTOS DE LA RUTINA	CUANDO LO HARA	FORMA DE EVALUACION	QUIEN SUPERVISA
-Canastilla con biberones. -Jarra con tapa. -Sillas de adulto.	<p>1. <u>Modelamiento</u>: Describir la rutina, dar instrucciones y modelar (demostrar) las actividades que no realice el auxiliar.</p> <p>2. <u>Moldeamiento</u>:</p> <p>a) Ir guiando las actividades a realizar y dar sugerencias para una mejor ejecución.</p> <p>b) <u>Retroalimentación</u>: Mostrar a la auxiliar los resultados obtenidos en el registro, se resaltan los pasos realizados positivamente y se "sugiere" la inclusión de los omitidos o realizados deficientemente, destacando la importancia de la secuencia completa.</p> <p>3. Se regresa al paso 2.a. y se repite la secuencia.</p>	<p>1. Lavarse las manos con agua y jabón.</p> <p>2. Preparar el biberón: -Vaciar la leche en el biberón directamente de la jarra sin derramar, evitando que el líquido caiga sobre los otros alimentos. -Colocar la tapa con el chupón sin tocar éste directamente con las manos.</p> <p>3. Asegurarse de que el niño no requiere cambio de pañal, si lo requiere pasarlo a la zona de cambio para que en el momento de alimentarlo esté cómodo.</p> <p>4. Tomar al niño, acomodarlo con la cabeza apoyada en el brazo, un poco más alta que el resto del cuerpo.</p> <p>5. Sentarse cómodamente y mientras le da el biberón al niño, hablarle en tono suave mirándolo a la cara.</p> <p>6. Inmediatamente después de darle el biberón, el niño se coloca en posición vertical para que arroje el aire que ha ingerido.</p>	<p>Cada vez que un niño requiera ser alimentado con biberón de acuerdo a sus hábitos de alimentación.</p>	<p>-Mediante la utilización de la lista de chequeo, se registrará el grado de ejecución de la tarea y se dará retroalimentación respectiva.</p> <p>-Se considerará adquirida la secuencia, cuando la realice tres veces consecutivas con un 100% de ejecución.</p> <p><u>CRITERIOS:</u> 0 = No lo hace 1 = Lo hace regularmente 2 = Lo hace bien 3 = Lo hace y da estimulación verbal y física.</p>	<p>El Psicólogo inicialmente.</p> <p style="text-align: center;">1 83 1</p>

INSTRUCTIVO DE OPERACIONES PARA EL ENTRENAMIENTO

RUTINA: ALIMENTACION CON BIBERON

OBJETIVO GENERAL: Entrenar a la aux. educ. encargada del área

LUGAR: ZONA DE ALIMENTACION DE LACTANTES

en la realización de todos los pasos que comprende la rutina.

INSTRUCTOR: PSICOLOGA

DIRIGIDO A: AUX. RESPONSABLE DE ZONA DE ALIMENTACION

Hoja 2

MATERIAL	METODO DE ENTRENAMIENTO	ELEMENTOS DE LA RUTINA	CUANDO LO HARA	FORMA DE EVALUACION	QUIEN SUPERVISA
		7. Revisar pañal, si requie re cambio llevarlo al -- área de cambio; si no pa sarlo al área de juego, o acostarlo de lado o -- boca abajo. 8. Guardar el biberón en la pañalera del niño. 9. Registrar el total de on zas consumidas. 10. Al final de la jornada, llevar la hoja de regis- tro al área de filtro.			
	OBSERVACIONES GENERALES:				

INSTRUCTIVO DE OPERACIONES PARA EL ENTRENAMIENTO

RUTINA: FILTRO SOCIAL

OBJETIVO GENERAL: Entrenar a la aux. educ. encargada del área,

LUGAR: SALA DE LACTANTES

en la realización de todos los componentes que comprende la rutina

INSTRUCTOR: _____

DIRIGIDO A: _____

hoja 2

MATERIAL	METODO DE ENTRENAMIENTO	ELEMENTOS DE LA RUTINA	CUANDO LO HARA	FORMA DE EVALUACION	QUIEN SUPERVISA
-Lista de cotejo		18. Ir por el niño y entregarlo al padre. 19. Despedirse del padre.			
	OBSERVACIONES GENERALES:				

INSTRUCTIVO DE OPERACIONES PARA EL ENTRENAMIENTO

RUTINA: JUEGO OBJETIVO GENERAL: Entrenar a la aux. educ. en la ejecución
de la rutina de juego completa.
 LUGAR: ZONA DE JUEGO DE LA SALA DE LACTANTES
 INSTRUCTOR: PSICOLOGA DIRIGIDO A: AUX. RESPONSABLE DEL AREA DE JUEGO

MATERIAL	METODO DE ENTRENAMIENTO	ELEMENTOS DE LA RUTINA	CUANDO LO HARA	FORMA DE EVALUACION	QUIEN SUPERVISA
-Colchone ta	1. <u>Modelamiento</u> : Describir la rutina, dar instrucciones y modelar (demostrar) las actividades que no realice la auxiliar.	1. Tener preparada el área con la funda de la colchoneta limpia.	Al ingresar el niño a la sala y lo continuará durante todo el día, con los niños que estén despiertos y que no estén realizando ninguna actividad en otra área.	-Mediante la utilización de la lista de chequeo se registrará el grado de ejecución de la tarea y se dará retroalimentación inmediata. -Se considerará adquirida la secuencia, cuando la realice tres veces consecutivas con un 100% de ejecución.	El Psicólogo inicialmente.
-Espejos de pared	2. <u>Moldeamiento</u> : a) Ir guiando las actividades a realizar y dar sugerencias para una mejor ejecución.	2. Tomar al niño, saludarlo y preguntarle cómo está. 3. Colocarlo en el lugar que le corresponde: silla, colchoneta o cuna si está dormido.			
-Barras Fijas	b) <u>Retroalimentación</u> : Mostrar a la auxiliar los resultados obtenidos en el registro se resaltan los pasos realizados positivamente y se "sugiere" la inclusión de los omitidos o realizados deficientemente, destacando la importancia de la secuencia completa.	4. Darle un juguete o ponerlo cerca de un móvil, o cerca de los juguetes del estante. 5. Integrar a los niños en grupo. 6. Cantarles y hablarles. 7. Estar pendiente de recibir otro niño. 8. Mantener activos a los niños animándolos a jugar, explorar c/juguetes, cantar. 9. Registrar cada media hora el tipo de juego que realiza el niño (indiv., grupal). 10. Al final de las actividades, organizar el área nuevamente y llevar la hoja de registro al área de filtro.		<u>CRITERIOS</u> : 1 = No lo hace 2 = Lo hace regularmente 3 = Lo hace y da estimulación verbal y física.	- 87 -
-Sillas Evenflo					
-Pelotas					
-Muñecas					
-Carros					
-Cubos de diferente tamaño y textura					
-Móviles al alcance de los niños					
-Sonajas					
-Juguetes Musicales					
-Recipientes con tapadera de dif. tamaño					

ANEXO 2 LISTA DE COTEJO PARA CADA AREA

- 2.1 Sueño
- 2.2 Cambio de pañal
- 2.3 Alimentación
- 2.4 Filtro Social
- 2.5 Juego.

ESTANCIA No. 49I.S.S.S.T.E.

-- 89 -

FACULTAD DE PSICOLOGIA, U.N.A.M.
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO
ESPECIALIZACION EN DESARROLLO DEL NIÑO
ELABORADO POR: SILVIA MENDOZA
LUZ MA. VERDIGUEL

LISTA DE COTEJO DE SUEÑO

ANEXO 2.1

SALA: _____ Nombre Aux. Educativa: _____

Criterio: 0 = no lo hace
1 = lo hace regularmente
2 = lo hace bien
3 = lo hace y da estimulación verbal y física.

36 puntos = 100% ejecución

PASOS DE LA RUTINA	OBSERVADOR: _____					
	FECHA: _____					
A. AL ACOSTAR A DORMIR:						
1. Alista la cuna, con: cobija ahulada, cobertor acomodar móvil						
2. Revisa el pañal y lo cambia si fuera necesario						
3. Pone al niño dentro de la cuna						
4. Lo acomoda de lado o boca abajo y tapa su cuerpo con la cobija						
5. Le quita los zapatos						
6. Registra el nombre del niño y la hora en que comenzó a dormir						
B. AL LEVANTAR DE LA SIESTA:						
1. Revisó el pañal e informó a la encargada del área de cambio						
2. Lleva al niño al área de juego						
3. Recoge cobija y la acomoda junto a la maleta del niño						
4. Asea la cuna: sacudir, cambiar sábana, etc.						
5. Registra a que hora despertó el niño						
6. Registra cada 30 minutos los niños que duermen o se despertaron						

TOTAL PUNTOS: _____

PORCENTAJE: _____

OBSERVACIONES: _____

RECOMENDACIONES: _____

ESTANCIA No. 49 I.S.S.S.T.E.

LISTA DE COTEJO PARA CAMBIO DE PAÑAL

SALA: _____ NOMBRE AUX. EDUCATIVA: _____

- CRITERIOS: 0 = No lo hace
 1 = Lo hace regularmente
 2 = Lo hace bien
 3 = Lo hace y da estimulación verbal y física

P A S O S	OBSERV.		
	FECHA:		
A. PREPARACION DE MATERIAL:			
1. Tener tres recipientes: uno con agua para el aseo de genitales, otro para algodón y otro con agua para aseo de manos y cara			
2. Poner papel estraza sobre la mesa de cambio.			
3. Tener material de aseo (aceite, talco, ungüento, etc.)			
4. Caja de ropa de cambio del niño.			
B. RUTINA DE CAMBIO:			
5. Tomar al niño.			
6. Acostar al niño.			
7. Distraerlo con un móvil (o juguete).			
8. Bajar la ropa hasta las rodillas si no está muy sucia.			
9. Quitar la ropa del niño si está muy sucia.			
10. Quitar el pañal sucio al niño.			
11. Limpiar con algodón y agua sus genitales.			
12. Poner pañal limpio debajo de sus nalgas.			
13. Poner talco o si lo requiere poner ungüento.			
14. Cerrar pañal con fajero o pegar las cintillas de acuerdo al pañal (de tela o desechable).			
15. Subir el calzón de hule limpio.			
16. Subir la ropa del niño.			
17. Hacer cambio de ropa limpia.			
18. Da estimulación verbal al niño.			
19. Lavar cara y manos con algodón húmedo (los niños mayores, llevar los al lavabo y lavarle manos y dientes).			
20. Llevar al niño al área de juego.			

ESTANCIA No. 49 I.S.S.S.T.E.

LISTA DE COTEJO PARA CAMBIO DE PAÑAL

SALA: _____ NOMBRE AUX. EDUCATIVA: _____

CRITERIOS: 0 = No lo hace
1 = Lo hace regularmente
2 = Lo hace bien
3 = Lo hace y da estimulación verbal y física.

P A S O S	OBSERV.		
	FECHA:		
C. AL TERMINO DEL CAMBIO:			
21. Tirar el pañal desechable al cesto o meter pañal de tela a la bolsa de plástico.			
22. Tirar el papel estroza.			
23. Regresar la caja del niño a su lugar.			
24. Registro del cambio.			
25. Lavado de manos.			
D. AL FINAL DE LAS ACTIVIDADES:			
26. Colocar todos los materiales del niño en su pañalera.			
27. Colocar la pañalera en el área del filtro.			
28. Colocar la caja de la ropa en el área de filtro.			
29. Pasar la hoja de registro al área de filtro.			

INDICACIONES: _____

ESTANCIA No. 49 I.S.S.S.T.E.

ANEXO 2.3

LISTA DE COTEJO PARA ALIMENTACION CON BIBERON

SALA: _____ NOMBRE AUX. EDUCATIVA: _____

- CRITERIOS: 0 = No lo hace
 1 = Lo hace regularmente
 2 = Lo hace bien
 3 = Lo hace y da estimulación verbal y física.

30 puntos = 100 % Ejecución.

		OBSERVADOR									
P A S O S	FECHA										
1. Lavarse las manos con agua y jabón											
2. Preparar el biberón: Vaciarse la leche en el biberón directamente de la jarra sin derramar, evitando que el líquido caiga sobre los alimentos. Colocar la tapa con el chupón sin tocar éste directamente con las manos.											
3. Asegurarse que el niño no requiere cambio de pañal, si lo requiere pasarlo al área de cambio.											
4. Tomar al niño, acomodarlo con la cabeza apoyada en el brazo, un poco más alto que el resto del cuerpo.											
5. Sentarse cómodamente, y mientras le da el biberón al niño hablarle en tono suave, mirándolo a la cara.											
6. Colocar al niño en posición vertical para que arroje el aire que ha ingerido.											
7. Revisar el pañal, si requiere cambio llevarlo al área de cambio, si no, pasarlo al área de juego o acostarlo de medio lado o boca abajo.											
8. Guardar el biberón en la pañalera del niño.											
9. Registrar el total de onzas consumidas.											
10. Al final de la jornada, llevar la hoja de registro al área de filtro.											
		TOTAL DE PUNTOS									
		PORCENTAJE EJECUCION									

LISTA DE COTEJO PARA EL FILTRO SOCIAL.

SALA: _____ Nombre Aux. Educativa: _____

CRITERIOS: 0 = No lo hace
2 = Lo hace bien.

1 = Lo hace regularmente
3 = Lo hace y da estimulación verbal y física.

63 puntos = 100 % ejecución.

PASOS DE LA RUTINA	OBSERVADOR: _____				
	FECHA: _____				
A. <u>LLEGADA DEL NIÑO</u>					
1. Saludar al padre.					
2. Preguntar por el niño.					
3. Tomar al niño.					
4. Dar hoja de registro al padre.					
5. Entregar al niño a la responsable del área de juego.					
6. Regresar con el padre.					
7. Revisar pañalera.					
8. Colocar pañales y muda en la caja.					
9. Colocar biberones en la canastilla.					
10. Poner pañalera en el estante.					
11. Poner la caja de cambio en el lugar asignado al niño.					
12. Checar las indicaciones proporcionadas por el padre.					
13. Observaciones de la llegada y salida del niño.					
14. Despedir al padre.					
B. <u>ENTREGA DEL NIÑO.</u>					
15. Saludar al padre.					
16. Coger la pañalera y entregarla al padre.					
17. Dar la información sobre el registro del niño en las diferentes áreas de cuidado.					
18. Ir por la caja del niño y biberones y entregarla.					

ESTANCIA No.49. I.S.S.S.T.E.

- 95 -

ANEXO 2.4

FACULTAD DE PSICOLOGIA, U.N.A.M.
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO
ESPECIALIZACION EN DESARROLLO DEL NIÑO
ELABORADO POR: SILVIA MENDOZA
LUZ MA. VERDIGUEL

LISTA DE COTEJO PARA EL FILTRO SOCIAL.

SALA: _____ Nombre Aux. Educativa: _____

CRITERIOS: 0 = No lo hace
2 = Lo hace bien.

1 = Lo hace regularmente.
3 = Lo hace y da estimulación verbal
y física.

63 puntos = 100 % ejecución.

		OBSERVADOR: _____					
		FECHA: _____					
19. Ir por el niño y entregarlo al padre.							
20. Despedirse del padre.							
21. Poner la caja en su lugar correspondiente en el estante.							
		TOTAL PUNTOS					
		PORCENTAJE					

OBSERVACIONES: _____

RECOMENDACIONES: _____

LISTA DE COTEJO PARA JUEGO

SALA: _____ Nombre Aux. Educativa: _____

CRITERIOS: 0 = No lo hace
 1 = Lo hace regularmente
 2 = Lo hace bien
 3 = Lo hace y da estimulación verbal y física

30 puntos = 100 % ejecución

PASOS DE LA RUTINA	OBSERV.																		
	FECHA:																		
1. Tener preparado el área con la funda de la colchoneta limpia.																			
2. Tomar al niño. saludarlo y preguntarle cómo está.																			
3. Colocarlo en el lugar que le corresponde -silla colchoneta o cuna-, si está dormido.																			
4. Darle un juguete o ponerlo cerca de un móvil, o cerca de los juguetes del estante.																			
5. Integrar a los niños al grupo.																			
6. Cantarles y hablarles.																			
7. Estar pendiente de recibir a otro niño.																			
8. Mantener activos a los niños animándolos a jugar, explorar otros juguetes, cantar, etc.																			
9. Registrar cada media hora, el tipo de juego que realiza el niño (individual y grupal).																			
10. Al final de la jornada organizar el área nuevamente y llevar la hoja de registro al área de filtro.																			
	TOTAL PUNTOS																		
	PORCENTAJE																		

OBSERVACIONES: _____

RECOMENDACIONES: _____

ANEXO 3 HOJA DE REGISTRO PARA CADA AREA.

**Anexo 3.1 Sueño, Cambio de Pañal y
Alimentación.**

Anexo 3.2 Filtro Social.

ANEXO 3.1

ESTANCIA INFANTIL No. 49 I.S.S.S.T.E.

REGISTRO DE: SUEÑO

FECHA: _____

RESPONSABLE: _____

CODIGO:
D = Dormido
d = DespiertoFACULTAD DE PSICOLOGIA U.N.A.M.
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO
ESPECIALIZACION EN DESARROLLO DEL NIÑO
ELABORADO POR: SILVIA MENDOZA
LUZ MA. VERDIGUEL

NOMBRE DEL NIÑO	7:00	7:30	8:00	8:30	9:00	9:30	10:00	10:30	11:00	11:30	12:00	12:30	13:00	13:30	14:00	14:30	OBSERVACIONES

ESTANCIA INFANTIL No. 49 I.S.S.S.T.E

REGISTRO DE: CAMBIO DE PAÑAL.

FECHA: _____

RESPONSABLE: _____

ANEXO 3.1
CODIGO:
O = Orinó
D = Defecó
S = Seco
NC= No cambió

NOMBRE DEL NIÑO	7:00	7:30	8:00	8:30	9:00	9:30	10:00	10:30	11:00	11:30	12:00	12:30	13:00	13:30	14:00	14:30	OBSERVACIONES

ANEXO 3.1

ESTANCIA INFANTIL No. 49 I.S.S.S.T.E.

REGISTRO DE: ALIMENTACION

FECHA: _____

RESPONSABLE: _____

CODIGO:
C = Comió bien
CP = Comió poco
NC = No comió

NOMBRE DEL NIÑO	DESAYUNO	COMIDA	BIBERON		OBSERVACIONES
			A.M.	P.M.	

ESTANCIA INFANTIL No. 49 I.S.S.S.T.E.

ANEXO 3.2

FACULTAD DE PSICOLOGIA, U.N.A.M.
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO
ESPECIALIZACION EN DESARROLLO DEL NIÑO
ELABORADO POR: SILVIA MENDOZA
LUZ MA. VERDIGUEL.

REGISTRO: PARA INFORMACION DE PADRES

SALA DE LACTANTES: _____

FECHA: _____

NOMBRE DEL NIÑO	BIBERON		DURMIO			HORA QUE DESPIERTO	RECOMENDACIONES ESPECIALES DE ALIMENTACION	NECESITA MEDICAMENTO ¿CUAL?	HORA		OBSERVACIONES
	SI	NO	B	R	M				ENT.	SAL.	

A N E X O 4

Tabla y Figura A Edad de los niños lactantes.

Tabla y Figura B Datos obtenidos en la prueba
de Denver, Lactantes "A".

Tabla y Figura C Datos obtenidos en la prueba
de Denver, Lactantes "B".

Tabla y Figura D Datos obtenidos en la prueba
de Denver, Lactantes "C".

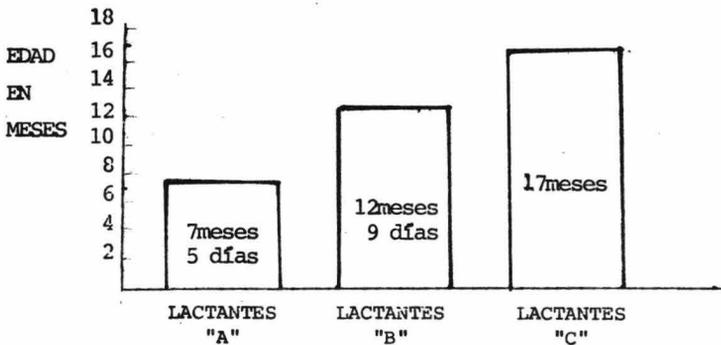
T A B L A A

EDAD DE LOS NIÑOS LACTANTES

NUMERO DE NIÑOS	LACTANTES "A"	LACTANTES "B"	LACTANTES "C"	
1	3 meses 24 días	9 meses 19 días	15 meses 8 días	
2	6 " 21 "	10 " 21 "	15 " 0 "	
3	6 " 7 "	10 " 2 "	15 " 9 "	
4	7 " 13 "	10 " 16 "	15 " 16 "	
5	8 " 27 "	10 " 0 "	16 " 2 "	
6	8 " 28 "	11 " 7 "	18 " 23 "	
7	8 " 0 "	11 " 21 "	18 " 6 "	
8	8 " 16 "	12 " 20 "	18 " 8 "	
9	9 " 3 "	13 " 19 "	18 " 0 "	
10	-----	14 " 3 "	18 " 11 "	
11	-----	14 " 19 "	19 " 0 "	
12	-----	14 " 5 "	-----	
NIÑOS	5	6	7	18
NIÑAS	4	6	4	14
TOTALES	9	12	11	32
PROMEDIO DE EDAD	7 meses 5 días	12 meses 9 días	17 meses	

F I G U R A A

EDAD DE LOS NIÑOS LACTANTES

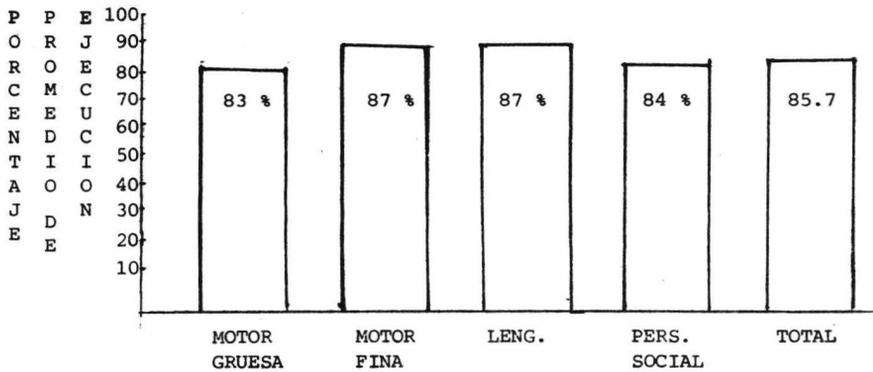


T A B L A B

DATOS OBTENIDOS EN LA PRUEBA DE DENVER
LACTANTES "A"

No. DE NIÑOS	MOTOR GRUESA	MOTOR FINA	LENG.	PERS. SOCIAL	% TOTAL
1	62.5	62.5	100.0	100.0	81.2
2	80.0	100.0	85.7	100.0	91.4
3	90.0	66.6	71.4	75.0	75.7
4	91.6	100.	85.7	88.8	91.5
5	61.5	85.7	100.	77.7	81.2
6	100.	92.8	85.7	66.6	86.2
7	84.6	92.8	100.	88.8	82.6
8	84.6	92.8	100.	88.8	91.5
9	100.	100.	85.7	77.7	90.8
TOTALES	754.8	786.1	785.6	763.4	772.1
PROMEDIO	83.8	87.3	87.2	84.8	85.7

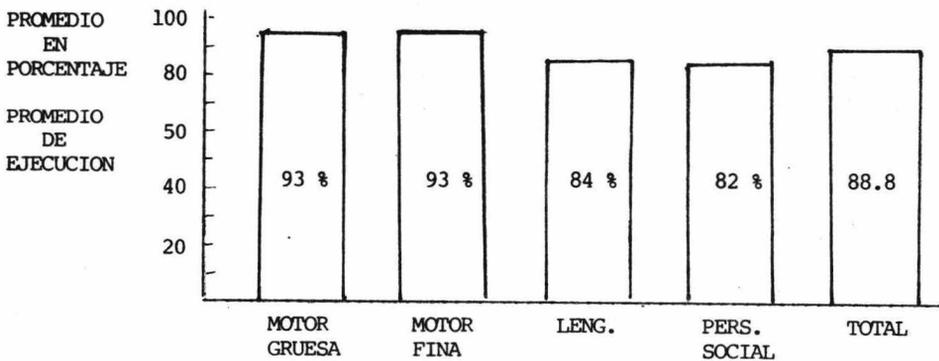
F I G U R A B



T A B L A C
DATOS OBTENIDOS EN LA PRUEBA DE DENVER
LACTANTES "B"

No. DE NIÑOS	MOTOR GRUESA	MOTOR FINA	LENG.	PERS. SOCIAL	% TOTAL
1	92.8	100.	87.5	88.8	92.2
2	100.	93.3	87.5	70.0	87.7
3	93.3	100.	100.	90.0	95.8
4	100.	93.3	75.0	90.0	89.5
5	73.3	93.3	75.0	80.0	80.4
6	100.0	100.	100.0	75.	93.7
7	100.	86.6	87.5	91.6	91.4
8	100.	100.	87.5	83.3	92.7
9	94.4	94.4	44.4	85.7	79.7
10	83.3	100.	77.7	66.6	81.9
11	94.4	89.4	100.	86.6	94.6
12	94.4	76.4	88.8	86.6	86.5
TOTALES	1125.9	1126.7	1010.9	994.2	1066.1
PROMEDIO	93.8	93.8	84.2	82.8	88.8

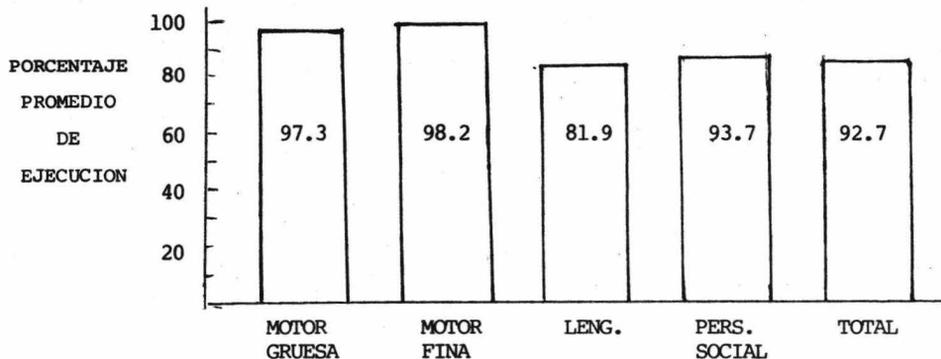
F I G U R A C



T A B L A D
DATOS OBTENIDOS EN LA PRUEBA DE DENVER
LACTANTES "C"

No. DE NIÑOS	MOTOR GRUESA	MOTOR FINA	LENG.	PERS. SOCIAL	% TOTAL
1	95.0	100.0	91.6	93.7	95.0
2	100.0	100.0	90.9	87.5	94.6
3	100.0	100.0	75.0	87.5	90.6
4	95.0	100.0	66.6	87.5	87.2
5	100.0	100.	100.	100.	100.
6	100.	95.0	76.9	87.5	89.8
7	95.2	100.	76.9	100.	93.0
8	90.4	90.0	92.3	100.7	93.1
9	95.4	100.	92.3	93.7	95.3
10	100.	100.	69.2	100.	92.3
11	100.	95.2	69.2	93.7	89.5
TOTALES	1071.0	1080.2	900.9	1031.1	1020.4
PROMEDIO	97.3	98.2	81.9	93.7	92.7

F I G U R A D



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

- Alvarado, S.; Barnetche, P. (1979) Evaluación de los efectos de la realimentación en el trabajo de niñeras de guarderías infantiles. Tesis Profesional. Facultad de Psicología, U.N.A.M.

- Bornstein, P. H. y Van Den Pol, R.A.: (1985) Models of assessment and treatment in child behavior therapy with children. (Eds. Philip H. Bornstein y Alan E. Kazdin) The Dorsey Press Homewood. Illinois.

- Bradley, R. H. (1982). Day Care: A brief review. Physical and Occupational Therapy in Pediatrics, (Sun Fall), 2, 73-81.

- Cohen, D. H. y Stern, U. (1975) Practical Suggestions for Teaching. Observing and recording the behavior of young children. Teachers -- College Press. Columbia University, New York.

- Curtis, P. & Smith, R.A. (1971). Child Exploration of Space. School Review, Aug.

- Davidson, Nowackan, Moore y Cols. (1972). Guarderías Infantiles. - Ed. Nova Terra, Barcelona.

- Eguía, M. S. (1984) Diseño de un Centro de Desarrollo Infantil. Material de la Especialización en Desarrollo del Niño.

- Galván, Gallegos, Guzmán. Mapas Conductuales: Posible Aportación al estudio ecológico humano. Rev. Análisis de la Conducta. SIAC. Trillas, 121-129.
- Gambrill, E. D. (1977). Behavior modification, handbook of assessment, intervention and evaluation. Jossey-Bass Publish Eds. San Francisco, Washington, London.
- García, V., Urbina, J., Galván, E. y Ortega, S. (1976). Manual de prácticas de desarrollo psicológico I. Ed. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. Tercera revisión, pp 15-26.
- Hawkins, R. P. (1982). Developing a behavioral code. En: Hartman, D. P. (Editor): New directions for Methodology of Social and Behavioral Science using observers to study behavior. Number 14, Jossey Bass Inc. Publishers, San Francisco, December, pp. 21-35.
- Herbert-Jackson, E., O'Brien, M., Porterfield, J., Risley, T. (1977) The Infant Center. Baltimore: University Park Press.
- Ittelson, Rivlin y Proshan, Sky. (1978). El uso de mapas conductuales en la psicología ambiental. En: Proshan Sky. Psicología Ambiental. México: Edit. Trillas, 845-857.
- Le Laurin, K. y Risley, T. (1972). The organization of day. Care environments "Zone" versus "Man to man" staff assignments. Journal of Behavior Analysis. 5, 225-232.

- Marianne, Torbert. (1985). Juegos para el desarrollo motor. Ed. - Paz-México.

- Martínez, Rodríguez y Márquez. (1972). Problemas de las Guarderías Infantiles. Ed. Trillas. México.

- Palacios, S. C. (1978). La educación en las guarderías infantiles. Tesis Profesional. Fac. de Psicología, U.N.A.M.

- Patterson, G. R., Ray, R. S., Shaw, D. A. y Cubb, J. A.: Sistema de codificación conductual. Oregon Research Institute y Universidad de Oregon, E.U.A.

- Quiroga, A. H., Mata, M. A., Tanamachi, T. M., Rufz Velasco, L. M. y Ayala, H. (1980). Instrumento para evaluar la riqueza ambiental de instituciones de cuidado infantil. (sin publicar).

- Reid, J. B. (1982). Observer training in Naturalistic Research en: Hartman, D. P. (Editor): New Directions for Methodology of social - and Behavioral Science, Using observers to study behavior. Number - 14, Jossey-Bass Inc. Publishers, San Francisco, December. pp. 37-50.

- Sackett, G. A., Ruppenthal, G. C. y Gauck, D. (1978). An overview - of methodological and statistical problems in observation research. En: Sackett, G. P.: Observing Behavioral, Volume II. Data Collection and analysis methods. University Park Press, Baltimore.

- Secretaría de Educación Pública (S.E.P.) (1978). Manual Psicopedagógico Experimental para Lactantes. Dirección General de Educación Materno-Infantil. S.E.P. México.
- Secretaría de Educación Pública (S.E.P.) (1981). Programa Regional de Estimulación Temprana. Zona Indígena. Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección de Educación Inicial. S.E.P./UNICEF. México.
- Spates, D. B., Alessi, G. J., Gutman, A., Ellsworth, S., Mueller, K. L. y Ulrich, R. E. (1976). Programa educacional para el cuidado diurno de infantes, en: Ulrich, Stachnik y Mabry. Control de la Conducta Humana, Vol. 3. 83-98, Trillas.
- Twardosz, Sanda; Cataldo, Michael, F. & Risley, Todd, R. (1974). Open Environment Design for infant and Toddler day care. Journal of Applied Behavior Analysis, 7, 529-546, No. 4. Winter.
- UNICEF. (1980). Curriculum de Estimulación Precoz. Programa Regional de Estimulación Precoz. UNICEF. México.
- Urbina, Soria, Francisco Javier. (1982). Investigación Experimental de algunos factores ambientales de los centros de desarrollo infantil y su influencia en las interacciones sociales y el involucramiento en actividades académicas. Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, U.N.A.M.

SEGUNDA SECCION. DIAGNOSTICO DIFERENCIAL PARA PROBLEMAS
DE APRENDIZAJE.

1. Integración teórica de problemas de aprendizaje.
 - 1.1. Introducción.
 - 1.2. Definición del concepto de aprendizaje.
 - 1.3. Diagnóstico diferencial.
 - 1.4. Resumen de los elementos básicos de un diagnóstico diferencial para detectar niños con problemas específicos de aprendizaje.
 - 1.5. Conclusiones.

2. Reportes de evaluaciones diferenciales para detectar problemas específicos de aprendizaje (2 casos).

Bibliografía.

1. Integración teórica de problemas de aprendizaje.

1.1. INTRODUCCION

Los procesos de desarrollo y aprendizaje se pueden ver afectados por diversos factores, tales como: factor de integridad - sensorial, capacidad intelectual limitada, falta de motivación, inestabilidad emocional, privación cultural, daño cerebral y - problemas específicos en el aprendizaje, entre otros. Cada una de estas condiciones afecta el aprendizaje en forma diferente, por lo que es indispensable que, a través de un diagnóstico diferencial, se detecte la etiología del problema y se diseñe su tratamiento oportuno y adecuado.

Entre los diversos grupos de individuos con necesidades especiales, la población con Problemas Específicos en el Aprendizaje (PEA), es la que ha mostrado mayor complejidad para ser diagnosticada, debido a que no se tiene una idea clara sobre quienes son los niños que presentan dificultades en el aprendizaje, ya que existe una diversidad de factores que influyen y que pueden afectar el rendimiento en diversas áreas tanto - en lo académico como en lo social.

Existe una serie de definiciones dadas por autores e instituciones que han tratado de esclarecer el concepto "problemas - de aprendizaje" (Chalfant, J. C., King, F., 1976; Myklebust, H. R., 1968; Bateman, 1964; Azcoaga, J. E. y Cols. 1977). En Estados Unidos hay una legislación que unifica los criterios relativos a problemas de aprendizaje; esto permite realizar - un trabajo multidisciplinario en lo referente al diagnóstico de PEA y su tratamiento.

En México no existe una legislación que proporcione una definición de PEA, que sea oficialmente aceptada; por ello hemos adoptado, en este trabajo, la definición de Campero (1983), la cual se sustenta en su investigación realizada con una po--

blación de niños mexicanos y en la que sostiene "que aquellos - individuos que se pueden considerar con PEA no presentan problemas sensoriales, intelectuales, motores, emocionales o de - deprivación cultural, pero están funcionando por debajo del nivel de sus habilidades. El problema puede ocurrir en el lenguaje oral, en la escritura o en las conductas no verbales, y es el resultado de una deficiencia en los procesos psicológicos - que intervienen en el aprendizaje. Abarca alteraciones que han sido denominadas disfunción cerebral mínima, daño cerebral, -- problemas perceptuales, dislexía, afasia, etc." (Acta del Registro Federal Educativa, 1972, tomada de Myklebust, 1968).

Considerando las características expuestas que delimitan el -- tipo de niños con problemas de aprendizaje, se tendrá que desarrollar un diagnóstico diferencial, que permita observar las - diferencias inter-intra-individuales en el desarrollo de habilidades, así como las conductas observables e identificar los procesos o habilidades que causan las diferencias observadas, y explorando para esto las destrezas y debilidades, funciones, - capacidades o procesos perceptuales, cognitivos, psicolingüísticos y psicomotrices, aspectos en que el niño está funcionando por debajo de su nivel esperado según su edad. Este diagnóstico debe ser apoyado por un equipo multidisciplinario para obtener información más valiosa y completa en la integración del mismo diagnóstico y tratamiento.

El objetivo de este trabajo es la presentación de un tipo de - diagnóstico diferencial, para detectar problemas de aprendizaje. A fin de cubrir dicho objetivo, se presentan:

- Consideraciones sobre el concepto de aprendizaje, describiendo estas posturas: cognitiva y psiconeurológica en las que - se apoya este tipo de diagnóstico diferencial.

- Consideraciones para un diagnóstico diferencial, tratando de

tomar en cuenta estos aspectos que pudieran estar afectando un desarrollo normal, con base en el análisis de integridades básicas, rendimiento académico y procesos psicológicos, los cuales intervienen en la adquisición del aprendizaje.

- Se presenta un resumen de los elementos considerados en el diagnóstico diferencial, cuyo objetivo es describir las pruebas utilizadas en cada una de las áreas y las importancia de su interpretación, para niños con problemas de aprendizaje.
- Conclusiones.
- La presentación de dos reportes de evaluaciones diferenciales para problemas de aprendizaje.

1.2. DEFINICION DEL CONCEPTO DE APRENDIZAJE.

Para poder entender un problema específico en el aprendizaje, debemos analizar de qué manera influyen los diversos procesos del aprendizaje en el desarrollo y adaptación del infante a su medio ambiente. Diferentes aproximaciones teóricas han tratado de estudiar el aprendizaje proponiendo diversos modelos, los cuales dan lugar a múltiples enfoques para llegar a este entendimiento. Modelos teóricos que, por lo general, no pasan de ser intentos de esquematizar y captar lo que es en realidad una hipótesis bastante abstracta del modo como la persona aprende. (Yers, 1982).

Basándonos aquí en dos aproximaciones teóricas: la cognitiva y psiconeurológica, trataremos de exponer cómo ha sido definido el concepto "proceso de aprendizaje".

Desde el punto de vista del campo cognitivo, ha llegado a conocerse como teoría de campo cognoscitivo (cognoscitivo designa la captación intelectual del significado o la importancia de un fenómeno dado); este enfoque se adhiere al principio básico de que las experiencias humanas tienen ciertas propiedades de campo, que hacen que el total del fenómeno, sea algo más que la suma de las partes individuales. El aprendizaje es entonces parte del problema más amplio de organizar percepciones en una estructura más compleja que exhibe propiedades del campo - creciente adecuadas. Los psicólogos del campo interpretan el término campo, como el mundo psicológico total en que opera la persona en un momento dado. El individuo no reacciona al medio tal como es, sino a la situación tal como la percibe en el momento de la conducta. Lo importante es el significado que tiene la situación para él. El aprendizaje supone estructurar el campo cognoscitivo y formular tipos cognoscitivos correspondientes a la relación entre los estímulos del medio. El aprendizaje supone reorganizaciones de experiencias en formas sistemáticas o significativas. Según los teóricos del campo, el aprendizaje no es aditivo, sino algo más que la acumulación de elementos más sencillos: es una secuencia compleja e integrada. El aprendizaje no consiste en construir percepciones sencillas formando un tipo complejo, sino en avanzar de una unidad compleja, que es parcialmente comprendida, a una clasificación -- gradual de su totalidad. Lo que se destaca es la organización, la relación, el significado y la claridad cognitiva (Mouly, -- 1978, Lawther, 1978, Gagné, 1979).

Resumiendo, para la corriente cognitiva:

- a) El aprendizaje es la organización de la experiencia en una estructura cognitiva que exhibe propiedades de campo.
- b) El aprendizaje es una cuestión de estructuras dinámicas significativas en las que se identifican relaciones. Supone -

una reestructuración del campo cognoscitivo del individuo.

- c) La percepción es el concepto clave. La idea central es la percepción de relaciones entre partes y conjuntos, medios y consecuencias.

Esta corriente trata de dar explicaciones de los procesos y estructuras internas que intervienen y propician un aprendizaje.

Por lo que se refiere a la segunda corriente, la psiconeurológica, toma en cuenta el funcionamiento del sistema nervioso central en relación con la conducta. Trata de dar explicaciones de los procesos y estructuras internas que influyen en el aprendizaje.

En los adultos, la psiconeurología se ocupa principalmente de los cambios de conducta en pacientes con lesiones cerebrales localizadas, facilitando una mejor comprensión de la importancia que cada región cerebral tiene entre las complejas funciones y logros que rigen la conducta humana.

En los niños pequeños y mayores, la psiconeurología se ocupa también de perturbaciones producidas en logros humanos específicos (habla y lenguaje). Estos desórdenes se manifiestan como perturbaciones del habla y del lenguaje: incapacidad de lecto-escritura, ortografía y cálculo, disgrafías, etcétera. Varios síntomas aparecen generalmente asociados a tales trastornos, reconocidos como problemas de aprendizaje, disfunción encefálica (o cerebral) mínima, o dislexia. A menudo estos síntomas incluyen también hiperactividad y falta de atención visual y auditiva (Quirós 1980). Los psiconeurólogos estudian las vías que podrían interferir entre las perturbaciones objetivas (como en la conducta, el movimiento o la percepción) y la perturbación cerebral o del sistema nervioso central, en la que se origina dicho trastorno.

La aproximación psiconeurológica ha planteado tres sistemas - que permiten dar explicaciones sobre los procesos cognitivos - que influyen en la adquisición del aprendizaje y en problemas específicos. Estos sistemas forman patrones completos para el procesamiento de la información por medio del sistema nervioso central, y se clasifican en: 1) sistema para el procesamiento del contenido de aprendizaje; 2) sistemas congruentes con modalidades sensoriales de aprendizaje, y 3) sistemas para el procesamiento de la información en los niveles cognitivos del -- aprendizaje, los cuales se describen a continuación:

1) Sistemas para el procesamiento del contenido de aprendizaje

Con base en diversos estudios sobre el cerebro, se ha mostrado que cada hemisferio cerebral no sólo controla un nivel - de lateralidad en actividades motoras (Sperry, 1964), sino también que cada uno se especializa en el procesamiento de un contenido particular del aprendizaje (Zangwill, 1960; -- Kinsbourne, 1972, tomado de Myklebust, 1975). Los contenidos no verbales son procesados primeramente en el hemisferio derecho y están compuestos de experiencias dadas con símbolos no verbales de estas mismas experiencias. Los contenidos verbales de aprendizaje están basados en el lenguaje y en sus - componentes lo que permite la comunicaciones y la expresión del pensamiento, y son procesados principalmente en el hemisferio izquierdo. Los procesos cognitivos por separado, - en su desarrollo, dan los contenidos de aprendizaje verbal y no verbal (Johnson & Myklebust, 1967).

La naturaleza semiautónoma de los procesos neurológicos están en razón directa del desarrollo de sistemas muy variados de aprendizaje. Los procesos que comprenden contenidos no verbales están en un momento aislados de lo que envuelven los contenidos verbales. Esto es describir un procesamiento intrahemisférico, durante el cual el aprendizaje de contenidos no verbales se aísla de procesos cognitivos de -

contenidos verbales. En ciertos momentos, los procesos se relacionan unos con otros, donde la actividad cerebral es traducida o convertida dentro de una forma en sus equivalentes de otra forma (procesamiento interhemiférico). Esto -- es, que el contenido de la experiencia sea traducido dentro de sus equivalentes -- para contenidos no verbales han sido asociados con símbolos verbales y viceversa--. Por lo tanto, muchas actividades cognitivas requieren de la integración -- de contenidos verbales y no verbales dentro de una significativa estructura total.

2) Sistemas para el procesamiento de modalidades sensoriales -- de aprendizaje

Los sistemas psiconeurológicos de aprendizaje están organizados para el procesamiento de la modalidad de la información paralelamente con los sistemas cognitivos dentro de -- contenidos verbales y no verbales. El primer aprendizaje -- por los sentidos de la audición, visión y táctil-kinestésica provee información periférica, misma que será procesada por el sistema nervioso central. La especialización neurológica provee de centros de procesamiento para cada tipo de entrada sensorial. La información recibida a través de la audición es procesada y mantenida en los lóbulos temporales; así, los datos visuales serán procesados y mantenidos en -- los lóbulos occipitales; el sentido táctil-kinestésico es -- procesado y mantenido en los lóbulos parietales. Además, -- los procesos neurológicos asociados con una variedad de sentidos, resultan en un sentido neurosensorial como sistemas de modalidades para el procesamiento y recepción de la in--formación y para la preparación de respuestas de salida.

3) Sistemas para los niveles de procesamiento del aprendizaje

Se ha planteado una jerarquía para las experiencias de --

aprendizaje que son aplicadas en el análisis de sistemas -- cognitivos. Esta jerarquía incluye los niveles cognitivos - de percepción, imagen, simbolización y conceptualización, - las cuales se describen a continuación:

a) Percepción

La base de la cognición es la percepción y es la habilidad del sistema nervioso central, de atender e iniciar - la decodificación de la información sensorial. El proceso de pre-atención es una respuesta fundamental de recepción de la información, particularmente como dato de relevancia, que activará el cerebro para el procesamiento de la información (Niesser, 1967; Dykeman, Ackerman, Clements y Peters, 1971; tomado de Myklebust, 1975). Por - otro lado, la incapacidad de identificar, discriminar e interpretar las sensaciones, clínicamente se suele considerar como reconocimiento deficiente, de carácter sensorial de la experiencia cotidiana, la cual se conoce como perturbación perceptual. (Myers, 1983).

b) Imagen

La imagen cognitiva ha sido descrita como aquel proceso que permite poder tener la información sensorial después de que la recepción del estímulo ha cesado. Por lo tanto, la incapacidad de evocar experiencias comunes, aunque se haya percibido, se considera como deficiencias en la audición y visualización, llamándola perturbación de la imaginación.

c) Simbolización

El hombre tiene la habilidad para representar experiencias en forma simbólica, esto es, toda la información --

que se capta del medio ambiente en que se vive y que por lo general está representada por medio de símbolos no -- verbales, es captada y transformada para poder entender ese tipo de señales como pueden ser la escritura, lectura, etcétera. Esta información es procesada de una manera simbólica. La incapacidad de adquirir la facilidad para representar simbólicamente la experiencia se considera un trastorno en los procesos simbólicos entendida -- como afasia, dislexia, disgrafía o discalculia, o como -- desórdenes del lenguaje.

d) Conceptualización

Es el nivel más alto del desarrollo cognitivo y es la -- habilidad de categorizar y clasificar experiencias. Es ta consiste en procesos integrativos que dependen del de sarrollo de un adecuado lenguaje interno. En este senti do, se puede decir que una conceptualización puede reali zarse cuando abstraemos elementos básicos de alguna in-- formación, proporcionada para aplicarla a cuestiones que podemos hacer aplicativas o dar solución a algún proble ma determinado. La incapacidad de generalizar y catalogar la experiencia, se considera como deficiencia en la agrupación de ideas que tiene una relación lógica o alguna -- concreción, llamándolas trastornos en la conceptualiza ción.

Por lo antes expuesto, este tipo de aproximaciones permitirá -- el proveer de elementos para iniciar un estudio más completo e integrativo de los factores funcionales que están afectando al proceso de aprendizaje en el desarrollo del niño. Dando bases para un adecuado diagnóstico y tratamiento de posibles proble mas de aprendizaje, con los que se puede encontrar cualquier -- especialista dedicada al trabajo con niños.

1.3. DIAGNOSTICO DIFERENCIAL

Después de haber definido los problemas específicos de aprendizaje (PEA) y el concepto de procesos de aprendizaje visto a través de las aportaciones teóricas cognoscitivas y psiconeurológicas, vamos a considerar los elementos de un diagnóstico diferencial necesarios para observar las diferencias inter-intra individuales en el desarrollo de habilidades, así como las conductas observables, e identificar los procesos que causan las diferencias observadas. Explorando para esto las destrezas y debilidades, funciones, capacidades o procesos perceptuales, cognitivos, psicolingüísticos y psicomotrices del niño.

El diagnóstico diferencial deberá contar con el apoyo de un equipo multidisciplinario para obtener información valiosa y completa de los factores considerados en la definición de PEA, los cuales estarán agrupados en este trabajo en tres niveles: procesos básicos, rendimiento académico y procesos psicológicos.

Entendiendo como procesos básicos una serie de características como salud física, agudeza sensorial y visual, capacidad intelectual y ajuste emocional, con las que debe contar un niño para lograr un aprendizaje óptimo. Por rendimiento académico nos referimos a todos aquellos aspectos que son estimulados durante el periodo escolarizado del niño, como son lenguaje oral, lectura y escritura, aritmética y áreas no verbales; el último nivel de procesos psicológicos esta integrado por audición, visión y cognición; la fusión de estos tres procesos psicológicos le permiten al niño contar con las estrategias para aprender a resolver problemas.

A continuación se describirá cada uno de los elementos que integran este tipo de diagnóstico diferencial. En la sección don

de se habla de lenguaje, lectura y escritura, se profundizará la exposición debido a que generalmente las poblaciones donde surgen los problemas de aprendizaje, están centradas en el -- periodo escolar, reflejándose éstos principalmente en las habilidades de lenguaje, lectura y escritura del niño.

1) PROCESOS BASICOS

a) Salud física

La salud física es importante para el proceso de aprendi zaje en el que el niño se encuentra, ya que cualquier -- alteración en la salud alterará la función integral de - las áreas básicas (visual, audición, ajuste emocional y capacidad intelectual), que son evaluadas mediante la ex ploración pediátrica y la historia clínica. Lo importan- te aquí es detectar cualquier disfunción en la salud co- mo infecciones crónicas, problemas motores, etcétera.

b) Agudeza sensorial

La calidad de los sistemas auditivo y visual es importan- te para la comunicación humana. En consecuencia, para - que cualquier persona sea considerada como un buen escu- cha, sobre todo del habla humana, es necesario que sus - rangos de audición se encuentren en 35 y 40 decibeles, - ya que una pérdida de audición mayor puede resultar de- terminante para ciertos tipos de aprendizaje.

En cuanto al sentido de la visión, se considera que la - pérdida de esta agudeza caerá de 20/40 o mayores, inter- firiendo con el aprendizaje (Lawuson, 1968, tomado de -- Ostrosky).

De esta manera, es esencial la evaluación oportuna de es

tas capacidades para enfocar el tratamiento según el problema. Si se tratara de una disminución en la audición, el problema de lenguaje en el niño, no pertenecería a la población de niños con problemas específicos de aprendizaje.

c) Capacidad intelectual

El tema de la capacidad intelectual ha revelado, a lo largo de la historia, un progreso general desde la época en que no había una definición aceptada o método para estudiarla; sin embargo, se han elaborado definiciones sobre inteligencia a partir de diferentes puntos de vista o consideraciones teóricas como: Galton (1883), Seppan (1904), Binet (1905), Catell (1944), Terman (1921), Thorndike (1927), Thurstone (1938), Guilford (1967), Piaget (1920), Vernon (1950). Algunas de las definiciones subrayan la importancia de las correlaciones, y otras recalcan las funciones que lógicamente parecen estar vinculadas con la inteligencia (Tomado de Mendoza, 1985).

Vernon (1982) refiere que la correlación entre la inteligencia y el adecuado rendimiento escolar es alto (tomado de Ostrosky-Solís, Vol. 1 No. 1), por lo que es relevante considerar una concepción de inteligencia, tomando la que postula David Wechsler, en virtud de que para la evaluación de esta capacidad se utilizó su Escala de Inteligencia Revisada para el Nivel Escolar WISC-R-Español. Wechsler definió la inteligencia como:

La capacidad global o conjunta del individuo para actuar intencionadamente, pensar racionalmente y tratar de modo efectivo con su medio ambiente. (Matarazzo, 1967).

Dado que en los problemas de aprendizaje se puede afec--

tar la actualización verbal y/o no verbal, es importante tomar en cuenta estos dos aspectos, considerando una capacidad intelectual normal con un cociente de inteligencia de 90 o superior en la escala verbal o en la ejecutiva.

d) Factores emocionales

Los factores emocionales tienen una importancia relevante debido a que influyen en todas las etapas del desarrollo social del niño. Desde su nacimiento, el infante -- está en constante interacción recíproca con el núcleo básico familiar (padres-hermanos); conforme el niño crece, comienzan sus relaciones con niños de su misma edad. Este tipo de convivencias, que son influidas por las interacciones entre los factores constitucionales genéticos, influencias ambientales y el aprendizaje pasado, permiten establecer relaciones afectivas adecuadas o inadecuadas a lo largo del desarrollo del niño. Por ello es importante evaluar este factor emocional a través de pruebas formales y mediante la información a padres y maestros.

2) PROCESOS PSICOLOGICOS

La palabra proceso se refiere a una serie de acciones o cambios graduales, que se dirigen hacia un fin particular; sin embargo, el término "proceso psicológico" se refiere a una serie de acciones condicionadas por: a) análisis del estímulo sensorial, b) sintetización de estos estímulos, c) almacenamiento y recuperación del estímulo, y d) ejecución de operaciones simbólicas. Estos procesos de percepción, asociación y expresión, forman la base del aprendizaje, pensamiento y resolución de problemas.

Los procesos que intervienen en la adquisición y consolidación del aprendizaje, son interpretados en formas muy diferentes; tales variantes estarán dadas en cuanto a las diversas corrientes teóricas que abordan su estudio.

De esta manera, no hay una aceptación de la definición de procesos de aprendizaje. Algunos profesionales incluyen -- factores como la memoria, cierre y retroalimentación; para otros son las dimensiones psicolingüísticas conocidas como audición, visión y tacto, y otros plantean los procesos como asociaciones con habilidades particulares como el habla, lectura y aritmética.

Por otro lado, se llegan a hacer clasificaciones de estos procesos basándose en los modelos psiconeurológico y ambiental (donde influye la privación económica o pobre instrucción). (Hammill, 1972.)

Independientemente de la orientación de la definición que uno tome en cuanto al proceso de aprendizaje, cabe considerar que éste puede sufrir alguna alteración debido, cuando menos, a tres motivos:

- 1) Pérdida de un proceso básico ya establecido.
- 2) Inhibición en el desarrollo de tal proceso.
- 3) Interferencia con la función de ese proceso.

Estos tres tipos de deterioro de los procesos afecta el desempeño perceptivo, lingüístico o motor de una persona, -- por lo que trastorna sus vías de decodificación (receptivo), las de codificación (expresivo), o las asociaciones que combinan la decodificación y codificación (Myers, 1983).

En este trabajo se consideran los procesos psicológicos dividiéndolos en: a) auditivo, b) visual y c) cognitivo; en -

los dos primeros se integran la memoria, análisis y síntesis correspondiente; en cuanto al tercero, se logra un nivel más alto tomando en cuenta las estrategias para aprender a resolver problemas.

Los procesos auditivos y visuales se entienden como la memoria de la colección de respuestas de tipo especializadas -- pero integradas, las cuales pueden ser usadas apropiadamente dentro de un contexto de reglas específicas. Los desórdenes de la memoria incluyen dificultades en la asimilación, almacenamiento y/o recuperación de información y pueden ser asociadas con procesos visuales, auditivos u otros procesos de aprendizaje.

El análisis es necesario para poder leer, escribir y deletrear la información que se presenta en el ambiente comunicativo del niño, en forma visual y auditiva. Este análisis debe complementarse con la síntesis de la información presentada para llegar a la integración de la información (Fro^ustig, 1984).

El pensamiento, razonamiento y formación de conceptos integran el proceso cognitivo, que se manifiesta por el procesamiento de la información para hacer abstracciones relevantes del medio en el que el niño se encuentra, dándole habilidades para abstraer, categorizar, ver relaciones y utilizar estrategias adecuadas en la resolución de problemas. - Este punto es básico en el proceso de aprendizaje.

3) RENDIMIENTO ACADEMICO

El rendimiento académico incluye una exposición de la importancia del lenguaje en el estudio del desarrollo infantil, así como de la lectura, escritura, aritmética y áreas no --

verbales. Se presentan las aproximaciones más recientes y los procesos que subyacen en ellos. Se consideró importante integrar estos aspectos en rendimiento académico, debido a que en el periodo escolarizado es básica la enseñanza de la lectura, escritura y aritmética, dado que es ahí donde se presenta un alto índice de problemas en la adquisición de estos aspectos. A continuación se expone cada uno de ellos:

a) Lenguaje oral

El lenguaje es una capacidad de comunicación característica del ser humano; guarda relación estrecha con el aprendizaje, la memoria y la cognición entre otras. Es indispensable comprender los fundamentos del aprendizaje y su desarrollo para llegar a entender al niño, para lo cual en esta sección se presentarán brevemente las aportaciones teóricas de la psiconeurología, psicología cognitiva y psicolingüística sobre el lenguaje, las cuales deben considerarse en el diagnóstico diferencial de PEA.

De acuerdo con el marco teórico psiconeurológico, Myklebust (1965), plantea procesos psiconeurológicos relacionados con la adquisición del lenguaje, considerando factores de procesamiento sensorial (visual, auditivo), factores de procesamiento neurológico (codificación-decodificación y almacenamiento-transformación), factores de procesamiento psicológico (percepciones, imagen, simbolización) lo que permitirá llegar a niveles de lenguaje comprensivo y expresivo.

El punto de vista psiconeurológico es de tomarse en consideración para un diagnóstico diferencial en la evaluación del lenguaje, ya que nos ayuda a tener una visión más completa e integrativa de lo que es el lenguaje y

los procesos que influyen en la adquisición de la lectura y escritura y sus posibles alteraciones.

Por otro lado, la psicolingüística surge como un puente interdisciplinario entre la psicología cognitiva y la lingüística, cuyo propósito es el de estudiar la interacción entre pensamiento y lenguaje (Goddman, tomado de Ferreiro, 1982).

La psicolingüística contemporánea enfatiza la relación existente entre el desarrollo del lenguaje y su uso dentro del contexto y el discurso.

Con base en la psicolingüística, podemos plantear que un sistema psicolingüístico se construye en los siguientes niveles: fonológico, semántico, sintáctico y pragmático, que darán los elementos para que el niño se logre comunicar. Dichos niveles se describen a continuación (SEP, 1982):

- a) Fonológico: se explica en relación con el concepto de fonética y fonología; refiere a lengua y habla. La fonología o sonidos de la lengua, corresponde a la parte significativa de ésta ya que está "constituida por reglas abstractas que ordenan la faz fónica, es el sistema". La fonética o sonido del habla, es la parte significativa del habla o acto de palabra. Esta tiene que ver con los fenómenos físicos e individuales. Ambos conceptos se preocupan mutuamente y es inevitable y necesario el contacto entre fonética y fonología.
- b) Semántico: es la identificación de unidades significativas (palabras) compuestas por uno o varios fonemas, para las cuales debemos tener un referente, además --

una memoria verbal y una relación entre las palabras y la información que hemos obtenido previamente del referente en cuestión.

- c) **Sintáctico:** se caracteriza por algo que podemos presentar como la conformidad de los enunciados, sus elementos y combinaciones, con un determinado número de reglas expresadas por la gramática y los tratados de lingüística.

Algunas de estas reglas se refieren a la composición de palabras, su morfología, el empleo de las reflexiones que intervienen en la conjugación, o la expresión del género y el número.

- d) **Pragmática:** es el estudio de las reglas que gobiernan el uso del lenguaje dentro de un contexto, así como los roles de los que participan en la comunicación y en las reglas sociales.

Por último, la aportación teórica de la psicología cognitiva sobre el lenguaje oral, que trata de dar explicaciones de los procesos internos que subyacen en la adquisición y desarrollo del lenguaje. Donde se dá mayor importancia a aquellos procesos internos, que serán cómo el niño capta, asimila, procesa y externa la información de su medio, para poder convertirla en un elemento de comunicación, considerando también la interacción de éste y su medio ambiente.

Como ya se expuso anteriormente, el lenguaje es fundamental en el desarrollo de un individuo y su vinculación con otras áreas de desarrollo es indiscutible. Por tal motivo, al hablar de un diagnóstico diferencial de niños con problemas, se exige una base que incluya al lenguaje,

no como un fenómeno aislado, compuesto únicamente de reglas y oraciones, sino más bien como fenómeno de comunicación. La evaluación de lenguaje por tanto deberá abarcar, además de reglas sintácticas, fonológicas y semánticas, el nivel cognitivo, psiconeurológico y más aún, el intercambio social entre individuos. Por tanto el modelo que se adopte deberá cubrir todas estas áreas. Esto implica extraer información pertinente basada en las -- aportaciones teóricas: psiconeurológica, cognitiva y psicolingüística (Jackson, D. 1982), las cuales se evaluarán por medio de pruebas formales e informales.

b) Lenguaje escrito

La lectura y la escritura están íntimamente ligadas; -- siempre leemos lo que nosotros mismos u otras personas produjeron, dando lugar a un sistema de comunicación, en entendiéndose la lectura como la interpretación o comprensión entre el símbolo impreso, símbolo auditivo y significado (Johson, 1967); y la escritura es el proceso más alto de la forma del lenguaje y el último en aprenderse; el lenguaje es un medio de comunicación por signos y reglas mediante las cuales expresamos nuestro pensamiento e ideas.

En el diagnóstico diferencial para niños con PEA, el proceso de lectura y escritura será entendido tomando en cuenta las aportaciones de la teoría cognitiva, psiconeurológica y psicolingüística.

Trabajos recientes en cuanto a la lectura y escritura, desde una posición cognitiva, han planteado formas diferentes de abordar los procesos de adquisición de la lengua escrita. Específicamente con un marco psicogenético, es Emilia Ferreiro y sus colaboradores, ubicados en dis-

tintos países, entre ellos México, quienes comienzan a publicar los hallazgos significativos (tomado de Rodríguez, 1985).

Estos hallazgos postulan que antes de saber leer y escribir un texto, los niños son capaces de tratar este texto en función de ciertas características formales específicas. Al analizar cómo el niño interpreta los textos que se presentan o los que el niño produce, es posible establecer cuatro grandes niveles de conceptualización: presimbólico, presilábico, silábico y silábico-alfabético (Gómez Palacios, 1984).

Resumiendo estos niveles de adquisición de la lectura y escritura, tenemos:

- Dibujo y escritura: no están diferenciados; ambos constituyen una unidad. Es posible pasar de uno a otro, puesto que son concebidos como distintas formas de representar un significado (presimbólico).
- Posteriormente, la escritura se diferencia de la imagen (presilábico).
- Cuando se consideran las propiedades del texto, cada una de las partes recibe la atribución de unidades pertenecientes a la misma categoría (silábico).
- Los fragmentos gráficos son puestos en correspondencia con segmentos del enunciado (silábico-alfabético) (Emilia Ferreiro, 1979).

Sin embargo, estos niveles no se establecen tan rápida y sencillamente como parece; es toda una progresión evolutiva que se ve propiciada y/o interferida por el desarrollo

llo particular de cada niño y por las condiciones que le rodean.

Desde un punto de vista psiconeurológico, se han estudiado los procesos que intervienen en la adquisición de la lectura y escritura. Entre estas aportaciones se encuentra la que refiere Myklebust (1975) sobre este proceso, planteando que el aprendizaje de la lectura implica un proceso donde el niño rápidamente hace asociaciones del símbolo impreso, símbolo auditivo y significado. La adquisición de cada sistema de simbolización requiere de un número de integridades; lo anterior asume que la habilidad en la integridad de experiencias no verbales, donde el individuo hara diferenciación entre una forma de símbolo y otro, retiene un significado y lo adquiere.

En cuanto a la escritura, plantea que es un proceso complejo y elevado y que es el último en ser aprendido. Esta es una forma de lenguaje expresivo con un sistema de símbolos visuales para convertirse en pensamiento, sentimiento e ideas; normalmente el niño aprende primero a comprender y usar la palabra hablada y posteriormente leerá y expresará sus ideas a través de la palabra escrita. Asimismo, la expresión oral y escrita no son idénticas, ya que pueden ser ejecutadas por el sistema de simbolización visual (lectura y escritura) y son aprendidos por sobreimpresión en un lenguaje de auditorización.

Por último, la psicolingüística contemporánea ya mencionada, enfatiza la relación existente entre el desarrollo del lenguaje y su uso, lo que permite hacer aplicativa esta posición, en cuanto a su forma de adquisición, desarrollo y uso correspondiente. En tal virtud, se ha planteado -- que el niño utiliza dos formas para realizar la lectura y escritura; la primera consiste en la información visual -

la cual se refiere a lo que el niño ve (para la lectura) y lo que él hace (escritura) en cuanto a la organización de la letra en la página impresa o manuscrita. La segunda consiste en la información no verbal consistente en el nivel de competencia lingüística que abarca el conocimiento del léxico y la estructura gramatical de su lenguaje.

Para las aportaciones antes expuestas, es de consideración la diversidad de textos que se le presenta al niño para adentrarlo al proceso de escritura y lectura, jugando un papel importante de acuerdo a las características que lo componen, es decir su forma gráfica, sus dimensiones espaciales y la estructura semántica y sintáctica del contenido. Además, el contexto específico donde se sitúan dichos textos, tanto en la escuela como en la sociedad, nos habla acerca de la pluralidad los usos de la escritura y la lectura como necesidad propia de comunicación entre los miembros de una sociedad compleja.

Los aportes en la psiconeurología infantil son de suma importancia para entender a los niños con problemas específicos de aprendizaje; sin embargo, la lectura y escritura deben ser vistas no únicamente como un proceso de destrezas perceptivas motrices, ya que los factores determinantes que deben ser considerados en este proceso, como son la competencia lingüística del sujeto y su competencia cognitiva, son elementos que aportan una visión más amplia y completa y permiten a la vez realizar una evaluación sobre estos aspectos lo más amplia posible.

Con base en lo expuesto, se considera que los procesos que intervienen en la lectura y escritura han sido poco abordados, y existen carencias en cuanto a una aportación completa de dichos procesos por lo que se tiene que recurrir a las diferentes aportaciones ya mencionadas, y tra-

tar de integrar elementos que ayuden y clarifiquen los factores internos y externos que intervienen, con objeto de poder estudiarlos y valorarlos.

c) Aritmética

Se define como un lenguaje simbólico cuya función práctica es expresar relaciones cuantitativas y espaciales, además de su función teórica de facilitar el pensamiento, mediante los cuales podemos expresar ideas de cantidad, tamaño y orden.

No obstante, podemos distinguir entre matemáticas y aritmética; la primera disciplina es la ciencia abstracta del espacio y del número, que maneja la configuración espacial y la interrelación y abstracción del número, y la aritmética se define como una de las ramas de las matemáticas que maneja números reales y su cómputo. La naturaleza concreta de la aritmética y lo abstracto de las matemáticas, sugiere que dado que están involucradas diferentes habilidades cognitivas, pueden presentarse alteraciones en diversas formas. (Ostrosky, 1981).

En un diagnóstico diferencial se deben considerar factores en cuanto a la comprensión de la estructura del número, habilidad para realizar operaciones aritméticas básicas, razonamiento matemático, procesos psicológicos verbales y no verbales implicados en estas habilidades.

d) Áreas no verbales

Se ha planteado recientemente el estudio específico de las habilidades verbales y no verbales del niño, las cuales se van adquiriendo a lo largo de su relación y experiencia con el ambiente.

La corriente teórica que ha abordado el estudio de estas habilidades ha sido la cognitiva. Autores como Myklebust (1964), proponen que el aprendizaje puede definirse comenzando con dos tipos de factores, el verbal y el no verbal. Todas aquellas asociaciones que se hayan entre las experiencias no verbales y el poder darles significado, comprenden las áreas verbales y no verbales, esto es, la capacidad del niño para comprender el significado de los mensajes lingüísticos no verbales que existen en el mundo que lo rodea.

Por tanto, existen factores de importancia que deben ser considerados para valorar las áreas no verbales dentro de una evaluación diferencial, como son: a) imagen corporal, la cual consiste en obtener información sobre la manera en que el niño percibe y conoce su cuerpo; b) relaciones espaciales, que darán información de la posición dentro de la que se ubica su persona en relación al mundo que lo rodea; c) noción temporal, mediante la que se obtiene información sobre la forma en que el niño se ubica en el tiempo y en el espacio; d) áreas motoras gruesas que permiten dar información sobre la coordinación y control de los músculos de las extremidades superiores e inferiores con las que el niño cuenta; e) percepción social, que proporciona información de madurez y competencia social.

Estas áreas son más difíciles de ser observadas por la maestra o padres y generalmente la conducta de los niños con estos problemas los desconcierta; así, el diagnóstico diferencial que se haga, podrá ubicar el problema del niño y enfocar la ayuda a los padres, terapeutas y maestros.

Como conclusión de lo expuesto, podemos decir que los factores analizados influyen en el proceso de desarrollo del infante, y

deben tomarse en cuenta con gran cautela y en forma detallada, para poder llegar a un diagnóstico que permita arrojar información adecuada sobre las habilidades e inhabilidades con las -- que cuenta el niño en un momento dado, lo que permitirá tener una interpretación lo más cercana a la realidad, descartando - cualquier error en el diagnóstico en cuanto a tipos de problemas que requieren de una atención más especializada.

1.4. RESUMEN DE LOS ELEMENTOS BASICOS DE UN DIAGNOSTICO DIFERENCIAL PARA DETECTAR PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.

"La evaluación de los diversos factores que pueden incidir en el desarrollo y aprendizaje de un individuo, requiere de la exploración de variables culturales, estructurales y emocionales, así como del funcionamiento integral y del rendimiento académico. Además, es necesario examinar la integridad funcional de - procesos psicológicos que intervienen en el aprendizaje, y que son el resultado de la actividad del sistema nerviosos central. Sólo a través de una exploración sistemática de todos estos -- aspectos, se podrá establecer cuál es la etiología del problema y diseñar procedimientos de rehabilitación óptimos" (Ostrowsky-Solis, tomado de Campero, 1983).

La evaluación diferencial que se presenta en este trabajo, es la que se aplicó en el Instituto Pedagógico para Problemas del Lenguaje, Institución de Asistencia Privada, IPPLIAP, donde se realizaron las prácticas del curso de problemas de aprendizaje del desarrollo infantil.

Los elementos que integran la evaluación diferencial se agruparon en tres rubros:

- 1) Integridades básicas para un aprendizaje correcto.

- 2) Rendimiento académico.
- 3) Procesos psicológicos que intervienen en el aprendizaje.

Mediante una entrevista con los padres, maestros y observaciones en diferentes actividades que realizaba el niño, y la aplicación de pruebas que evalúen diferentes áreas o habilidades, se obtiene información sobre salud física, agudeza sensorial, capacidad intelectual, procesos psicológicos y problemas emocionales.

En lo que se refiere a la aplicación de pruebas, hay dos tipos:

- Pruebas informales: son las pruebas que el maestro o el evaluador pueden preparar para la aplicación individual o colectiva, que midan habilidades únicas o múltiples y que requieren velocidad y resistencia.
- Pruebas formales: son las que se obtienen comercialmente. Tienen las siguientes ventajas: los procedimientos de aplicación y calificación están estandarizados, y describen su confiabilidad, validez y normas.

Las pruebas informales tienen una ventaja principal sobre las pruebas formales, ya que las elaboradas por el maestro pueden corresponder en forma muy cercana con el contenido que se está enseñando y por consiguiente, pueden ser superiores para medir el contenido de experiencias específicas de clase. (Salvia, --- 1981).

A continuación se mencionan los instrumentos aplicados en la evaluación diferencial, mismos que están agrupados en:

- 1) integridades básicas; 2) rendimiento académico, y 3) procesos psicológicos.

1. INTEGRIDADES BASICAS PARA UN APRENDIZAJE CORRECTO

a) Salud física

Se obtiene información sobre este punto, mediante la evaluación pediátrica, la historia clínica y la observación del niño, lo que permitirá detectar condiciones orgánicas que pueden estar interfiriendo el proceso de aprendizaje.

b) Visual

Se obtiene información por medio de reportes médicos de especialistas, de la madre, o por observaciones en el comportamiento del niño (como acercarse a los estímulos que se le presentan). Se deberá considerar que la pérdida de esta agudeza visual caerá de 20/40 o mayores, interfiriendo el aprendizaje (Lawuson, 1968, tomado de Ostrosky, 1981).

c) Auditiva

La evaluación se realiza mediante un rastreo audiométrico o con la información proporcionada por la madre o médicos especialistas. Un umbral auditivo promedio de 30 a 35 decibeles que abarca el aspecto del habla, se considerará como el adecuado para el aprendizaje.

d) Ajuste emocional

Se valora madurez y competencia social, con ayuda de:

- Cuestionario para el niño, padre y los demás niños versión TAPLIN.
- La figura humana de Machover.
- Dibujo de la familia de Luis Corman.
- Observaciones clínicas durante las sesiones de evaluación en casa o escuela.

e) Inteligencia

Dado que la eficiencia en el aprendizaje puede afectar la actualización del potencial verbal o no verbal, es importante evaluar estos dos aspectos.

Por tanto, la capacidad intelectual será evaluada en base a la aplicación de la escala de inteligencia revisada para el nivel escolar (WISC-R-Español), utilizando el análisis de Bannatyne, el cual se basa en una agrupación de -- cuatro categorías (espacial, conceptual, secuencia y adquisición de conocimientos) (Kaufman, 1982).

2. EVALUACION DEL RENDIMIENTO ACADEMICO

a) Lenguaje

En el lenguaje se valora la comprensión y expresión, tomando en cuenta los niveles:

- Fonológico
- Sintáctico
- Semántico
- Pragmático

Así como también los procesos psicológicos de:

- Atención
- Discriminación
- Memoria
- Análisis y síntesis
- estrategias cognitivas

Las pruebas empleadas para valorar el lenguaje son las -- siguientes:

- Development and disorders of critten lenguaje, Picture Story Languaje Test. H.R. Myklebust.
- Prueba de Illinois de habilidades psicolingüística - -- (ITPA)
 - Prueba Peabody de vocabulario en figuras.
 - Bateria de evaluación de la lengua española para niños de dos a once años, SEP.

b) Lectura y escritura

Se valoran:

Niveles de hipótesis en niños no alfabetizados:

- Presilábico
- Silábico
- Silábico-alfabético

Por otro lado, también se valoran los procesos psicológicos como:

- Discriminación visual auditiva (inter-intra)
- Análisis y síntesis (visual, auditivo, inter-intra)
- Memoria (visual, auditiva, inter-intra)
- Estrategias cognoscitivas: lingüística, planeación, anticipación y cotexto.

En niños ya alfabetizados se valora la lectura y escritura a dos niveles: mecánico y comprensión o contenido.

b.1. Lectura (oral y en silencio):

- Mecánica: Lectural oral: i) Velocidad
 - ii) Exactitud
 - iii) Entonación

Lectura en silencio: hábitos

- se inclina el papel.
- Se guía con el dedo.
- Lee en voz alta.

- Comprensión: i) Vocabulario (contexto).
 - ii) Ideas específicas.
 - iii) Ideas centrales.

b.2. Escritura

- Mecánica: i) Calidad de la letra.
 - ii) Exactitud: separación, uniones, -- ortografía, etcétera, a través de copia, dictado y redacción.
- Comprensión: i) Formulación y secuenciación de - ideas.
 - ii) Contenido.
 - iii) Contexto a través de redacción de una historia.

c) Aritmética

La evaluación comprende tanto la comprensión de la estructura del número, habilidad para realizar operaciones aritméticas básicas, razonamiento matemático, procesos psicológicos verbales y no verbales implicados en estas habilidades.

Los instrumentos utilizados fueron: Programa para el Desarrollo de Habilidades de Aprendizaje de Resnick y Wang.

- Subtest de aritmética de la prueba de "WISC-R".
- Pruebas informales de razonamiento matemático de operaciones básicas.

d) Areas no verbales

Evalúa factores de importancia como imagen corporal, relaciones espaciales, noción temporal, áreas motoras gruesas, finas y percepción social, a través de los siguientes instrumentos:

- Perfil de evaluación del comportamiento PEC
- Padre, su niño y los demás niños versión TAPLIN
- Areas no verbales (Navarro, 1987)
- Pruebas informales.

3) EVALUACION DE LOS PROCESOS PSICOLOGICOS QUE INTERVIENEN EN EL APRENDIZAJE

Las pruebas empleadas fueron:

a) Audición

Para la valoración se aplicaron pruebas informales, de análisis, memoria y síntesis auditiva (inter-intra).

b) Visual

En la valoración de agudeza visual de análisis, síntesis y memoria visual, se emplearon las pruebas:

- Desarrollo de la integración visual motora de Beery --- Keith E.
- Test de percepción visual no motriz de Calarusso, R. P., y Hamill, D. D.
- Pruebas informales

c) Cognitivo

Para valorar la parte cognitiva, se emplearon subtest del área ejecutiva (figuras incompletas, ordenamiento de dibujos, diseño con cubos, composición de objetos, claves y laberintos) de la escala WISC-R de Wechsler, así como observaciones clínicas y pruebas informales.

Mediante una evaluación sistemática de todos los aspectos involucrados en el proceso de aprendizaje, se podrá establecer cuál es la etiología del problema y elaborar procedimientos de rehabilitación óptimos.

Todos los datos proporcionados por la evaluación diferencial -- dan lugar a un reporte en el cual se integran las diferentes -- áreas, con el fin de identificar debilidades específicas y diseñar intervenciones tendientes a corregir esas debilidades.

En la última parte del trabajo se presentan dos reportes de integración de evaluaciones diferenciales.

1.5. CONCLUSIONES

En las últimas décadas ha aumentado el interés por los niños -- con problemas de aprendizaje. En este momento está emergiendo una perspectiva más amplia sobre la visión, estrategias y enfoques de cómo considerar los problemas de aprendizaje. Aunado a esto, actualmente se han presentado cambios en relación a la -- consideración del niño en cuanto a su medio y a su estudio total de desarrollo.

Como se ha mencionado, los problemas de aprendizaje pueden presentarse por la alteración de uno o varios factores que integran

el proceso, por lo que es importante llevar a cabo una evaluación diferencial sistemática, ya sea a nivel preventivo o remedial, que nos indicará qué alternativas adoptar de acuerdo con los resultados obtenidos en la evaluación.

En la evaluación diferencial se deben emplear instrumentos que valoren todas las áreas de aprendizaje. Lo anterior es un factor difícil de abarcar por todos los especialistas que se dedican al trabajo con niños en nuestro país, ya que se cuenta con pocos instrumentos estandarizados para la población infantil de México.

En otros países, las investigaciones y aportes teóricos sobre problemas de aprendizaje son más amplios y constantes. En México la investigación en este aspecto resulta muy limitada, además de poca difusión sobre datos relevantes que pudieran aportar la información relativa a este problema, por lo que es conveniente señalar la urgencia de diagnósticos que permitan obtener datos confiables, que valoren a poblaciones con problemas reales de aprendizaje.

Estos diagnósticos deberán ser apoyados por un equipo multidisciplinario de especialistas, con el objeto de enriquecer la información del diagnóstico, para lograr un tratamiento efectivo que dé respuestas a las demandas de este tipo de poblaciones.

En general, la experiencia personal y profesional, en cuanto al trabajo en el diagnóstico para las habilidades e inhabilidades del proceso de aprendizaje en un niño con posibles problemas de aprendizaje, fue muy valiosa, ya que se pudieron observar las grandes diferencias individuales entre estos niños en comparación con aquellos que no presentan este problema en cuanto a su personalidad, características físicas y problemas de tipo emocional.

2. **REPORTES DE EVALUACIONES DIFERENCIALES PARA PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.**

REPORTE No. 1.

NOMBRE: Miguel Angel
FECHA DE NACIMIENTO: 27 de agosto de 1978
EDAD: 9 años 6 meses
FECHA DE EVALUACION: 17 y 24 de febrero de 1988
PADRES: Miguel Angel y Alicia
DIRECCION:
TELEFONO:
PROBLEMA QUE PRESENTA: Bajo rendimiento en lecto-escritura.
ESCUELA Y GRADO ESCOLAR:
EXAMINADORA: Luz María Verdiguél M.

PRUEBAS ADMINISTRADAS

ESCALA DE INTELIGENCIA WECHSLER PARA NIÑOS FORMA REVISADA
(WISC-R)
VOCABULARIO RECEPTIVO
DISCRIMINACION AUDITIVA
ANALISIS Y SINTESIS AUDITIVO
MEMORIA AUDITIVA PARA PALABRAS AISLADAS
MEMORIA AUDITIVA PARA FRASES Y ORACIONES
FORMULACION ORAL Y ESCRITA
LECTURA ORAL Y EN SILENCIO
MEMORIA VISUAL DE OBJETOS Y PALABRAS
DISCRIMINACION VISUAL
EXAMEN DE INTEGRACION VISOMOTORA
RAZONAMIENTO MATEMATICO Y OPERACIONES BASICAS
GOODENOUGH-HARRIS. DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA
IDENTIFICACION PERSONAL Y FAMILIAR.

Miguel Angel que actualmente cursa el 3er. grado de primaria fue referido al IPPLIAP para una evaluación psicoeducativa debido a sus problemas de bajo rendimiento en lectura y escritura. El propósito de esta evaluación fué: 1) explorar sus dificultades de lectura y escritura, 2) obtener información acerca de sus habilidades e inhabilidades de procesos psicológicos necesarios para el aprendizaje, y 3) dar sugerencias para su tratamiento.

ANTECEDENTES:

Miguel Angel fue evaluado por primera vez en el Instituto Pedagógico para Problemas del Lenguaje, (IPPLIAP) a la edad de 3 años 8 meses con el propósito de explorar sus dificultades de habla, recibiendo terapia de articulación. Posteriormente fue evaluado a la edad de 4 años 9 meses continuando la terapia de articulación, así como de algunas áreas con rendimiento bajo; a la edad de 8 años fue dado de alta en esta institución, habiendo cursado 9 semestres.

RESULTADOS:

PRUEBAS

Habilidades mentales

La evaluación de su capacidad intelectual indicó que está funcionando dentro de un rango normal brillante (C.I. global 112). Se encontró una discrepancia de 11 puntos entre las escalas, calificando en la escala verbal dentro de un rango normal (C.I. verbal 106) y en la escala ejecutiva dentro de un rango normal brillante (C.I. ejecutivo 117).

En la escala verbal mostró adecuado vocabulario, abstracción y comprensión de características relevantes de los estímulos. En todos los subtest mostró un nivel normal a excepción del subtest de retención de dígitos donde calificó por debajo de lo normal.

En la escala ejecutiva mostró adecuada observación de detalles en dibujos incompletos, realizó en forma correcta la integración de las partes en relación a un todo, así como en tareas que requieren copia de diseños geométricos y diseños con cubos. En todos los subtest calificó por arriba de lo normal a excepción del subtest de claves que requiere de memoria visual.

Comprensión del Lenguaje Oral

Su discriminación auditiva para palabras con fonemas similares, así como su análisis y síntesis auditivo para unir y separar sonidos dentro de una palabra fueron adecuados. Estas integridades son necesarias para el proceso de la lectura y escritura.

Su vocabulario receptivo o comprensión de palabras aisladas como (sustantivos, verbos, preposiciones, adverbios, adjetivos, etc.) estuvo dentro de lo esperado para su edad y mostró una adecuada comprensión de oraciones y párrafos de 3er. grado de dificultad.

En diversas tareas de memoria auditiva a corto plazo para la retención de dígitos, palabras aisladas y oraciones, calificó por debajo de lo esperado para su edad pudiendo retener secuencias de 4 elementos únicamente, no así para frases de pocos elementos.

Expresión Oral

Miguel Angel fué capaz de expresar sus ideas sin dificultad. Muestra un -- adecuado vocabulario, estructuración y contenido del lenguaje. Puede relatar hechos y seguir una conversación. No se observaron problemas de articulación, intensidad o ritmo en su habla.

Habilidades Visuales

No presentó problemas para la discriminación de detalles y posición en figuras, letras y palabras. Tampoco se observaron dificultades en análisis y síntesis visual, así como para integrar las partes en un todo. Hay planeación y anticipación al dar sus respuestas.

Lectura

En su lectura oral de palabras aisladas fue capaz de decodificar palabras de 3er. grado de dificultad. Su lectura por lo general fue de forma global aunque en algunas palabras largas o complejas silabeó, cometió pocos errores.

Su lectura oral en contexto fue evaluada en función de su exactitud, rapidez y comprensión. Con material de 3er. grado leyó un promedio de 68 palabras por minuto. Utilizó un método global, cometió pocos errores, siguió con el dedo su lectura y no hizo puntuación. Su comprensión tanto en datos específicos como la idea central del texto fue adecuada.

En su lectura en silencio leyó un promedio de 112 palabras por minuto y su comprensión fue adecuada.

Escritura

Integración Visomotora

Al escribir lo hizo con su mano izquierda y empuñó adecuadamente el lápiz. No hubo rotación de la hoja en que escribió. No presentó problemas para integrar líneas, ángulos y espacios. Sus trazos fueron coordinados y regulares.

Figura Humana

El dibujo de la figura humana fue de un niño carente de detalles.

Dictado

Su ejecución en el dictado fue adecuada en general, aunque tuvo errores -- pequeños como encimar letras para corregir. Sustituyó (ll) por (y), y adicionó (u) en la palabra (llega), el escribió (yegua).

Redacción

Su productividad fue muy elemental y concisa, redactado párrafos de suje to y acción. Utilizó la parte de arriba de la hoja, los dos renglones en que redactó fueron muy pegados. No dió los espacios necesarios.

RESUMEN Y RECOMENDACIONES

Miguel Angel está funcionando dentro de un rango normal brillante, mostrando una discrepancia no significativa entre la escala verbal y ejecutiva. Sus procesos de discriminación, análisis, síntesis auditiva y memoria visual se encuentran íntegros. Se observaron únicamente problemas a nivel de memoria a corto plazo en cuestiones de retención de dígitos, palabras y oraciones. Estas deficiencias pueden ocasionar algunos problemas en áreas académicas; sin embargo en las áreas de lectura y escritura no se observaron problemas significativos, por lo tanto sólo se recomienda que en la -- escuela y en el hogar se de apoyo a través de ejercicios específicos para mejorar su nivel de lectura y escritura principalmente.

REPORTE No. 2

NOMBRE: Patricio

FECHA DE NACIMIENTO: 6 de marzo de 1981.

FECHA DE EVALUACION: 14, 21 y 28 de octubre de 1987.

EDAD: 6 años 7 meses.

PADRES: Fernando y Ana.

DIRECCION:

PROBLEMAS QUE PRESENTA: Problema de lenguaje y bajo rendimiento escolar.

ESCULA Y GRADO ESCOLAR

EXAMINADORA: Silvia Mendoza García.

PRUEBAS ADMINISTRADAS

AUDIOMETRIA

ESCALA DE INTELIGENCIA WECHSLER PARA EL NIVEL ESCOLAR-REVISADA (WISC-R)

VOCABULARIO RECEPTIVO

DESCRIPCION AUDITIVA

ANALISIS Y SINTESIS AUDITIVA

MEMORIA AUDITIVA PARA PALABRAS AISLADAS

MEMORIA AUDITIVA PARA FRASES Y ORACIONES

FORMULACION ORAL Y ESCRITA

LECTURA ORAL Y EN SILENCIO

MEMORIA VISUAL DE OBJETOS Y PALABRAS

DISCRIMINACION VISUAL

EXAMEN DE INTEGRACION VISOMOTORA

RAZONAMIENTO MATEMATICO Y OPERACIONES BASICAS

GOODENOUGH-HARRIS, DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA

IDENTIFICACION PERSONAL Y FAMILIAR

Patricio de 6 años 7 meses de edad y que actualmente asiste al Colegio Moderno Americano donde cursa el 2o. año de preparatorio, -- fue referido al IPPLIAP por la maestra del colegio, debido a sus problemas emocionales y pedagógicos. El propósito de esta evaluación fue: 1) explorar sus dificultades de atención, 2) obtener información acerca de sus habilidades e inhabilidades, y 3) dar sugerencias para su tratamiento.

HISTORIA FAMILIAR Y ANTECEDENTES

La información referente a la historia familiar y antecedentes fue obtenida en entrevista con el padre del niño.

Patricio es el menor de una familia de tres hijos, tiene dos hermanos, Mario de 15 años y Paulina de 13 años de edad. El padre tiene 43 años con estudios de Derecho y trabaja como Notario Público. La madre tiene 39 años - con estudios de secundaria y curso de decoración, trabajo en labores del hogar.

Los antecedentes familiares revelaron que la madre de Patricio se encuentra en tratamiento psiquiátrico externo desde hace tres años. Tanto los padres como Patricio y sus hermanas son diestros.

Historia prenatal.- La información proporcionada por el padre fué que Patricio es producto de un embarazo normal. Las condiciones de atención del parto fueron normales. Fue alimentado con mamila con leche de soya por una alergia que presentó el niño a la leche (no proporciona más información).

Con respecto a su salud ha padecido de varicela. Actualmente su salud es buena, duerme bien y su apetito es bueno. Presenta una leve malformación física en la mandíbula.

Historia de su desarrollo psicomotor. No se obtuvo información al respecto ya que el padre no recuerda estos datos. El control de esfínteres diurno - es bueno, pero aún no tiene control del nocturno.

En cuanto a su desarrollo de lenguaje, no recuerda el padre la edad cuando dijo sus primeras palabras y utilizó oraciones. A la edad de cuatro años -

el niño estuvo bajo terapia de lenguaje debido al problema de "dislexia". Actualmente el padre describe el lenguaje como bueno y con un amplio vocabulario. El niño presenta dificultades para distinguir situaciones de tiempo.

Patricio fue descrito por su padre como un niño "inquieto y extrovertido".

Ingresó al jardín a los tres años de edad, posteriormente lo cambiaron al Colegio Moderno Americano donde ha curso el primer año preparatorio; actualmente cursa el 2o. año preparatorio en el cual lo han descrito con "bajo rendimiento escolar".

El padre está interesado en conocer la naturaleza del problema de su hijo para ayudarlo.

RESULTADOS

Conducta Durante la Evaluación

Patricio es un niño agradable y cooperativo, mostró dificultad para comprender algunas de las preguntas, por lo que fue necesario repetir y simplificar las preguntas e inmediatamente daba su respuesta. Su atención y contacto visual fueron adecuados y estableció buen rapport con esta examinadora.

Agudeza sensorial

Audición. Los resultados de la evaluación audiométrica indicaron que su sensibilidad al sonido es adecuada.

Visión. No presentó convergencia, tendencia a trabajar cerca del material, arrugar o tallarse los ojos. Su sensibilidad visual parece ser adecuada.

Habilidades Mentales

La evaluación de su capacidad intelectual indicó que está funcionando dentro de un rango normal (COCIENTE DE INTELIGENCIA. C.I. Global 104), sin embargo se observó una discrepancia significativa de 40 puntos entre la escala verbal y ejecutiva. Calificando en la escala verbal dentro de un rango normal bajo (C.I. verbal 86); y en la escala ejecutiva dentro de un rango superior (C.I. ejecutivo 126). Se observó un esparcimiento entre las calificaciones de los subtest de la escala verbal.

En la escala verbal en los subtest que calificó dentro de lo normal fueron en aritmética y comprensión de hechos ante situaciones sociales. Calificó bajo en vocabulario, al pedirle que definiera palabras concretas y abstractas sus respuestas fueron concretas, algunas veces sólo daba una característica, o detalles o función poco relevante, y en otras ocasiones definía por su sonoridad, ejem.: ¿Qué es una sombrilla? "es una sombra". Fue incapaz de abstraer el concepto general. En el subtest de semejanzas también se observó dificultad para abstraer características relevantes de los estímulos. Al preguntarle en que se parece el gato y el ratón, respondió: "el gato se come al ratón, y el perro persigue al gato"; "¿el codo y la rodilla? forma irregulares". Mostró pobre información práctica y escolar, no maneja conocimientos culturales. No supo que mes sigue de marzo, cuántos días tiene una semana. Qué es lo que hace para hervir el agua.

En la escala ejecutiva, los puntajes fueron altos y estables, calificó alto en asociar los códigos con un número, fue capaz de seguir una secuencia de izquierda a derecha, dando la sensación de no mirar los ejemplos de los códigos. En figuras incompletas mostró adecuada habilidad para abstraer características ausentes de los objetos, así como en diseño con cubos concentrándose en cada uno de los diseños para su elaboración. En ordenación de dibujos a pesar que calificó dentro de lo normal mostró dificultad para relaciones causa-efecto y relación tiempo-espacio, hubo necesidad de repetir la instrucción en la ordenación correcta de los dibujos, los inicios de derecha-izquierda, en el desarrollo de cada uno de los dibujos, el niño va mencionando lo que aparece en cada una de las tarjetas. En ensamble de figuras calificó dentro de lo normal.

Comprensión del Lenguaje Oral

Su discriminación auditiva para palabras con fonemas similares fue adecuada. Se observaron leves dificultades para el análisis y síntesis auditivo al unir y separar sonidos dentro de una palabra. Estos procesos son necesarios para la mecánica de la lectura y escritura.

Su vocabulario receptivo y comprensión de palabras se encuentra dentro de lo normal. Presentando dificultades para entender instrucciones más complejas, para lo cual es necesario repetir o simplificar la instrucción. Presenta una muy pobre información práctica, escolar y comprensión de hechos ante situaciones sociales.

En diversas tareas de memoria auditiva a corto plazo para la retención de frases y oraciones estuvo dentro del nivel esperado para su edad, pero en su repetición de dígitos y palabras, su ejecución fue baja.

Expresión oral

Patricio es un niño con lenguaje poco fluido, calificó por debajo de lo esperado para su edad, en tareas que requerían definir palabras concretas y abstractas.

No se observaron problemas en la estructuración de frases y oraciones. Mostró dificultad para repetir palabras multisilábicas. No pudo repetir microscopio, dromedario y revolucionario.

Su lenguaje tiene un tono infantil y en ocasiones es ininteligible, sin embargo, esto puede ser debido a la nariz congestionada.

En general Patricio cuenta con un lenguaje social que le permite dialogar, narrar experiencias, sin embargo de una manera concreta y poco fluida.

Escritura

Integración Visomotora

Al escribir lo hizo con su mano derecha y empuñó adecuadamente el lápiz.

En diversas tareas de integración visomotora, calificó dentro de lo normal, pudo integrar líneas, ángulos y sus trazos fueron coordinados.

Escritura

Al escribir utilizó letra de imprenta, la escritura de su nombre "PATRICIO" fue clara. Sus hipótesis de escritura se encuentran en un nivel presilábico el cual nos indica que no establece una correspondencia de grafema - fonema (letra - sonido) en la escritura de una palabra, así como la cantidad mínima y variedad de letras. La lectura de lo que había escrito fue presilábico.

Ejemplos:

PATO	<u>P</u>	<u>O</u>	
	PA	TO	
MESA	<u>P</u>	<u>P</u>	<u>S</u>
	ME	S	A
MARIPOSA	<u>P</u>	<u>O</u>	<u>S</u>
	MI	RI	PO
PAN	<u>P</u>	<u>P</u>	
	PA	N	
EL PATO NADA	<u>P</u>	<u>O</u>	<u>P</u>
	EL	PATO	NADA

Matemáticas

Patricio cuenta con vocabulario cuantitativo, tiene correspondencia de uno a uno hasta el número 20. Puede resolver problemas simples presentados -- oralmente, los cuales requieren de operaciones de sumas y restas, pero es

incapaz de resolver operaciones de sumas y restas por escrito.

Habilidades Visuales

Mostró adecuada discriminación de figura, forma, tamaño, posición en secuencias de figuras, letras (dando el nombre en inglés). Presentó buena observación de detalles en dibujos incompletos; así como un buen análisis y síntesis visual y memoria visual.

Lectura

La lectura oral de palabras aisladas no pudo realizarla. Trató de descifrar letra por letra en inglés.

Su lectura en contexto mostró que sus hipótesis de lectura se encuentran en un nivel presilábico sin correspondencia sonora. Trata de descifrar por sonidos pero no hace la relación con el referente (dibujo), en varias ocasiones intentó leer en inglés.

RESUMEN Y RECOMENDACIONES

Patricio es un niño con una adecuada agudeza sensorial y una capacidad intelectual normal. Se observó una discrepancia significativa entre la escala verbal y ejecutiva, mostrando un mejor desempeño en habilidades no verbales.

Sus procesos de percepción visual se encuentran íntegros pero no así en su análisis y síntesis auditivo y no usa estrategias de planeación y anticipación.

En lenguaje presenta deficiencias a nivel de significado y fluidez de lenguaje. Su bajo desempeño en áreas verbales y sus dificultades en procesos perceptuales auditivos están ocasionando un bajo desempeño escolar principalmente en las áreas de lectura y escritura.

Se recomienda ayuda especializada haciendo énfasis en los procesos y áreas deficientes observadas y una orientación psicoterapéutica familiar con el objeto de proporcionar un mejor manejo de las deficiencias que presenta.

Fue un placer trabajar con Patricio, esperamos que nuestros resultados les sean de utilidad para comprenderlo mejor y solucionar sus dificultades. Para cualquier aclaración no duden en comunicarse con nosotros.

BIBLIOGRAFIA:

- Azcoaga, J. E., Derman, B., Iglesias, P. A. (1977) Alteraciones del aprendizaje escolar. Diagnóstico, Fisiopatología y tratamiento. Buenos Aires, Ed. Paidos.
- Azcoaga, J. E., Faistein, J. D., Ferreres, A., Gonorasky, S., Kochen, S., Krynveniuk, M., y Podliszwski (1983) Las funciones cerebrales superiores y sus alteraciones en el niño y en el adulto. Buenos Aires, Ed. Paidos.
- Azcoaga, J. E., Bello, J. A., Citrinovitz, J., Derman, B. (1985) Los retardos del lenguaje en el niño. España, Ed. Paidos.
- Bateman, Barbara (1964) Learning Disabilities, Yesterday, Today and Tomorrow. Exceptional Children, December.
- Barruecos, María Paz. (1985) Programa de actividades lingüísticas para el jardín comunitario. México, Ed. Trillas.
- Beery Keith E. Desarrollo de Integración visual motora. Material fotocopiado.
- Bigge, Morris I. (1975) Teorías del aprendizaje para maestros. México, Ed. Trillas.
- Brown, L. L., Hammill, D. D. (1982) Perfil de evaluación del comportamiento (P.E.C.). Austin, Texas: Pro-Ed.
- Calurusso, R. P. & Hammill, D. (1980) Pruebas de percepción visual no MOTRIZ. Buenos Aires, Ed. Panamericana.
- Campero, Dscoto Gabriela. (1983) Problemas específicos de aprendizaje en una institución mexicana, IPPLIAP (sin editar).
- Chalfant, J. C., King, F. S. (1976) An approach to operationalizing the definition of learning disabilities. Journal of learning disabilities. Vol. 9 No. 4 April.
- Corman, Luis. (1967) Test del dibujo de la familia. Buenos Aires, Ed. Kaepeluz.
- Clarizio, H. E., McCoy, G. F. (1981) Trastornos de la conducta en el niño. México. Ed. El Manual Moderno.
- Dale. P. S. (1980) Desarrollo del lenguaje un enfoque psicolingüístico. Ed. Trillas, México.
- Dunn (1965) Prueba Peabody de vocabulario en figuras.
- Ferreiro, E., & Teberosky (1979) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, Ed. Siglo XXI, 7a.edición.

- Ferreiro, E., & Gómez Palacio, M. (1982) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Ed. Siglo XXI, México, 4a. edición.
- Frosting, M. (1984) Problemas de aprendizaje en el aula. Ed. Panamericana, Buenos Aires.
- Gagné, Robert (1979) Las condiciones del aprendizaje. Ed. Interamericana, México.
- Goodenough-Harris (1963) Prueba de la Figura Humana.
- Gómez Palacio, M. (1984), Cárdenas, M. Guajardo, E., Kaufman, A. M., Maldo donado, M. L., Richero, N. y Velázquez, I. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. Secretaría de Educación Pública, México. Secretaría de Educación Pública, México.
- Hammill, D. (1972) Learning disabilities: a problem in definition. Pennsylvania Resources and information Center for Special Education. No. 4 Oct.
- Hernández, P. F. (1984) Teorías Psicolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna. Ed. Siglo XXI, España.
- Johnson, D. J., & Myklebust, H. R. (1967) Learning disabilities. Grune & Stratton, New York.
- Junco, Peña, N. V. (1984). Tesis de Licenciatura en Ed. Especial. Universidad de las Américas, A.C. México.
- Kaufman, A. Z. (1982) Psicometría razonada con el WISC-R, Ed. El Manual Moderno, México.
- Kirk, McCarthy & Kirk (1963) Test de Illinois de Habilidades Psicolingüística (ITPA).
- Lawther, J. D. (1978) Aprendizaje de las habilidades motrices. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Lipsit, George A. (1978) Desarrollo Infantil. Ed. Trillas, México.
- Matarazzo, J. D. (1976) Medida y valoración de la inteligencia del adulto. Ed. Salvat, España.
- McCandless, B. R., Trotter, R. J. (1981). Conducta y Desarrollo del Niño. Ed. Interamericana, México, 3a. edición.
- Mendoza, S. G. (1985) Consecuencia del alcoholismo de los padres sobre la inteligencia de los hijos. Tesis profesional. Universidad de San Luis Potosí.
- Myers, P. I., Hammill, D. D. (1983) Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje. Método para su educación. Ed. Limusa, - México.

- Mouly, G. A. (1978) Psicología para la enseñanza. Ed. Interamericana, México.
- Myklebust, H. R. (1968) Progress in Learning Disabilities. Grune & Stratton, N. Y., Vol. I, Cap. 1.
- Myklebust, H. R. (1975) Progress in learning Disabilities. Grune & Stratton, N. Y., Vol. III.
- Myklebust, M. R. (1965) Development and disorders of critten lenguaje, Picture Story Lenguaje Test. Grune & Stratton, N. Y.
- Navarro, E. (1987) Prueba de Areas no Verbales. (Sin publicar).
- Oleron, P. (1981). El niño y la adquisición del lenguaje. Ed. Morata, Madrid.
- Ostrosky-Solis, F., Navarro, M. E., Canseco, E., Pérez, R. Zárate, A. (Vol. 1 No. 1) La lectura y los perfiles cognoscitivos de una población escolar mexicana. Revista Mexicana de Psicología, Vol. 1, No. 1. pp. 53-63 UNAM.
- Ostrosky-Solis, F. (1981) Proyecto de elaboración de una batería de pruebas psicoeducativas para la detección de problemas de aprendizaje. Proyecto regional de colaboración entre Cuba, México, Colombia y Venezuela. No editado.
- Quirós, J. B., Schragar, O. L. (1980) Fundamentos neurológicos en las capacidades de aprendizaje. Ed. Panamericana, Buenos Aires.
- Resnick, L. y Wang B. Un Programa para el Desarrollo de Habilidades de Aprendizaje. Fotocopia.
- Rodríguez, B., García, M., Villarreal, S., Guajardo, E. (1985) La enseñanza de la lecto-escritura y la actividad reflexiva del niño en la construcción del conocimiento. Plan Nuevo Leon, SEP (edición en proceso).
- Salvia, J., Ysseldyke, J. E. (1981) Evaluación en educación especial y correctiva. Ed. El Manual Moderno, México.
- Sattler, J. M. (1977) Evaluación de la inteligencia infantil. Ed. El Manual Moderno, S. A., México.
- Secretaría de Educación Pública (1982) Consideraciones sobre el desarrollo del lenguaje y sus alteraciones. Ed. Secretaría de la Educación - Pública, México.
- Secretaría de Educación Pública Batería de evaluación de la lengua española para niños de dos a once años. Ed. SEP México. (sin publicar).
- Tarnopol, Lester (1976) Dificultades para el aprendizaje. Ed. Prensa Médica Mexicana, México.

- Vernon, P. E. (1982) Inteligencia, herencia y ambiente. Ed. El Manual Moderno, México.
- Weschler, D. (1974). Escala de inteligencia revisada para el nivel escolar. Ed. Interamericana, México.
- Walker, C. E., Roberts, C. (1983) Handbook al clinical. Child Psychology. New York, John Wiley.

TERCERA SECCION

SOCIALIZACION

INTEGRACION DE CORRIENTES TEORICAS EN

TORNO AL PROCESO DE SOCIALIZACION EN

EL NIÑO

- A) El proceso de socialización en el infante.
- B) Integración teórica de problemas de socialización en el desarrollo del niño.

A) EL PROCESO DE SOCIALIZACION EN EL INFANTE

C O N T E N I D O

- I. INTRODUCCION
- II. TRES ENFOQUES TEORICOS QUE HAN ABORDADO LA SOCIALIZACION DEL INFANTE
 - a) PSICOANALITICO
 - b) APRENDIZAJE SOCIAL
 - c) DESARROLLO COGNOSCITIVO
- III. LAS PRIMERAS RELACIONES SOCIALES DEL INFANTE
- IV. INFLUENCIA DE LOS AGENTES SOCIALIZADORES EN EL DESARROLLO DEL INFANTE
 - a) LA FAMILIA
 - b) LOS COMPAÑEROS
 - c) LA ESCUELA
- V. COMENTARIOS Y CONCLUSIONES
- VI. BIBLIOGRAFIA

I. INTRODUCCION

En postulados recientes que hablan sobre la socialización del infante se plantea que ha habido un giro en la forma en que se ha estudiado el proceso de la socialización, considerando que un adecuado y verdadero estudio de la socialización es posible solamente si se acepta la premisa de que los padres e hijos influyen mutuamente en el proceso. Cairns (1979), por ejemplo, habla sobre un intercambio social entendido como una clase especial de organización conductual en que los actos de un individuo contribuyen en la dirección y control de los actos de otro (u otros individuos), siendo bidireccionales y a nivel multitudinario. Con este punto de vista se podría decir que la palabra "social" se refiere a todos los efectos que los organismos producen y repercuten en los otros.

Los efectos pueden ser conductuales, o biológicos (directos o indirectos; constructivos o destructivos, etcétera) (Cairns, 1979). Cada vez más estudios apoyan el que los infantes participen en los intercambios sociales desde el nacimiento (Richards, 1974; Ainsworth, Bell y Stayton, 1974; Wilson, 1975); adultos e infantes participan en interacciones recíprocas, en las que tanto unos como otros aportan sus experiencias en todos los niveles de su desarrollo.

II. TRES ENFOQUES TEORICOS QUE HAN ABORDADO LA SOCIALIZACION DEL INFANTE

Tres enfoques teóricos (psicoanalítico, cognoscitivo y aprendizaje social) han abordado en forma diferente el estudio del desarrollo social del infante. Aunque el objetivo primordial de cada uno de ellos es la búsqueda de elementos que permitan conocer los diversos tipos de comportamientos infantiles que están implicados en el proceso de interacción con los demás miembros, y es lo que permitirá conocer este proceso de socialización.

A continuación pasaremos a describir cada uno de los enfoques, así como sus elementos básicos.

a) PSICOANALITICO

Según este enfoque, los conceptos básicos manejados para explicar el proceso de socialización están centrados en la identificación-interiorización. Se presenta una combinación entre los conceptos psicoanalíticos y los factores de aprendizaje que influyen en el desarrollo general del niño.

En esta aproximación, sus estudios se han centrado en aspectos como:

- 1) Técnicas de disciplina (de padres a hijos)
- 2) Relación entre variables como la igualdad de interacción entre padres e hijos y la atmósfera en el hogar.

Uno de los conceptos manejados comúnmente en esta teoría y que se han aplicado en otros enfoques teóricos, ha sido el de identificación. La noción de que los niños aprenden a través de la identificación de -

sus padres fue propuesta por Freud. De acuerdo con este enfoque, el niño es en gran medida un producto de la familia en que se ha criado. Así pues, el concepto de identificación implica la adquisición de reglas y valores que los adultos o padres han enseñado al niño.

La identificación del niño con el progenitor del mismo sexo le permitirá internalizar sus actos morales, las cuales se convierten entonces en su propia conciencia. Freud propuso otra clase de identificación, la que se da con el agresor; el niño tiene deseos incestuosos con el padre del sexo opuesto y siente miedo del padre del mismo sexo; para minimizar este miedo, el niño asume las características del agresor. Desarrollada la identificación, el niño se comporta sin que los padres tengan que guiarlo para la aplicación de estas normas y valores. Ha aprendido a tener control sobre sí mismo, se siente culpable al violar las normas de sus padres, experimenta placer cuando es capaz de resistir a la tentación y de seguir los dictados de la conciencia (el ideal del yo). La conciencia, o super yo, ha entrado en acción.

Otro concepto clave en el estudio de la socialización en esta teoría es el de internalización, considerando que la internalización se deriva de la identificación y explica cómo el individuo ha llegado a gobernar sus actos morales para la aceptación de los valores morales en su sociedad, lo que le permite guiar sus actos con los demás. A Cronfreed (1968) escribe que el concepto de internalización se refiere a que el niño adopte las normas sociales o roles que le corresponden y el resultado del control evaluativo de su conducta es algo de mayor --

complejidad en función de los procesos cognoscitivos y verbales "super yo".

Estos dos conceptos (identificación e internalización) permitirán, basados en este enfoque, estudiar las pautas de desarrollo social que el niño presenta a lo largo de su crecimiento y en el ambiente social que lo rodea.

b) APRENDIZAJE SOCIAL

Otro enfoque que aborda el tema es el del aprendizaje social, el cual plantea y analiza el desarrollo de la conducta social en términos de los principios del aprendizaje: reforzamiento, modelamiento, castigo. Muchas de las investigaciones desde este marco, se centran en relación a los determinantes de las conductas de los niños que permitan demostrar cómo tienen lugar el aprendizaje y el desarrollo.

Comúnmente sólo las consecuencias inmediatas de reforzamiento, modelamiento y castigo son posibles de evaluar, así como sus efectos en la conducta pueden considerarse como una demostración de la influencia social, y del grado de aprendizaje.

Bandura (1969), enfatiza que la conducta es controlada por el reforzamiento de las consecuencias externas y por el estímulo discriminativo que señala las clases de consecuencias probables después de una acción. Hace un análisis de cómo la conducta pueda darse, y estar en

función de varias condiciones de aprendizaje "independiente" de una situación específica contingente a otra. Los niños aprenden los valores morales de su cultura principalmente por identificación o imitando -- ellos mismos los modelos que les presentan sus padres.

Los padres recompensan a los niños por tomar decisiones correctas y los castigos por los errores. Cuando los niños fracasan al cumplir las normas de los padres, se sienten culpables aunque sus padres aún no sepan lo que han hecho.

Al suceder esto el niño ha internalizado las normas de los padres y logra cierto nivel de moralidad. La teoría del aprendizaje social y la teoría de la identificación-internalización, hacen énfasis en los aspectos motivacionales y emocionales del comportamiento ético; pero la segunda (identificación-internalización) tiene otros supuestos acerca de las variables hipotéticas y procesos implicados. Ambas suponen que el niño aprende de estándares morales y normas, así como de características de la conducta en un ambiente social; al comienzo de este aprendizaje, el niño toma y adquiere de las experiencias y ejemplos de los padres, y al paso del tiempo, por otros agentes socializadores, logrando con esto una identificación niño-adulto; así, el niño irá adoptando características de un ser socializado.

De acuerdo con esta teoría del aprendizaje social, se plantea entonces que el niño nace moralmente neutral, pero por influencia de las prácticas de crianza de sus padres, y a través del mecanismo de defen-

sa de identificación, desarrolla gradualmente una conciencia. "Para evadir la ansiedad y asegurar el amor del padre, el pequeño lucha por ser como aquel, asemejándosele en cualquier forma posible, incluso en el cumplimiento de sus normas morales y sus valores".

Lovell (1917) resume la posición de los teóricos del aprendizaje social en estas palabras:

"Hay expectativas de que en ciertas circunstancias, el castigo -- que dan los padres producirá sentimientos de ansiedad e inhibirá las -- malas acciones; independientemente de la situación en que se aplique -- la sanción. La evitación y la inhibición aprendidas en casa deben generalizarse a todas y cada una de las condiciones fuera del hogar, aún cuando no haya supervisión sobre el niño. De esta manera, la conciencia instituída por la recompensa y el castigo se mantendrán".

c) DESARROLLO COGNOSCITIVO

En cuanto al último enfoque el desarrollo cognitivo, éste hace -- planteamientos básicos diferentes; propone el estudio del desarrollo -- desde un punto de vista racional, en donde se considera al desarrollo siguiendo una dirección unitaria; y donde el desarrollo de la capaci-- dad intelectual pasa de la experiencia con el mundo físico a la expe-- riencia del mundo social y finalmente con el mundo ideacional.

Cada nueva dimensión es experimentada primero a través de sus re-

laciones físicas, antes de que puedan incorporarse consideraciones de tipo social y, más tarde, ideacional. Otro planteamiento en esta postura sería que el desarrollo de la conducta, y el sentido de ética y de justicia (conciencia), se basa primero en la completa adhesión a la autoridad adulta, pero ella es reemplazada luego por la adhesión a la mutualidad, a la reciprocidad y finalmente a la integridad sociales.

En este enfoque se considera que el desarrollo de los juicios morales es un proceso racional que coincide con el desarrollo cognoscitivo. Los niños son incapaces de hacer juicios morales hasta que logran cierto nivel de madurez cognoscitivo y pueden dejar el pensamiento egocéntrico. De acuerdo con Piaget, los niños pasan por dos estados en su concepción de moralidad:

- a) El de moralidad heterónoma.
- b) El de moralidad autónoma.

En el primer estado el niño maneja conceptos morales en una forma rígida; considera un acto como totalmente correcto o totalmente erróneo y piensa que todos lo consideran en la misma forma. Tiende a juzgar un acto en términos de sus consecuencias físicas reales, no por la motivación subyacente.

En el segundo se caracteriza por una moralidad flexible.

El niño puede ponerse en lugar de otros. No es absolutista en --

sus juicios; se da cuenta de la posibilidad de otros puntos de vista. Juzga los actos por sus intenciones, no por sus consecuencias. Se da cuenta de que las reglas han sido hechas por personas y por ello se pueden cambiar por cualquiera otra.

Kohlberg, desde una perspectiva semejante a la de Piaget, hace estudios sobre el desarrollo moral. El estaba interesado no en lo que los niños hacían realmente en relación con aspectos morales, sino, en la manera en que pensaban acerca de ellos, concentrándose en la forma en que llegan las personas a formular juicios morales. Kohlberg confirma, con base en sus estudios, los hallazgos de Piaget acerca de que el nivel de razonamiento moral de los niños depende de su edad y de su maduración. Estableció sus niveles de razonamiento moral. Los cuales se clasificarán como:

NIVEL I. Premoral (de 4 a 10 años). En este nivel se hace hincapié en el control externo. Las normas son las de otros y se observan ya sea para evitar el castigo o para obtener recompensas.

NIVEL II. Moral de conformidad a papeles convencionales (de 10 a 13 años). Ahora los niños quieren complacer a otras personas. Todavía observan las normas de otros, pero en algún grado las han internalizado. Desean ser considerados como "buenos" por parte de aquellas personas cuyas opiniones cuentan. Son capaces de tomar las funciones de autoridad lo su

ficientemente bien como para decidir si una acción es "buena" según sus normas.

NIVEL III. Moralidad de principios morales auto-aceptados (a los 13 -- años cuando se es adulto joven). Este nivel señala el logro de la verdadera moralidad. Por primera vez el individuo reconoce la posibilidad de conflicto entre dos normas socialmente aceptadas y trata de decidir entre ellas. El control de la conducta es interno, tanto en lo que respecta a las normas observadas, como en lo que hace al razonamiento acerca de lo que es correcto e incorrecto.

Concluye que los niños llegan a la formulación de juicios morales en una forma independiente, más que por la simple "internalización" de las normas de sus padres, profesores e iguales en la forma de asumir roles.

Por lo antes expuesto, se puede considerar que cada enfoque teórico se aboca a tratar puntos particulares sobre el desarrollo social en el infante; pero ninguno de estos enfoques aborda en forma continua cada etapa de crecimiento del niño en el proceso de socialización, lo que pudiera permitir tener información completa y llevar un seguimiento del largo e intrincado proceso de socialización del infante.

III. LAS PRIMERAS RELACIONES DEL INFANTE

A continuación se pasará a hablar sobre las primeras relaciones sociales establecidas en el infante, y los eventos que las influyen, basándonos en el marco teórico del aprendizaje social.

En los primeros días de vida, el recién nacido se topa con toda una compleja gama de encuentros sociales, desarrollando acciones que pueden elicitarse, mantener y controlar los intercambios. Son sensibles al tacto y les gusta que los acaricien, que los mezcan y los mantengan suavemente en brazos, etcétera.

Cairns (1979) y H. R. Schaffer (1971) afirman que resulta más ventajoso concebir la socialización como algo arraigado en los encuentros perceptivos del niño con otra persona. Por una parte los niños poseen ya una estructura innata tal que los hace sumamente sensibles a ciertos tipos de entrada sensorial, y por otra, la fuente de estimulación preferida con mayor probabilidad que van a encontrar es otro ser humano. Los que cuidan al niño causan, por tanto, un impacto perceptivo mucho mayor que cualquier parte inanimada del medio, y pueden lograr, así, una prominencia considerable en el mundo del niño. El ser humano tiene la ventaja de que en él se combinan todos los distintos atributos relevantes, y es así, mucho más llamativo que la mayor parte de los objetivos inanimados; y, por otra, no es en modo alguno un receptor pasivo de la atención del niño, sino que pueden iniciar la interacción, así como responder a las iniciativas del bebé.

La cualidad espontánea que caracteriza a una parte de la conducta social temprana es el llanto y la sonrisa. Se muestra con esto que el niño puede iniciar interacciones sociales y que estos recursos señaladores pueden ser utilizados para regular la estimulación que se precisa y que puede obtenerse de las demás personas. En las primeras semanas, el llanto y la sonrisa sirven como señal de manera que casi invariablemente moverán a los demás a reaccionar ante ellos; no son señales en el sentido de que el niño las utilice intencionalmente para atraer ayuda y atención inicialmente, aunque posteriormente se presentarán en su forma intencional.

Es conveniente mencionar el proceso de familiarización que el niño tiene con las personas que sobresalen en sus experiencias toda vez que, en primer lugar, poseen cualidades sensoriales que atraen su atención, y en segundo, porque responden a sus señales y hacen posible así el establecimiento de secuencias conductuales recíprocas. Las relaciones que se establecen entre madre e hijo deben estar basadas en una sincronía (la adaptación de un individuo a los actos o acciones de otro) y con esta sincronía se logrará mantener una relación positiva tanto para la madre como para el hijo, Cairns (1979).

En investigaciones recientes se apunta al hecho de que las interacciones entre madre y niño indican que los niños que empiezan a andar que son afectuosos, felices y sonrientes, son precisamente aquellos que tienen madres con idénticas características de personalidad (Clarke-Stewart, 1973, en Fitzgerald col. 1977).

Otros estudios apoyan el punto de vista mencionado y sugieren que los intercambios que se dan entre madre y niño están influidos por factores como características de personalidad de la madre, presencia o ausencia de hermanos, clase social de la familia y propiedades organizativas de los niños (sexo, medidas, etcétera).

Para concluir, podríamos decir que la característica fundamental de toda conducta interpersonal es la reciprocidad, en la que cada miembro participa en un intercambio de estímulos cuya naturaleza se ve afectada tanto por las señales recibidas, como por las características estructurales del receptor. La reciprocidad puede estar dada a nivel de madre-hijo; niño-niño, etcétera.

Cuando el intercambio ha sido placentero, la probabilidad de recurrencia se ve incrementada, especialmente si las circunstancias son similares o no cambian.

Posteriormente, y a medida que el niño va comprendiendo que estas respuestas tienen efectos bastante predecibles sobre los demás, es cuando se propiciarán y estarán relacionadas a las oportunidades de aprendizaje que el niño encuentre en el medio social concreto. Se podría esquematizar como sigue: adulto-niño-adulto responde-niño aprende-adulto aprende.

El infante va mostrando un aumento en su capacidad para discriminar entre personas y situaciones. Distinciones más claras son hechas

a los cuatro meses y para el final del primer año de vida el niño ya forma preferencias firmes y obvias por personas y cosas; así como evita eventos extraños, personas y acciones. Posteriormente puede surgir entonces un lazo significativo con la figura de la madre; que trasciende de las separaciones de espacio y tiempo.

La dependencia emocional entre el niño y la madre no se basa exclusivamente ni siquiera primeramente, en la dependencia física: La relación que surge tiene que conceptualizarse de manera diferente. Para señalar este cambio de orientación, Bowlby (1958) ha sugerido que el término "dependencia", con su especial connotación teórica, debería abandonarse y ser sustituido por el término más neutro de "apego".

Los apegos se infieren a partir de conjuntos de respuestas destinadas a originar una interacción social efectiva. Este concepto supone entonces un vínculo social y emocional recíproco entre el infante y el padre que cuida de él. Sin embargo, la naturaleza de la relación de apego tiene que ir cambiando durante las diversas etapas del desarrollo; el infante y padre tienen que irse alejando el uno del otro; tiene que cambiar el vínculo social y emocional que se forma en la infancia.

Luego entonces, el desarrollo no significa una conducta aislada, sino la ruptura de este vínculo o por lo menos el cambio de su naturaleza. Bowlby enumera cinco sistemas bioconductistas de adaptación que se supone fomentan y fortalecen el vínculo social y emocional entre --

los infantes y los que cuidan de ellos. Estos sistemas bioconductistas son: llanto, sonrisa, mamar, asearse y seguir.

Según Bowlby, estos sistemas son la base de la interacción recíproca entre el infante y el padre y contribuye el substrato conductual del que se estructura el apego. También se ha sugerido un sexto conductual, la mirada mutua (contacto mutuo con la vista) (Robson, 1967). A lo largo de las exploraciones que el infante va haciendo de su ambiente encontrará cada vez más objetos nuevos y más gente desconocida, y como resultado de su creciente familiarización con ellos es posible que se llegue a atenuar la intensidad de su miedo a lo extraño. Así pues, tanto la búsqueda de la proximidad como su evitación perderán, a su debido tiempo, la cualidad dramáticamente intensa que caracteriza el comportamiento del niño de doce meses.

Los infantes ya participan en el intercambio de actos y cosas incluyendo juguetes, esto ocurre alrededor de los doce y dieciocho meses de edad. Los patrones de respuesta se van complicando desde los dieciocho meses de edad, y a esta edad el infante ya establece y mantiene múltiples relaciones.

A partir del primer año se presentan cambios significativos en las habilidades del infante; los cambios cognoscitivos y lingüísticos están relacionados con la adaptación y manipulación de intercambios sociales. Es importante analizar la conducta social en forma conjunta con el desarrollo cognoscitivo; motor y físico.

Para concluir, podemos decir que cada vez más nos estamos dando cuenta de la gama de competencias que manifiesta el recién nacido, -- así como del modo que los infantes se enfrentan activamente a su entorno. Mediante la adaptación y el aprendizaje, los infantes demuestran que son capaces de formar nuevas asociaciones y nuevas respuestas con el medio ambiente social que los rodea.

IV. INFLUENCIA DE LOS AGENTES SOCIALIZADORES EN EL DESARROLLO DEL INFANTE

Podríamos mencionar inicialmente que los elementos que integran - la situación social en que se encuentra el niño en el momento del nacimiento son universales. En todas partes el bebé se encuentra al nacer en una posición de desvalimiento y dependencia con respecto a los adultos. Sin distinción de lugares, se les da de mamar, se les impone una serie de restricciones encaminadas a su protección y son objeto de cuidados y enseñanzas. Los niños aprenden sólo de ciertas personas y no de otras. En la medida en que estos individuos son fuentes de aprendizaje para un determinado niño, hablamos de ellos como agentes de socialización.

a) LA FAMILIA

La familia como agente inicial en este proceso se podría clasificar del modo siguiente:

- 1) La familia es el sistema fundamental en donde tienen lugar las experiencias del niño, especialmente del niño pequeño.
- 2) La familia es un complejo de interrelaciones dinámicas entre los "mundos interiores" de todos los que viven en una "relación familiar".
- 3) La conducta del niño, sus ideas, sus pensamientos y fantasmas

influyen en las vidas de quienes viven con él.

- 4) La conducta, las ideas, los pensamientos y las fantasías del padre, de la madre y de los hermanos influyen en la vida del niño.

El grupo familiar, como unidad social articulada, es un sistema de seres humanos de diferentes edades, interrelacionados biológica y psicológicamente; tienen entre todos un conjunto de recursos que utilizan para adaptarse a las situaciones psicológicas, sociales y físicas, por las que pasan. Asimismo el grupo familiar está inmerso en un contexto cultural, el cual debe tomarse en cuenta para poder entender los estilos de crianza que se dan en las familias, dado que manejan los valores y reglas de la cultura en que viven.

Respecto a los patrones de crianza, ha habido variaciones en los estilos a través de los años. Para su estudio se han integrado tres tipos de prácticas que comúnmente utilizan los padres con los hijos, a las que se les ha dado en llamar: autoritaria, permisiva y democrática (Cairns, 1979, Baumrid, 1971; Baumrid y Black, 1967).

Los padres autoritarios tratan de controlar el comportamiento y las actividades de sus hijos y hacen que se conformen con una pauta de

conducta establecida y por lo general absoluta. Valoran la obediencia incuestionable y castigan severamente a sus hijos por actuar en contra de las normas establecidas. Son más dominantes y menos afectuosos que otros progenitores y sus hijos están menos satisfechos, son retraídos y desconfiados.

Los padres permisivos hacen pocas exigencias, permiten a sus hijos regular sus propias actividades, tanto como sea posible. Se consideran a sí mismos como recursos, pero no como portadores de normas, ni como modelos ideales. Explican a sus hijos las razones que fundamentan algunas reglas familiares existentes, consultan con ellos algunas de sus acciones y rara vez los castigan. Poco les controlan, poco les exigen y son relativamente afectuosos. Los niños, por su parte, como preescolares, son inmaduros, con poca autoconfianza, escaso autocontrol y un mínimo de inquietud exploratoria.

Los padres democráticos tratan de dirigir racionalmente las actividades de sus hijos, prestando más atención a lo que ellos hacen que al temor al castigo o a la pérdida de afecto por parte de los niños. Cuando es necesario, ejercen control firme, pero explican las razones que fundamentan sus normas y estimulan el diálogo. A la vez que confían en su habilidad para orientar a sus hijos, respetan los intereses, opiniones y personalidades únicas de éstos. Son cariñosos, consistentes, exigentes y a la vez respetuosos de las decisiones independientes de sus hijos; pero son firmes al establecer las normas y están dispuestos a imponer castigos, dentro de ciertos límites. Combinan el control

con el estímulo. Al parecer, sus hijos se sienten seguros sabiendo - que sus padres los aman y qué es lo que esperan de ellos. Como preescolares estos niños son los más confiados en ellos mismos, autocontrolados, asertivos, capaces de explorar y de competir.

Hay que considerar que los padres de diferentes clases sociales - tienen valores diferentes que pueden influir en las prácticas de socialización. Cairns (1979); menciona que padres de clase social baja valoran más la respetabilidad, obediencia, conformidad, limpieza y cortesía, a ellos les importan más las consecuencias inmediatas de las conductas de los niños y tienden a ser más permisivos con niños más grandes. En contraste con padres de clase media, éstos se enfocan al desarrollo inherente de los niños y se interesan en incrementar la responsabilidad, internalización de controles y desarrollo de la motivación.

A través del tiempo se han delineado muchos patrones de crianza - infantil, y según los diversos tipos, uno u otro se han recomendado como el ideal para obtener un clima óptimo de crianza infantil. Durante la década de los 50's y de los 60's, los expertos en crianza infantil propugnaban climas democráticos y permisivos, al mismo tiempo que desaconsejaban climas autoritarios. En particular, se recomendaba mucho - como el ambiente ideal para criar a los niños, el hogar amoroso y permisivo, en el que se hiciera hincapié en las técnicas disciplinarias - inspiradas por el amor. El factor esencial para el buen funcionamiento del tipo de crianza que darán los padres debe estar centrado en las expectativas razonables que ellos plantean, así como de normas realistas de convivencia con los hijos. Factores de la estructura de la familia

como son: tamaño, sexo, número de hermanos y orden de nacimiento, juegan un papel importante en el desarrollo del niño.

La familia actualmente está pasando por un periodo de marcados -- cambios. Dos de los más notables son la frecuencia cada vez mayor de un solo padre o madre como jefe de familia y el de la madre que trabaja. Niños que tienen un solo padre de familia muestran patrones normales de desarrollo cognoscitivo y social. Sin embargo, se han observado efectos adversos en el divorcio o en el comienzo de la separación -- de algún padre de familia, comprobándose que es más extremo y duro -- para los niños, ya que el niño está inmerso en un ambiente familiar en donde los padres e hijos conviven juntos y la separación de uno de los padres del núcleo familiar ocasionará desequilibrios en la conducta -- tanto de los adultos como de los niños; también dependerá del tipo de manejo que se haga de esta separación y/o divorcio de los padres hacia los hijos.

No hay conclusiones generales que permitan mayor claridad sobre lo constructivo o destructivo de los resultados en relación con la madre que trabaje. Los efectos se han visto relacionados claramente con las características y actitudes de los miembros de la familia y de la sociedad. Uno de los determinantes clave de que el empleo materno tenga buenos o malos efectos en el comportamiento de los hijos, es el grado en que la madre está satisfecha con su trabajo y con el cuidado suplementario que se les da a sus hijos. Entendemos por cuidado suplementario el que otra persona o institución brinde al hijo(a) de la madre -- que trabaja una adecuada atención a sus necesidades básicas, así --

como estimulación a todos los niveles de su desarrollo. Hay indicios de que las madres que están satisfechas con su modo de vida, incluyendo su empleo, son madres más competentes que las madres que ni trabajan ni están contentas con su modo de vida (Hoffman, 1974).

El grupo familiar sufre la influencia de la cultura a través de los medios de comunicación, de las políticas gubernamentales, etcétera. En el interior del grupo familiar, los padres mezclan lo que entienden de las expectativas culturales que definen su papel con sus propias experiencias pasadas de la familia, con sus características personales y con las necesidades del momento para la propia familia, lo que les permite tener su propia definición del papel de padres. Esta definición generalmente cambia conforme la familia crece o se modifica. Concluimos que los padres necesitan educación en el sentido de aprender a darse cuenta de las necesidades que demandan sus hijos a lo largo de su desarrollo social.

b) LOS COMPAÑEROS

Otro de los agentes de gran importancia en la socialización extra familiar son los compañeros. La importancia de los compañeros aumenta rápidamente y se torna más relevante en los años preescolares. Jugando con sus compañeros, el niño tiene la experiencia de cambiar papeles, aprendiendo las diferentes gamas sociales. Entenderá que otra persona puede tomar una postura similar a la que él mismo tiene en el momento en que está jugando. Es decir, tiene la oportunidad de aprender la reciprocidad de los roles en las relaciones. Ello servirá como fuente

de información, reforzamiento, modelos y estándares de comparación social.

El juego tiene un papel importante en la relación del niño con -- los compañeros; así, desde el juego solitario, hasta el juego paralelo, hay un grado de preferencia por jugar con sus compañeros en vez de hacerlo con los adultos.

En el juego solitario, el niño juega solo e independiente con juguetes diferentes a los empleados por los niños que están a una distancia desde la cual puede hablarles, sin esforzarse por acercarse a --- ellos. Desarrolla su propia actividad, sin hacer referencia a lo que están haciendo los demás. En el juego paralelo, el niño juega solo e independientemente, pero la actividad que escoge la lleva a cabo naturalmente entre los otros niños. Juega al lado de más que con otros niños. En el juego asociativo el niño juega con otros niños, la conversación se refiere a las actividades comunes.

Mediante el juego los niños crecen, aprenden a usar los músculos, coordinan lo que ven con lo que hacen y adquieren dominio sobre su -- cuerpo. Descubren cómo es el mundo y cómo son ellos. El juego facilita el desarrollo cognoscitivo de los niños, permitiendo la satisfac--- ción de necesidades como la exploración y curiosidad, se enfrentan con emociones complejas y conflictivas que les representa la vida real.

Sobre los aspectos de popularidad entre compañeros, se podría de-

cir que los niños que proporcionan respuestas positivas a otros, también reciben muchas recompensas. Según datos que arrojan las investigaciones, los niños populares tienden a ser saludables y vigorosos, bien equilibrados y capaces de iniciativa, pero también son adaptables y susceptibles de caer en la conformidad. Se puede confiar en ellos, son afectuosos, considerados y originales en su forma de pensar, lo que propicia que los demás compañeros los busquen (Bonney, 1947, citado en Crossman y Wrighter, 1948).

Una conducta negativa como la agresión, puede tener popularidad y prestigio entre ciertos grupos sociales, pero no puede ser bien aceptada entre niños de otro nivel social.

El nombre de los niños, sus características físicas y su atraktividad están relacionadas con la aceptación de los compañeros. Niños con características musculares y constitución fuerte son más aceptados y populares que niños con características físicas de gordura. De modo semejante, el grado de maduración es un factor importante en la aceptación por parte de los compañeros. Niños con tendencia a la madurez temprana han tenido una ventaja social sobre los compañeros con madurez tardía. Para las niñas, el grado de maduración tiende a no ser relevante como un indicio de popularidad y prestigio. El atractivo físico de los niños es más aceptado y visto en forma positiva por los compañeros y adultos. Ellos actúan con un nivel mayor de competencia social que los compañeros con menor atractivo.

Los grupos de compañeros tienden a ser homogéneos con respecto a la edad, la raza, el sexo, el nivel socio-económico. A través de los años de escuela elemental los grupos son todos de niñas o todos de niños, debido, en parte, a los intereses mutuos, a la función que tienen los grupos con respecto a la enseñanza de comportamiento apropiados, y en parte a las diferencias de maduración entre niños y niñas. La natural presión del grupo de compañeros impone su dominio sobre la iniciativa o desarrollo individual. Los niños llegan a ser más susceptibles a la influencia de los compañeros en la niñez intermedia y menos conformes a la misma durante la adolescencia (Constanzo y Shaw, 1966).

En algunas sociedades el papel de los compañeros tiene una influencia mayor que en otras. En culturas como la rusa y la israelí, el grupo de compañeros se ha utilizado para lograr metas de la sociedad, esto es, propiciar la cooperación y labor en conjunto de los compañeros.

Concluimos que la forma en que los compañeros contribuyen al desarrollo del niño durante la infancia tiene consecuencias a nivel cognoscitivo, emocional y social, lo que permite optimizar los niveles de aprendizaje, exploración y afecto del infante.

c) LA ESCUELA

Ir a la escuela, significa para los niños estar en un plantel con salones de clases, corredores, locales comunes y patios, expresiones - todas ellas de lo que supuestamente necesita el niño para aprender. - El modo como se organiza el espacio, hace que los niños se sientan in-

timidades o seguros, controlados o libres, excluidos o aceptados.

El tamaño de la escuela es una determinante del grado de aceptación en actividades extracurriculares, por ejemplo, niños que asisten a escuelas pequeñas no sólo están dispuestos a participar, sino que ocupan posiciones de prestigio e importancia. Un resultado sería un nivel bajo de niños que se retiran de la escuela.

El tamaño del salón de clases y la localización de los alumnos en la clase, es una determinante en relación a la constancia de participación en las actividades de clase del alumno. Se presenta una participación alta en salones de clase pequeños, cuando el niño está localizado al frente o centro de la clase. (Esta zona es llamada activa; los niños situados en otras partes del salón participan menos, esta zona es llamada pasiva).

Los maestros tienen expectativas en cuanto a sus alumnos, y están relacionados con el nivel de desempeño del alumno para obtener buenos o malos logros escolares.

La manera en que el maestro ejerce su autoridad tiene consecuencias para la productividad y la moral de la clase; son muchas las posibilidades que tiene el maestro para modificar las características de su clase. Con reforzamientos cuidadosos y respuestas positivas, hay maestros que han logrado mejorar el estatus social de los alumnos cuyas familias son de bajos ingresos (Lilly, 1971; Retish, 1973); aumen-

tar la frecuencia de preguntas de los alumnos (Ross, 1975); aumentar -- las conductas de curiosidad y exploratoria de los alumnos (Moore y Balbulian, 1976); y ser modelos de auto-reforzamiento que los alumnos imitan (Bandura y Kupers, 1964). Los maestros pueden generar patrones de conducta haciéndose modelos, reforzando a los alumnos, o impulsándolos a que tomen ellos mismos la responsabilidad de algunas actividades y - objetivos de su aprendizaje. El impacto del maestro como modelo no es restrictivo a un estilo de reforzamiento; el problema típico está relacionado con el estilo del maestro y si este tipo de imitación de los - estudiantes es o no buena.

Una técnica prometedora en la organización del salón de clases es la de compañeros-maestros, cuando niños más grandes toman el papel de maestro-asistente, dándoles responsabilidades para enseñar a compañeros más pequeños. Las evaluaciones de esta técnica han indicado que - el tutor y el niño que es ayudado se benefician con este arreglo, ya - que permite que niños mayores apliquen sus conocimientos enseñando a - los pequeños, y ayudan al maestro en el trabajo académico con el grupo.

En cuanto al papel del libro en el desarrollo del niño, se consi-dera que tiene una importancia fundamental en el proceso de adquisi--ción de conocimientos de su ambiente social y cultural; por medio de - la lectura, el niño se dá cuenta de aspectos generales que le ayudan a conocer su mundo; los textos tienen una gran importancia en el proceso de aprendizaje, ya que permiten al niño ponerse en contacto con un acervo de información de diferentes temas, que le darán elementos para adentrarse en el conocimiento de su sociedad y la cultura.

V. COMENTARIOS Y CONCLUSIONES

La socialización del infante está vinculada a numerosos cambios durante el desarrollo. En el primer año de vida, el niño establece interacciones con los adultos que lo rodean, lo que lo llevará a desarrollar una gama muy variada de conductas de adaptación a su ambiente físico y social.

La socialización debe ser considerada como un proceso de aprendizaje mediante el cual el niño adquiere normas y valores sociales de comportamiento.

Se habló sobre los agentes de socialización que influyen en el niño. Cada uno (familiar, compañeros y escuela), tienen un papel trascendental durante su crecimiento, contribuyendo en la adquisición de valores y normas que formarán parte de la escena social del niño. La socialización ocurre, lo sepamos o no.

Con frecuencia, la socialización se da de manera implícita y se aprende incidentalmente. Se experimenta cierta dificultad para ver el proceso de socialización como algo separado de nosotros mismos.

Las diversas aproximaciones teóricas que hemos revisado, dan elementos básicos para adentrarse en el proceso de socialización, aunque

como se había planteado anteriormente, estas aproximaciones tratan pun
tos particulares sobre el mismo; pero ninguna lo aborda en forma contí
nua y total, lo que permitiría conocer con más precisión lo intrincado
y complejo de dicho proceso.

B) INTEGRACION TEORIA DE PROBLEMAS DE SOCIALIZACION EN EL DESARROLLO
INFANTIL

C O N T E N I D O

- I. INTRODUCCION
- II. DESARROLLO SOCIAL
 - A) DEFINICIONES
 - B) PERIODOS DE LOS INTERCAMBIOS Y RELACIONES SOCIALES
- III. PRINCIPALES APROXIMACIONES DEL DESARROLLO SOCIAL
 - A) APROXIMACION DE IDENTIFICACION-INTERNALIZACION
 - B) APROXIMACION PSICOANALITICA
 - C) APROXIMACION COGNOSCITIVA
 - D) APROXIMACION DEL APRENDIZAJE SOCIAL
- IV. DESCRIPCION DEL PROCESO DE SOCIALIZACION
 - A) PROCESO DE SOCIALIZACION
 - B) APEGO
 - C) PATRONES DE CRIANZA
 - D) CONCEPTOS DE SIMILARIDAD, RECIPROCIDAD, RECURRENCIA, CONSOLIDACION EN INTERCAMBIOS SOCIALES
- V. SISTEMAS QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO SOCIAL DEL NIÑO: FAMILIA, ESCUELA Y COMPAÑEROS
 - A) FAMILIA
 - B) ESCUELA
 - C) COMPAÑEROS
 - D) ALTRUISMO

VI. CONCLUSION

VII. DISCUSION

VIII. BIBLIOGRAFIA

I. INTRODUCCION

El niño nace dentro de una pequeña sociedad, que es la familia. Sus primeras relaciones sociales las tiene con sus padres, específicamente con la figura materna.

Es la madre quien, en los primeros días de su vida, lo va iniciando en el camino de la socialización; no obstante que tenga contacto con otros adultos, sus relaciones con los demás serán de acuerdo a lo que la madre le ha transmitido, y poco a poco, la socialización del niño va manifestandose hacia afuera de la casa, van acercándose a los compañeros del mismo sexo, especialmente a los que tienen las mismas peculiaridades caracterológicas.

Con su ingreso al jardín de niños se extiende su socialización hacia afuera de la casa; ahí aprende que existen otros niños igual que él y con los que va a interactuar, dando lugar a experiencias grupales, pues el grupo lo induce a realizar conductas socialmente aprobadas y conductas antisociales.

El objetivo del presente trabajo es la integración de información sobre el desarrollo social, abarcando los siguientes puntos: definiciones, inicio, permanencia y modificación de los intercambios sociales, diferentes aproximaciones teóricas sobre desarrollo social, descripción de proceso de socialización y sistemas que influyen en el desarrollo social del niño.

I. INTRODUCCION

El niño nace dentro de una pequeña sociedad, que es la familia. Sus primeras relaciones sociales las tiene con sus padres, específicamente con la figura materna.

Es la madre quien, en los primeros días de su vida, lo va iniciando en el camino de la socialización; no obstante que tenga contacto con otros adultos, sus relaciones con los demás serán de acuerdo a lo que la madre le ha transmitido, y poco a poco, la socialización del niño va manifestándose hacia afuera de la casa, van acercándose a los compañeros del mismo sexo, especialmente a los que tienen las mismas peculiaridades caracterológicas.

Con su ingreso al jardín de niños se extiende su socialización hacia afuera de la casa; ahí aprende que existen otros niños igual que él y con los que va a interactuar, dando lugar a experiencias grupales, pues el grupo lo induce a realizar conductas socialmente aprobadas y conductas antisociales.

El objetivo del presente trabajo es la integración de información sobre el desarrollo social, abarcando los siguientes puntos: definiciones, inicio, permanencia y modificación de los intercambios sociales, diferentes aproximaciones teóricas sobre desarrollo social, descripción de proceso de socialización y sistemas que influyen en el desarrollo social del niño.

II. DESARROLLO SOCIAL

A) Definiciones

Los conceptos de desarrollo social, intercambio social, e interacción social, así como otros términos o temas de psicología, no tienen una definición única que acepten los estudiosos del tema, por lo que se originan diferentes definiciones según el marco teórico que se maneje. A continuación se presentan algunas definiciones:

Robert B. Cairns (1979) define el intercambio social como: "una clase de conducta organizada en la cual los actos de un individuo contribuyen a la dirección y control de los actos de otro individuo o individuos".

Fitzgerald y colaboradores (1981) consideran a la interacción social como: "el lactante influye sobre la conducta de los padres y que éstos a su vez, influyen en la conducta del lactante. O sea que el lactante se comporta socialmente y a la vez socializa a otros".

Watson, R. I. (1979) concibe la socialización como un medio por el cual se adquieren los modelos de conductas convencionales, en un proceso de aprendizaje. Gracias a la socialización aprende el niño a encajar con los modales y las costumbres de la familia, los vecinos, la comunidad y todo el grupo social en el que se encuentra.

Hurlock, E. B. (1982) considera el desarrollo social como la adquisición de la capacidad para comportarse conforme a las expectativas

II. DESARROLLO SOCIAL

A) Definiciones

Los conceptos de desarrollo social, intercambio social, e interacción social, así como otros términos o temas de psicología, no tienen una definición única que acepten los estudiosos del tema, por lo que se originan diferentes definiciones según el marco teórico que se maneje. A continuación se presentan algunas definiciones:

Robert B. Cairns (1979) define el intercambio social como: "una clase de conducta organizada en la cual los actos de un individuo contribuyen a la dirección y control de los actos de otro individuo o individuos".

Fitzgerald y colaboradores (1981) consideran a la interacción social como: "el lactante influye sobre la conducta de los padres y que éstos a su vez, influyen en la conducta del lactante. O sea que el lactante se comporta socialmente y a la vez socializa a otros".

Watson, R. I. (1979) concibe la socialización como un medio por el cual se adquieren los modelos de conductas convencionales, en un proceso de aprendizaje. Gracias a la socialización aprende el niño a encajar con los modales y las costumbres de la familia, los vecinos, la comunidad y todo el grupo social en el que se encuentra.

Hurlock, E. B. (1982) considera el desarrollo social como la adquisición de la capacidad para comportarse conforme a las expectativas

sociales, a la socialización como un proceso que consiste en aprender a comportarse de un modo social, desempeñar papeles sexuales aprobados y desarrollar actitudes sociales.

Freud, Anna (1980), dice "en el niño se producen modificaciones - que lo llevan a una conducta social debido a la dependencia en que se encuentra con respecto a sus progenitores tanto en el aspecto material como en el emocional... la relación emocional del niño con sus progenitores determina el grado en que tienen lugar esos cambios que lo lle-van a una conducta social".

Zazzo, R., Alphantery, H. G. (1980) hablan de dos orientaciones:
a) La socialización consiste, en someter la naturaleza primitiva del - hombre a una determinación originada por los encuadros sociales.- So-
cialización como adaptación a las instituciones. b) La socialización
como apertura a los demás. La socialización se puede concebir como in
teracciones entre la formación de la capacidad de empatía (apertura a
los demás) y la elaboración de las funciones psicológicas.

Bowlby (1969) hace mención de la socialización recíproca, la cual
es una propiedad de ciertos intercambios en los actos de dos organis-
mos influyen el uno al otro, y pensamiento similar, no necesariamente
actos idénticos, pueden ser observados. (Cairns, 1979).

En el artículo de Cairns, R. B. (1979) el autor habla sobre la pa-
labra "social", a la cual refiere todos los efectos que un organismo -

produce sobre otro. Estos efectos pueden ser conductuales o biológicos, directamente o indirectamente, intencionada o desintencionada, destructiva o constructiva, normal o neurótica.

Hasta aquí podemos decir que las diferentes definiciones que se han mencionado, reúnen varios puntos en los que coinciden como son: deben existir en el proceso de socialización dos o más personas, la conducta de una persona va a influir en la otra e interviene un proceso de aprendizaje.

B) Periodos de los intercambios y relaciones sociales

Se considera el intercambio social como "una clase de conducta organizada en la cual los actos de un individuo contribuyen a la dirección y control de los actos de otro individuo o individuos" (Cairns, 1979), estableciendo dentro de este intercambio una relación social.

Cairns (1979), considera que en el desarrollo social se dan varios periodos, los cuales se mencionan a continuación:

1. Establecimiento inicial de los intercambios y las relaciones sociales.

El intercambio social se inicia dentro de un sistema biológico-social; se establece por una serie de eventos que ocurren en el medio ambiente en el cual se desenvuelve el niño y en el que intervienen miembros de su familia y de una sociedad.

Al nacer al niño, en tanto se satisfagan sus necesidades corporales, no tendrán ningún interés por las personas. Durante los primeros meses responde simplemente a los estímulos de su ambiente, tanto si proceden de personas como de objetos (no hay distinción de las voces de personas y de otros ruidos). Hacia el tercer mes, el niño puede distinguir entre las personas y los objetos de su ambiente y responde de manera diferente ante ellos. Logra de esta manera una cierta maduración que le permite adquirir aprendizajes sociales.

Las primeras respuestas de tipo social que se presenta en el intercambio social son: aparición de sonrisas sociales, pataleos y agitación de los brazos, llanto, imitación de sonidos del habla, deseos de cooperar con los adultos en muchas actividades sencillas.

Es evidente que en un lapso muy corto, los niños dejan de ser miembros pasivos del grupo familiar, siendo objeto de una gran atención.

Como resultado de los intercambios del niño con otros niños y adultos, se establecen ciertas respuestas sociales, básicas para el desarrollo de la conducta social posterior, como son: imitación, timidez, conducta de afecto, dependencia, aceptación de la autoridad, rivalidad, búsqueda de atención, cooperación social y conducta de resistencia. (Hurlock, 1982).

Las experiencias sociales tempranas, dentro y fuera del hogar, --

son importantes para el establecimiento inicial de los intercambios so
ciales.

2. Mantenimiento a través del tiempo y escenarios de las relaciones so
ciales.

El intercambio social se mantiene a través del tiempo y dentro de un contexto, dependiendo de las personas que están con el niño y el lu
gar donde se realiza el intercambio, lo cual propiciará que el tipo de intercambio social se mantenga.

Muchos de los patrones de conducta en situaciones sociales parecen ser asociales e incluso antisociales; sin embargo, todos ellos son importantes para el proceso de intercambios sociales. Las conductas - establecidas en la infancia determinarán el modo en que se ajustarán - los niños a las personas y las situaciones sociales, cuando el ambiente se haga más amplio y cuando no tengan la protección y la orientación de los padres.

El deseo de aceptación social es importante para mantener siempre comportamientos sociales, los cuales van a ser premiados durante el in
tercambio social en el que se presente.

3. Modificación y transformación de los intercambios y relaciones so
ciales.

Las interacciones se modifican y se transforman según como se vaya dando la conducta del niño; ésta es predictiva para su conducta ul-

terior.

Los patrones asociales son valiosas experiencias de aprendizaje - para los niños, toda vez que a partir de ellas, los niños aprenden como reaccionan otros ante su conducta, de manera que si desea ser miembro aceptado por el grupo social, tiene que modificar su comportamiento.

Normalmente, el deseo de aceptación social es suficiente para proporcionar la motivación necesaria para el mejoramiento de la conducta. Esto se enfoca, por lo común, en la corrección de los patrones asociales, y posteriormente, en el reforzamiento de los patrones sociales.

En ocasiones, la modificación del intercambio social se debe llevar a cabo por las normas de los adultos. Hay patrones de conducta en las situaciones sociales, que de acuerdo a las normas establecidas, -- son asociales.

La modificación de un intercambio social se presenta cuando no -- hay una aceptación por el grupo; cuando el comportamiento se considera antisocial por las normas del adulto; cuando el niño no obtiene elogios por su comportamiento, por lo cual modificará el intercambio para una aceptación del grupo de compañeros así como de los adultos, hasta llegar a ser objeto de atención de los demás.

III. PRINCIPALES APROXIMACIONES DEL DESARROLLO SOCIAL

El principal objetivo de la socialización del lactante es la formación de vínculos o apegos específicos; el fin primordial de la socialización del niño es el logro de una actitud moral madura. La moralidad implica desarrollar normas individuales de conducta, una conciencia social y respeto por los derechos de los demás.

Hay controversias en cuanto a factores externos o internos de la conducta moral, por lo cual existen diferentes propuestas teóricas de desarrollo moral, como a continuación se mencionan:

a) Aproximación de identificación-internalización

Los conceptos de identificación-internalización son una combinación de la teoría psicoanalítica y de aprendizaje, realizada por Dollard y Miller's (1950).

Sus estudios sobre el desarrollo moral se basaron en la clase de experiencia social del niño, considerando también las técnicas de disciplina y las relaciones sociales y familiares.

Un factor importante es el tipo de crianza proporcionado por los padres al niño. Dependiendo del cuidado que el padre da al niño, éste se identifica con el padre en menor o mayor grado, lo cual determina que el niño adopte valores o conductas de los padres. Una consecuencia importante de la identificación es la tendencia general de aprendi

zaje de ejemplos de los padres e internalización de valores.

Cuando el niño tiene una actitud moral, se puede deducir, de acuerdo a esta aproximación, que se realizó un aprendizaje en la identificación y posteriormente aparece el proceso de internalización donde acepta como propios, así como el resultado de las consecuencias emocionales.

El concepto de identificación fue utilizado por Freud al mencionar que el niño aprende a identificarse con sus padres. Al término se le han dado diferentes definiciones; la mayoría de los psicólogos la definen como una imitación general, global, que es una tendencia a imitar una variedad de características y conductas de una persona. Kohlberg (1963) hace una distinción de la identificación: motivación, similitud y modelamiento. Kagan dice que el reforzamiento para la adquisición de respuestas identificadas es el resultado de la percepción entre la persona y un modelo. (Cairns, 1979).

El concepto de internalización, puede ser usado para explicar cómo la conducta del niño gobierna su propia acción moral. La internalización puede verse afectada por factores internos o externos (o consecuencias).

En general podemos decir que la identificación es un periodo en el cual el niño aprende a imitar ciertos comportamientos del padre, y de este periodo resulta la internalización, en que el niño adopta nor-

mas y reglas sociales.

b) Aproximación psicoanalítica

La teoría de Freud sobre el desarrollo moral se basa en la influencia de los complejos de Edipo y Electra para ayudar al niño a desarrollar el superego. Después que el niño se identifica con el progenitor del mismo sexo, internaliza sus normas morales, las cuales se convierten en su propia conciencia.

Freud consideró la identificación como el proceso de adaptar íntegramente las normas mediante las cuales opera el padre. El niño no solo adopta el comportamiento del padre, sino también sus actitudes -- así como la moralidad. Ese padre "interior" funciona como un monitor interno, que le dice cuándo es malo o bueno su comportamiento. Freud considera a ese padre interiorizado el "superego" (o conciencia que incorpora la moral de la sociedad, en general a través de identificación con el progenitor del mismo sexo) (Papalia, 1985).

El comportamiento moral resulta tanto de las normas interiorizadas del superego como de varias funciones del ego que permiten a la persona seguir tales normas.

Dentro de este mismo marco teórico, Erik Erikson menciona que el desarrollo social se inicia momentos después del nacimiento, cuando el lactante tiene su primer encuentro social y avanza por ocho etapas, basadas en las influencias sociales y culturales.

En las etapas de desarrollo social de Erikson, el niño se enfrenta a un tipo de crisis o conflicto que debe resolver antes de poder -- avanzar a la etapa siguiente de desarrollo social. Las etapas son:

Confianza básica en oposición a desconfianza básica. Desde el nacimiento a los dos años de edad, el suceso importante es la satisfacción de sus necesidades.

Autonomía en oposición a vergüenza y duda. Desde los 2 a los 4 años de edad. En esta etapa los niños aprenden a controlar sus propios movimientos musculares.

Iniciativa en oposición a vergüenza y culpa. Abarca de los 4 a 5 años de edad. En esta etapa el niño comienza a extenderse más allá del propio cuerpo, hacia las personas y cosas que lo rodean.

Industriocidad en oposición a inferioridad. Abarca de los 6 a los 11 años de edad. En esta etapa el niño aprende los valores y destrezas que son útiles en la sociedad a la que pertenece.

Identidad en oposición a confusión de papeles. Durante la pubertad y adolescencia (de los 12 a 18 años de edad). En esta etapa debe ubicar su identidad verdadera.

Intimidad en oposición a aislamiento. Aparece después de la adolescencia; el suceso importante en esta etapa es intimar con otra -- persona, sin perder la individualidad en esa relación y sin -- acabar sintiéndose solo y aislado.

Generatividad en oposición a estancamiento. Se presenta en la edad madura, el suceso importante es que el individuo sea capaz de producirse, generar o ser productivo.

Integridad en oposición a desesperanza. Se presenta en la vejez. El suceso importante es la relación sobre la propia vida y aceptación de ella (McCandless, 1981).

La diferencia entre las aportaciones de los dos autores son: --- Freud se basa en los determinantes biológicos del comportamiento; Erikson se interesa por las influencias culturales y sociales, siendo su principal preocupación el crecimiento del yo, y especialmente con la manera como la sociedad moldea su desarrollo.

C) Aproximación cognoscitiva

J. Piaget en su teoría cognoscitiva, menciona que el niño atraviesa por una serie de etapas, las cuales se inician en el nacimiento con respuestas sensorio-motoras sencillas y culminan en la adolescencia en forma madura de funcionamiento en que la memoria de actividades previamente dominadas guía ahora el acercamiento del adolescente a las metas y resolución de problemas.

De acuerdo con la teoría de Piaget, los niños pasan por dos estadios en su concepción de moralidad. El llama estos estadios el de la moralidad de coartación (o moralidad heterónoma) y el de la moralidad de cooperación (moralidad autónoma). En el primer estadio el niño maneja conceptos morales en una forma rígida, mientras que en el segundo se caracteriza por una moral flexible.

El cambio de un pensamiento rígido a uno flexible, es indicativo

del desarrollo cognoscitivo. La verdadera moralidad esta en consonancia con la madurez cognoscitiva. En la medida en que los niños maduran e interactúan con otros niños y con adultos, piensan en forma menos ego-céntrica, aprender a tomar sus propias decisiones y a verse a sí mismos como iguales a personas mayores a las que una vez aceptaron como - autoridad absoluta.

A continuación se describirá cada uno de los estadios que integran el desarrollo moral:

a) Estadio de la moralidad de coartación o heterónoma:

Conceptos morales: Moralidad de coartación (moralidad heterónoma).

Punto de vista: El niño considera un acto como totalmente correcto o totalmente erróneo y piensa que todos lo consideran en la misma forma. No puede ponerse en - el lugar de otros.

Intencionalidad: Tiende a juzgar un acto en términos de sus consecuencias físicas reales, no por la motivación subyacente.

Reglas: Obedece reglas porque son sagradas e inalterables.

Respeto por la Autoridad: El respeto unilateral lleva a un sentimiento de obligación para conformarse a las normas adultas y obedecer reglas adultas.

Castigo: Está a favor del castigo severo, expiatorio, - Siente que el castigo por sí mismo define lo erróneo de un acto; un acto es malo si trae como con-

secuencia el castigo.

Justicia Immanente: Confunde las normas morales con las leyes físicas y cree que cualquier accidente o desastre físico que ocurre después de una mala acción, es un castigo deseado por Dios o por alguna otra fuerza sobrenatural.

b) Estado de la moralidad de cooperación o autónoma:

Conceptos morales: Moralidad de cooperación (moralidad autónoma).

Punto de vista: El niño puede ponerse en el lugar de otros. No es absolutista en sus juicios, se da cuenta de la posibilidad de otros puntos de vista.

Intencionalidad: Juzga los actos por sus intenciones, no por sus consecuencias.

Reglas: Se da cuenta de que las reglas han sido hechas por personas y también se pueden cambiar. Se considera a sí mismo tan capaz de cambiarlas como cualquier otro.

Respeto por la autoridad: El respeto mutuo por la autoridad y por los iguales permite al niño valorar su propia opinión y capacidad a un nivel más alto, así como juzgar a otros en forma más realista.

Castigo: Está a favor del castigo moderado, recíproco, que permite la reparación y ayuda al culpable a darse cuenta de por qué un acto fue equivocado, llevando así a la enmienda.

Justicia Inmanente: No confunde las desgracias naturales con castigo.

(Papalia, 1985).

Dentro de este mismo enfoque se encuentran las aportaciones de -- Kohlberg, quien estaba interesado no en lo que los niños hacían real-- mente en relación con los aspectos morales, sino en la manera en que -- pensaban acerca de ellos. Puesto que las decisiones morales, o las ac-- ciones, no avanzan al mismo ritmo del razonamiento moral, Kohlberg de-- cidió enfocarse solamente en el nivel de pensamiento moral: la forma -- en que llegan las personas a formular juicios morales.

Kohlberg, al igual que Piaget, considera que el desarrollo moral se relaciona con el curso del desarrollo cognoscitivo y que procede en etapas secuenciales, excepto que no todos los individuos pasan necesari-- amente a cubrir todas las etapas, ni alcanzan los niveles más eleva-- dos de pensamiento moral. Sugiere que hay tres niveles de desarrollo moral, cada uno de los cuales abarca dos etapas distintas:

A) Nivel premoral

- ° Orientación de obediencia y castigo (1 a 3 años de edad).

Sumisión absoluta al poder de los adultos con el fin de evitar el castigo.

- ° Intercambio simple (de 3 a 5 años de edad).

El niño se somete con el fin de obtener recompensa a cambio. -

El niño piensa que la bondad debe proporcionar algo a cambio.

B) Nivel de moralidad convencional

- Moralidad del niño bueno (de 6 a 12 años de edad).

El niño desea apegarse a las normas de sus amigos y su familia.

- Etapa de ley y orden (de 13 a 16 años de edad).

Obediencia ciega a las reglas de la comunidad. Los pre-adolescentes obedecerán a las normas sociales rígidas en cuanto a vestimenta y excluirán las que no se ajusten a lo que piensa su grupo.

C) Nivel de moralidad posconvencional

- Moralidad del gobierno democrático y representativo (de 16 a 10 años de edad).

Se basa en el acuerdo de los individuos en el sentido de seguir cierta conducta aceptada, la cual respeta los derechos fundamentales de todas las personas, independientemente de sus creencias raza o clase social.

- Moralidad de la conciencia individual (de 19 a 25 años de edad).

El individuo sigue los principios que le dicta su conciencia, - aún cuando se contrapongan a las normas y leyes de la sociedad. No antepone sus intereses a los demás. Lo que es justo para uno mismo lo es para cualquiera.

Kohlberg concluyó que los niños llegan a la formulación de juicios morales en una forma independiente, más que por la simple interrelación de las normas de sus padres, profesores o iguales.

Tanto Piaget como Kohlberg se refieren al desarrollo moral como - un proceso que coincide con el desarrollo cognoscitivo. El desarrollo moral recibe influencia del nivel de maduración, de la habilidad para asumir roles, y de la interacción con adultos y otros niños.

D) Aproximación del aprendizaje social.

Otra forma de explicar el desarrollo de la moralidad en los niños es a través del aprendizaje social, es decir, cuando los niños aprenden los valores morales de su cultura principalmente por identificación o imitando ellos mismos los modelos que les presenten sus padres.

Los padres premian a los niños por tomar decisiones correctas y - los castigos cuando son erróneas. Cuando los niños fracasan al cum-- plir las normas de los padres, se sienten culpables aunque sus padres aún no sepan lo que han hecho. Los teóricos del aprendizaje dicen que cuando sucede esto, el niño ha internalizado las normas de los padres y logrado cierto nivel de moralidad. (Papalia, 1985).

Algunos autores como O. H. Mowrer, proponen que después de que se castiga repetidamente a un niño por algún acto, todo el conjunto de -- las circunstancias que rodean al acto constituyen una señal de pena o de malestar. Se considera entonces a las reglas interiorizadas, como un conjunto de reacciones de abstención. Albert Bandura y Richard Wal_ ters, mencionan que hay una gran cantidad de testimonios de que los ni ños imitan en efecto los modelos que los rodean y aprenden nuevos com- portamientos de tal imitación y específicamente una variedad de conduc

tas morales. El niño puede observar al padre admitir que se ha equivocado y aprende a establecer altos modelos de comportamiento observando a sus padres hacer lo mismo.

Los teóricos del aprendizaje prefieren no emplear nociones como la conciencia o suponer la existencia de normas interiorizadas; en vez de ello, tratan de explicar la adquisición de un patrón de conducta moral y suponen que este comportamiento se adquiere con las mismas reglas como cualquier otro comportamiento. (Bee, 1978)

Explicación de la moralidad desde el aprendizaje social.

- ° El desarrollo moral es producto de la conformidad conductual y afectiva a reglas morales, más que a cambios cognoscitivos estructurales.
- ° La motivación básica para la moralidad en cada punto de desarrollo moral está arraigada en necesidades biológicas o en la búsqueda de recompensa social y la evitación de castigo social.
- ° El desarrollo moral o de la moralidad es culturalmente relativo.
- ° Las normas morales básicas son la internalización de reglas culturales externas.
- ° Las influencias ambientales en el desarrollo moral normal se definen por variaciones cualitativas en la fuerza de la recompensa, el castigo, las prohibiciones y el modelamiento de conductas conformadas a través de los padres y otros agentes socializadores. (Papalia, -- 1985).

Resumiendo: la teoría del aprendizaje social, enfoca el estudio -- del desarrollo moral afirmando que los niños aprenden los valores morales de su cultura por identificación con, o siguiendo el modelo de sus propios padres, los cuales recompensan o castigan sus decisiones morales.

Integrando los diferentes conceptos desde las aproximaciones de -- identificación e internalización, psicoanalítica, cognoscitiva y de -- aprendizaje social, tenemos:

<u>Aproximación</u>	<u>Conceptos</u>	<u>Proceso</u>
a) Identificación- Internalización (combinación de aprendizaje y psicoanálisis)	°Identificación como imitación °Internalización °Experiencias del niño °Tipos de crianza °Aprendizaje.	°Se presenta la identi- ficación y a través de un aprendizaje se in- ternalizan las normas morales de los adultos que el niño trata de - imitar.
b) Psicoanalítica	Freud: °Identificación con el padre del mismo sexo °Interioriza-superego °Maduración E. Erikson: °Etapas °Influencias sociales- culturales °Crecimiento del yo	°Identificación, medio por el cual el niño no solamente emite las ac- ciones de otras perso- nas, sino que realmen- te adquiere otras ca- racterísticas. Superego-ego.
c) Cognoscitiva	Piaget: °Etapas °Desarrollo cognosciti- vo °Madurez °Interacción Kohlberg: °Etapas °Desarrollo cognosciti- vo °Conciencia	°El cambio de un pensa- miento rígido a uno -- flexible es indicador de una madurez cognos- citiva, lo que ocasiona una moralidad.

Aproximación

d) Aprendizaje social

Conceptos

- °Identificación-imitación
- °Castigo
- °Premiación
- °Interiorización de reglas
- °Cultura.

Proceso

°Se adquiere igual a cualquier otro comportamiento.

IV. DESCRIPCION DEL PROCESO DE SOCIALIZACION

El desarrollo social sigue un patrón, una secuencia ordenada de conductas sociales que es similar para todos los niños dentro de un grupo cultural. Normalmente, todos los niños pasan por diversas etapas de socialización, aproximadamente a la misma edad. A pesar de las variaciones individuales en el nivel de edad, las variaciones en el patrón son ligeras: en primer lugar, el patrón de desarrollo físico y mental es similar para todos los niños, aún cuando se presentan variaciones pequeñas debido a diferencias de inteligencia, salud y otros factores; en segundo lugar, las expectativas y las presiones sociales llevan a experiencias similares de aprendizaje para todos los niños.

Dentro del hogar se inicia el desarrollo social, lugar donde se inician las primeras experiencias sociales que pueden producirse con miembros de la familia o personas extrañas al hogar. Las primeras experiencias en el hogar son importantes durante los años pre-escolares, mientras que las tenidas con personas del exterior, adquieren mayor importancia después de que los niños entran a la escuela.

Las primeras respuestas sociales de los niños se dirigen a los adultos, porque, normalmente, éstos son los primeros contactos sociales que se establecen con ellos.

Durante los tres meses de edad, el niño vuelve la cabeza cuando escucha voces humanas y sonrían en respuesta a los sonidos agradables

y las sonrisas. Expresan placer por la presencia de otros mediante -- sonrisas, pataleos y agitación de sus brazos. Las sonrisas sociales - o las que producen como respuesta a las personas, se consideran como - el comienzo del desarrollo social.

Durante el tercer mes, los bebés lloran cuando se les deja solos, pero dejan de hacerlo cuando se les habla o se les divierte mediante - un sonajero o la presencia del adulto. Reconocen a sus madres y otros miembros de su familia y muestra temor hacia los desconocidos, lloran- do y volviendo su cabeza hacia otro lado.

En el cuarto mes, los niños realizan un ajuste de anticipación al hecho de que se les tome en brazos, muestran una atención selectiva de rostros le sonrñen a quienes les hablan, muestran agrado por la aten- ción personal y rñen cuando se juega con ellos.

Del quinto al sexto mes los niños reaccionan de manera diferente a las sonrisas y los regaños y pueden distinguir las voces amistosas y las que no lo son.

De los siete a los nueve meses de edad, los niños tratan de imi- tar sonidos del habla, así como también los gestos y los actos senci- llos.

A los 12 meses, pueden dejar de hacer ciertas cosas cuando se les dice "no". Muestran su temor y su desagrado hacia los desconocidos, -

alejándose y llorando cuando se les acerca un extraño.

A partir de los quince meses, los niños demuestran un interés creciente por los adultos y un deseo firme de estar con ellos e imitarlos.

A los dos años de edad, pueden cooperar con los adultos en muchas actividades sencillas (Hurlock, 1982).

Durante cada uno de los periodos el niño va a tener un comportamiento social; dentro de este comportamiento siempre se presentará un intercambio didáctico, lo que servirá para el desarrollo de la conducta social posterior.

Rheingold propone cuatro postulados en relación al proceso de socialización inicial del niño. Tres se refieren al papel del lactante en la socialización y una se refiere al papel del padre.

- 1) Desde el momento de nacer, el lactante es un organismo social.
- 2) El lactante se comporta socialmente, su conducta produce, mantiene o modifica la conducta de otras personas.
- 3) El lactante socializa a otros.
- 4) Los padres proporcionan al lactante un ambiente, comodidad y seguridad, así como la premiación acerca de lo apropiado de su conducta - (Fitzgerald, 1981).

B) Apego

Dentro del proceso de socialización se presenta una relación de padre e hijo, a la cual anteriormente se le daba el nombre de dependencia y en la actualidad se le conoce como "apego".

En este apartado no se pretende profundizar en el tema del apego, por lo cual solamente se reseñarán las aportaciones más importantes sobre el tema desde diferentes aproximaciones.

Antes de iniciar con cada aproximación, es importante conocer el significado de apego: éste supone un vínculo social y emocional recíproco entre el lactante y la persona que lo cuida. La naturaleza de la relación de apego va ir cambiando durante las diversas etapas del desarrollo.

1) Aproximación del aprendizaje social

La teoría del aprendizaje social da énfasis al hecho de que los patrones de apego y de dependencia son respuestas aprendidas. El apego a la madre resulta del hecho de ser ella frecuentemente el instrumento de sus reforzamientos primarios. La fuerza y la forma del apego del niño depende de los patrones de reforzamiento para ese niño en particular.

2) Aproximación cognoscitiva

Da importancia a las relaciones entre el desarrollo del apego y -

el desarrollo cognoscitivo. Los cambios del patrón de apego del niño están ligados a los cambios de sus habilidades cognoscitivas. Por ejemplo, el niño no puede manifestar un apego específico muy fuerte hasta que no haya desarrollado el concepto de la constancia del objeto.

3) Aproximación psicoanalítica

Enfatiza la base madurativa de la secuencia de las etapas con los cambios de los patrones de apego relacionados con los cambios de una etapa a otra. De suma importancia es la etapa fálica, que empieza a los cuatro años, cuando se ha superado la crisis edipiana, así como el proceso de identificación.

4) Aproximación etológica

Es un enfoque que estudia la dependencia y el apego teniendo como base estudios en los animales en sus ambientes naturales.

Dentro de esta aproximación, destacan los patrones instintivos — innatos del bebe. Este provoca la atención de la madre llorando o haciendo movimientos y luego gimoteando. Con el desarrollo esos patrones instintivos cambian y se vuelven más voluntarios (Bee, 1978).

Bowlby define apego como un vínculo social y emocional, un aspecto de la adaptación que tiene por objeto garantizar la supervivencia de la especie. Asimismo, enumera cinco temas bioconductistas de adaptación que se supone fomentan y fortalecen el vínculo social y emocional entre los lactantes y los padres, como son: llorar, sonreír, mamar,

asirse y seguir. Estos sistemas son la base de la interacción recíproca entre el niño y los padres, constituyendo la estructura del apego.

El apego es fundamental en el desarrollo social; las conductas dependientes sufren cambios durante este proceso. Por ejemplo, el tipo de dependencia que en forma característica se presenta en los niños durante la lactancia resultaría inapropiado en los años preescolares. A medida que el niño se relaciona con adultos que se encuentran fuera de su casa, va a establecer diferentes tipos de apego hacia estas personas.

C) Patrones de crianza

Los patrones de crianza influyen en la personalidad del niño, rasgos tales como agresividad, dependencia, independencia y comportamiento prosocial se moldean merced a la forma específica en que los padres tratan a sus hijos.

Baumrind ha definido tres tipos de crianza:

1) Los padres autoritarios: tratan de controlar el comportamiento y las actitudes de sus hijos y hacen que se conformen con una pauta de conducta establecida y por lo general absoluta. Valoran la obediencia incontestable y castigan severamente a sus hijos por actuar en contra de las normas establecidas. Son más desprendidos, más dominantes y --

menos afectuosos que otros progenitores; y sus hijos están menos satisfechos, son retraídos y desconfiados.

2) Los padres permisivos: se muestran poco exigentes, permiten - a sus hijos regular sus propias actividades tanto como sea posible. Se consideran a sí mismos como recursos, pero no como portadores de normas, ni como modelos ideales. Explican a sus hijos las razones que fundamentan algunas reglas familiares existentes, consultan con ellos sobre algunas de sus acciones y rara vez los castigan. Los controlan y les exigen poco, y son relativamente afectuosos; los niños, por su parte, como preescolares son inmaduros, con poca autoconfianza, escaso autocontrol y un mínimo de inquietud exploratoria.

3) Los padres democráticos: tratan de dirigir racionalmente las actividades de sus hijos, prestando más atención a lo que ellos hacen que al temor al castigo o a la pérdida de afecto por parte de los niños. Cuando es necesario, ejercen control firme, pero explican las razones que fundamentan sus normas y estimulan al diálogo. A la vez que confían en su habilidad para orientar a sus hijos respetan los intereses, opiniones y personalidades. Son cariñosos, consistentes, exigentes y a la vez respetuosos de las decisiones independientes de sus hijos; pero son firmes al establecer las normas y están dispuestos a imponer castigos, dentro de ciertos límites.

Al parecer, sus hijos se sienten seguros sabiendo que sus padres los aman y qué es lo que esperan de ellos; como preescolares estos ni-

ños son los más confiados en sí mismos, autocontrolados, asertivos, capaces de explotar y de competir (Papalia, 1985, Fitzgerald, 1981).

El tipo de patrón de crianza de los niños que se utilice en el hogar influye en las relaciones de los niños con diferentes miembros de la familia y no sólo con los padres.

D) Conceptos de similaridad, reciprocidad, recurrencia, consolidación en intercambios sociales

° Similaridad

Se refiere a que durante el intercambio social hay un alto nivel de similitud entre la conducta de un niño y otro. En dicho intercambio se pueden presentar factores similares que pueden aparecer para ser determinantes por intercambios recíprocos.

° Reciprocidad

La reciprocidad es encontrada en ambos aspectos de intercambio conductual cualitativa y cuantitativamente, y ambos en actos placenteros o no.

La reciprocidad es el resultado de la necesidad impuesta por el comportamiento de un niño sobre la conducta de otro.

° Recurrencia

Cada intercambio tiene ocurrencia entre dos individuos y la proba

bilidad de esta recurrencia puede incrementarse, debido al tipo de intercambio que puede ser satisfactorio o no.

El principio de recurrencia es una generalización empírica basada en observaciones de un amplio rango de relaciones y circunstancias.

° Consolidación

Se refiere al proceso por el que los intercambios comienzan a ser más organizados con cada recurrencia. Cada patrón de intercambio ha empezado a consolidarse y esto puede ser elicitado igual en la ausencia de alguna de las condiciones que originalmente requirió para este establecimiento y comienza a aumentar la resistencia al cambio.

° Generalización

La generalización de intercambios a través de lugares y relaciones no es automático; éste depende en parte de las expectativas del niño y en parte de la naturaleza del intercambio.

V. SISTEMAS QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO SOCIAL DEL NIÑO:

FAMILIA, ESCUELA Y LOS COMPAÑEROS

a) Familia

La familia es concebida como un sistema complejo involucrado en el funcionamiento interdependiente entre los miembros.

El sistema del funcionamiento familiar puede ser modificado por cambios en la estructura o por la conducta de un solo miembro de la familia.

La familia tiene el papel central de la socialización del niño -- por: a) los miembros de la familia son los primeros que tienen contacto social con el niño y son los años críticos para el desarrollo social.

b) Las relaciones de interacción emocional entre el infante y el padre muestran las expectativas y respuestas del niño en sus subsecuentes relaciones sociales.

Dentro de la misma familia hay factores que van a influir en la tarea de socialización y éstos son: la clase social y crianza, tamaño de la familia, hermanos, interacción padre-hijo, orden de nacimiento, interacción entre hermanos, ambientes físicos de la casa, cantidad de estimulación y organización del medio ambiente, los efectos de los medios de comunicación.

La familia es el punto central de la interacción del niño con los miembros de su familia, y estas experiencias permitirán el establecimiento de interacciones fuera del hogar con otros adultos y niños.

b) Escuela

La escuela es un segundo sistema que juega un papel importante en el desarrollo social del niño.

La influencia que establece la escuela en el desarrollo social, -- estará presente en los momentos en que el niño interactúa con sus compañeros y maestros, y ante diferentes situaciones académicas. La aceptación del niño ante los compañeros y maestros permitirá que el comportamiento social se mantenga o se modifique.

La escuela influye también en la organización de pensamientos y -- cognición, como pensar acerca del mundo en diferentes maneras; capacidad para pensar en términos de conceptos generales, reglas y eventos -- hipotéticos; la escuela tiene un lugar importante en el desarrollo emocional y de ajuste social así como en su progreso académico.

Dentro de la escuela se pueden presentar factores que en cierta -- medida pueden influir en el desarrollo social del niño; éstos son: la estructura de la escuela-espacio físico, organización y estructura de los salones de clases, salones abiertos contra el tradicional. Otro -- factor es el maestro: las expectativas del maestro, el maestro como -- un evaluador, como un disciplinador, acercamiento del maestro hacia --

los alumnos, el maestro como un modelo social. Un tercer factor son los materiales educativos, los libros que sean apropiados para el nivel en que se encuentra el niño.

En general, la escuela interviene en el desarrollo social del niño, ya que en ella se podrán realizar intercambios de tipo social y en ocasiones el maestro o los compañeros propician situaciones que propician intercambios, los cuales pueden presentarse nuevamente, o modificarse según la aceptación que se dio al comportamiento social del niño.

c) Compañeros

El desarrollo social se inicia en el hogar, pero a medida que el niño madura se vuelve más independiente; continúa fuera de la familia en las relaciones con sus compañeros, las cuales tienen efectos duraderos en el desarrollo y la conducta social.

Las relaciones entre los compañeros tienen una influencia especial, porque a los niños les preocupa lo que piensan sus amigos y tratan de comportarse en una forma que éstos aprueben. La imitación de los compañeros y el reforzamiento (premiación) que ofrecen éstos son los dos mecanismos por los cuales los niños influyen en sus conductas.

Los compañeros son reforzadores de conductas, como modelos, así como puntos comparativos de procesos sociales. Determinantes en la aceptación de un nuevo compañero, a quien criticarán su nombre, aparien

cia física, atractivo facial, grado de madurez, edad, raza, sexo, personalidad y clase social.

Los compañeros juegan un papel intercultural, ya que en algunas culturas tiene mayor importancia que en otras.

Tanto la familia, la escuela y los compañeros, tienen un papel importante en el desarrollo de la socialización del niño, ya que estos tres sistemas van a permitir que se inicien, mantengan y se modifiquen comportamientos sociales en diferentes contextos sociales de los cuales va a recibir aceptación o rechazo.

d) Altruismo

Las interacciones entre compañeros y en grupos, así como las relaciones que se realizan en el hogar, brindan al niño oportunidades de aprender y practicar la conducta social. Aunque es difícil clasificar las conductas sociales, buenas o malas, se han estudiado dos tipos básicos de conducta en los niños: conducta prosocial, o altruismo y conducta antisocial o agresión. Es importante aprender a controlar los impulsos de conducta agresiva, pero también es importante aprender cómo hacer el bien a los demás. Se espera que los niños lleguen a ser miembros útiles de la sociedad, que aprendan a compartir, a hacer favores a otros, a expresar simpatía, y a cooperar en circunstancias difíciles. Se trata de conductas altruistas.

Se han identificado dos tipos de conducta altruista:

- a) Normativo: es egocéntrico. Se trata del tipo de conducta centrado en el yo. Están dispuestos a ayudar o hacer algo por -- otro si saben que se les premiará por ello.
- b) Autónomo: es el tipo de conducta prosocial o de ayuda que se -- presenta cuando no hay presión social evidente, y parece ser -- autónomo o independiente de la recompensa.

Lo opuesto al altruismo es la conducta antisocial, cuya forma más común es la agresividad, muy manifiesta en los niños. La agresión es la conducta violenta y destructiva que con todo propósito se dirige -- contra otras personas o contra el ambiente. Se manifiesta en muchas -- formas (entre ellas insultar, dar empujones, golpear, romper los jugue -- tes de otro niño y rechazar la actitud amistosa de otros), se observa en la mayoría de los niños, pero más en unos que en otros (McCandless, 1981).

Las interacciones o intercambios sociales entre los compañeros y en grupo, al igual que la vida familiar, proporcionan al niño oportuni -- dades de aprender y practicar conductas sociales. El altruismo es una de las conductas sociales que se desarrollará en los niños en la medi -- da en que vean a los adultos adoptar actitudes altruistas a todo nivel.

VI. CONCLUSIONES

El desarrollo social del niño es un factor importante, ya que a través de éste el niño realizará intercambios de tipo social, lo que permitirá enfrentarse a un tipo particular de conflicto social que debe resolverse. Según, que se resuelva o no el conflicto, el niño aprenderá ciertas características sociales o sus opuestos. Estas características serán las destrezas fundamentales para lograr una aceptación por los demás.

El establecimiento de los intercambios y relaciones sociales se van a desarrollar dentro de un marco biológico-social en donde se presenta una serie de eventos en los cuales intervienen miembros de una sociedad. El mantenimiento de los intercambios podría decirse que son regidos por la persona con quien se interactúa y los lugares donde se realiza; la transformación se realiza a través del resultado de la propia conducta del niño, la cual es predictiva, dependiendo de la aceptación que se presentó en la conducta del niño anteriormente.

El estudio del desarrollo social presenta problemas al tratar de unificar la definición de un concepto como en este caso, ya que cada autor da su definición. Se considera que la definición de R. B. Cairns es muy descriptiva: "una clase de conducta organizada en la cual los actos de un individuo contribuyen a la dirección y control de los actos de otro individuo o individuos".

Hay tres puntos importantes dentro del desarrollo social los cuales son: el inicio de un intercambio, que se presentará desde el momento en que el niño entra en contacto con otra persona, y los intercambios se mantienen o se modifican de acuerdo con la aceptación de los adultos así como por los compañeros.

Como se mencionó en el desarrollo del presente trabajo, hay diferentes aproximaciones que han estudiado el desarrollo social, las cuales son:

°Aproximación identificación-internalización: considera el desarrollo social como una imitación a través del proceso de identificación en el cual se presenta un aprendizaje donde se internalizan las normas morales de los adultos que el niño trata de imitar. Da importancia a las experiencias del niño, los tipos de crianza y el aprendizaje.

°Psicoanalítica: la identificación a través de la cual el niño no solamente imita las acciones de otras personas sino que realmente trata de identificarse con la persona del mismo sexo. La interiorización (superego) está regida por el ego del niño. Considera los aspectos de maduración e influencias culturales.

°Cognoscitiva: en la medida en que los niños maduran cognoscitivamente e interactúan con otros niños y con adultos, piensan en forma menos egocéntrica y aprenden a tomar sus propias decisiones y a verse a sí mismos como iguales a personas mayores a las que una vez aceptaron

como autoridad absoluta.

°Aprendizaje: el desarrollo social se adquiere igual que otro comportamiento. Utilizando la identificación (como una imitación), y la internalización de reglas, juega un papel importante la premiación o el castigo de los comportamientos.

El proceso de socialización se inicia desde el momento del nacimiento, en el cual se inician sus primeras interacciones. Las primeras conductas que se manifiestan en el niño son: llanto, sonrisa, seguimiento visual, exploración de su medio ambiente, así como los intercambios que se realizan con los miembros de su familia y con la sociedad en la medida que el niño se va involucrando.

Dentro del proceso de desarrollo existen puntos que son importantes y que pueden influir en el mismo, permitiendo que éste sea más rápido o lento. Estos sistemas son conocidos como: la familia, en la cual son importantes los patrones de crianza, la integración, educación y nivel social; la escuela y los compañeros son dos sistemas que juegan un papel importante en el desarrollo social, ya que ahí se llevará a cabo un gran número de intercambios sociales y al mismo tiempo permitirá al niño aprender ciertas estrategias para enfrentarse ante situaciones sociales de conflicto.

VII. DISCUSION

Consideramos que en la interacción del niño definitivamente intervienen una persona o varias que son fundamentales en este desarrollo social. El tipo de respuesta que proporcionan los adultos al niño es importante para que el niño inicie sus intercambios de tipo social.

En lo referente a las teorías, todas las aportaciones que cada una de ellas presenta son importantes y se presentan en el desarrollo social. Pero creemos que en el desarrollo social van a intervenir procesos de aprendizaje, factores biológicos y sociales así como el proceso cognoscitivo; agregaríamos, además, el factor tiempo, ya que definitivamente el desarrollo social se va a dar o se modificará a medida -- que éste avanza, a través de cambios de tipo cultural y social.

En los tres sistemas que influyen (familia, escuela y compañeros) en el desarrollo social estamos de acuerdo, ya que son tres sistemas -- en los que el niño se va involucrando a medida que va creciendo, y -- al mismo tiempo va ayudar a un desarrollo social óptimo.

Con respecto a las normas morales, creemos que están influidas -- por una serie de factores como pueden ser: religión, grupos étnicos, educación, medio social, etcétera. Los padres son los modelos para la adquisición de las normas morales.

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

- Bee, Helen. (1978). El Desarrollo del niño. México. Ed. Harla.

- Cairns, R. B. (1979). Social Development. The origins and plasticity of Interchanges. San Francisco: W. H. Freeman and Co.

- Fitzgerald, H., Strommen, E. y Mc Kinney. (1981). Psicología del Desarrollo; el Lactante y el Preescolar. Ed. El Manual Moderno. México.

- Freud, Anna (1980). Psicoanálisis del Desarrollo del niño y del adolescente. Barcelona. Ed. Paidós.

- Gratiot, H. y Zazzo, R. (1973). Tratado de Psicología del niño. Ed. Morata, Madrid.

- Hetherington, M. E. y Parke, R. D. (1977). Child Psychology. A contemporary point of view. New York: Mc Graw Hill.

- Hurlock, E. B. (1982). Desarrollo del niño. Ed. Mc Graw Hill. México.

- Lipsitt, L. P., Reese, H. W. (1981). Desarrollo Infantil. Ed. Trillas. México.

- Maier, H. (1971). Tres Teorías sobre el Desarrollo del niño. Erikson, Piaget y Sears. Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- Mc Candless, B. R., Trotter, R. J. (1981). Conducta y Desarrollo del niño. Ed. Interamericana. México.
- Newman y Newman. (1978). Desarrollo del niño. Ed. Limusa. México.
- Papalia, D. E. y Olds, S. W. (1981). Desarrollo Humano. Ed. Mc Graw Hill, U.S.A.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. (1985). Desarrollo Humano. Ed. Mc Graw Hill. México.
- Schaffer, H. R. (1971). El Desarrollo de la Sociabilidad. Ed. Pablo del Río, S. A., Madrid, España.
- Staub, E. (1979). Positive Social Behavior and Morality. Socialization and Development. Vol. 2. London Academic Press, Inc.
- Watson, R. I. (1974). Psicología Infantil. Ed. Aguilar, Madrid, España.
- Watson, R. I. (1979). Psicología Infantil. Ed. Aguilar. México.
- Zazzo, R., Alphantery, H. G. (1980). Tratado de Psicología del niño. Ed. Morata, 2a. edición, Tomo V. Madrid.