

31
200



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

COMPARACION DE RESPUESTAS AGRESIVAS
ENTRE UN GRUPO DE NIÑOS QUE FUERON
SEPARADOS TEMPRANAMENTE DE LA MADRE
Y UN GRUPO QUE NO LO FUE, ASISTIENDO
AMBOS ACTUALMENTE AL JARDIN DE NIÑOS.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A N:

JORGE MARGARITO CEDILLO AGUILAR

ELVIRA MARQUEZ JUAREZ

Director: Blanca E. Mancilla Gómez

MEXICO, D. F.

SEPTIEMBRE DE 1991

FALLA EN GEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

	Página
Indice	1
Introducción	1
CAPITULO 1	
1.1. Revisión de las diferentes teorías de la agresión.	3
1.2. La relación madre-hijo en los primeros años de vida	22
CAPITULO 2	
2.1. Antecedentes Históricos del CENDI.	39
CAPITULO 3	
3.1. Método.	
3.1.1. Planteamiento del problema.	51
3.1.2. Hipótesis.	51
3.1.3. Tipo de estudio.	52
3.1.4. Sujetos.	52
3.1.5. Escenario	53
3.1.6. Instrumento	54
3.1.7. Sistema de calificación	55
3.1.8. Procedimiento.	60
CAPITULO 4	
4.1. Análisis e interpretación de resultados	63
CAPITULO 5	
5.1. Conclusiones y Discusión.	77
5.2. Limitaciones	80

5.3. Sugerencias

81

6.- Acendice " A ".

7.- Acendice " B ".

8.- Bibliografía.

INTRODUCCION.

Desde las condiciones socioeconómicas de la actualidad, es cada vez más frecuente que la mujer trabaje. El empleo de la mujer y por ende su ausencia en el hogar afecta las posibilidades maternas de cuidado y atención a los hijos. Ante esta circunstancia la madre trabajadora se ve en la necesidad de solicitar el servicio de guardería y posteriormente el de "Jardín de Niños" para poder así seguir trabajando y contribuyendo a la economía familiar.

Cuando el infante ingresa a una guardería es alejado temporalmente de su madre, durante unas horas del día el niño se encuentra al cuidado de otras personas, que en un principio son ajenas para él y que paulatinamente irá conociendo. Durante su estancia en la guardería el niño carece de los cuidados que la madre puede brindarle y estos tratarán de ser compensados por el personal encargado al cuidado del infante. El objetivo que se persigue en este estudio es determinar si influye de alguna forma que el niño sea alejado temporalmente de la madre y que se encuentre al cuidado de otras personas en una institución. En este caso específico nos referimos a niños que desde los primeros meses después de su nacimiento han ingresado al Centro de Desarrollo Infantil (CENEDI), en donde son atendidos un promedio de ocho horas diarias, o más. Al cumplir los cuatro años de edad estos niños ingresan al "Jardín de Niños", en

donde permanecen aproximadamente seis horas diarias en promedio.

Así mismo otro punto de interés en nuestra investigación radica en estudiar y observar que grupo (niños o niñas) resultan más afectado por este alejamiento materno temprano, reflejándolo en sus respuestas ante situaciones de frustración, a la vez este grupo será comparado con un grupo control, el cual no fue separado tempranamente de la madre; para determinar si existe una relación entre la separación temprana de la madre y las respuestas agresivas ante estímulos frustrantes que se presentan a los niños.

Con base en lo anterior y debido a que no se han realizado las suficientes investigaciones sobre la agresión en niños que asisten al "Jardín de Niños", surgió en nosotros el interés por estudiar como reacciona el niño que asiste al Jardín de Niños ante situaciones frustrantes.

Para poder comparar las posibles respuestas de ambos grupos se eligió el test "FUCH-LARA", elaborado por Esther Fuchs y el Dr. Lara Tapia. Este test es considerado como proyectivo cuenta con criterios establecidos de calificación, que permiten obtener cierto grado de riqueza en los resultados, a la vez que un juicio objetivo. Este instrumento está basado en el PPT de Rosenzweig, pero con criterios diferentes de calificación, dado que se consideraran las variantes culturales de la población mexicana en el caso del primero.

CAPITULO 1

1.1. REVISIÓN DE LAS DIFERENTES TEORÍAS DE LA AGRESIÓN.

Hablar sobre la agresividad humana es difícil, ya que el término se emplea en sentidos diferentes. Ha existido una discusión si la agresividad es un impulso innato, instintivo que trata de expresarse espontáneamente, o si por el contrario es una respuesta a circunstancias adversas.

La agresión es un tema que ha generado un gran interés entre los psicólogos y los psiquiatras, quienes han tratado de elaborar una teoría de la agresión, logrando así descubrir sus causas y sus efectos, y poder así llegar a una mejor comprensión de ella.

La forma en que se aproximan los diferentes autores a este fenómeno depende evidentemente de sus antecedentes y sus formaciones profesionales. Sin embargo entre todos ellos existe un punto de convergencia, y es el hecho de que han suculido la gran importancia que este fenómeno tiene en el mundo contemporáneo.

Por lo anterior dentro de nuestro marco teórico hemos abordado dos corrientes psicológicas que consideramos importantes para fundamentar el estudio que realizamos: Una de ellas es la teoría del aprendizaje, pues en esta se basa el instrumento utilizado; y el psicoanálisis, ya que sus aportaciones son de gran importancia pues considera puntos de vista que no son considerados por la corriente anterior y que son de gran valor en el aspecto clínico de la psicología hacia la cual está dirigida nuestra investigación.

Iniciamos la revisión de teorías con dos autores que son de gran importancia por sus aportaciones en el tema de la agresión, Dollard y Miller (1939) elaboraron su teoría de la agresión sobre la hipótesis de "frustración-agresión". Esta teoría se basa en los primeros estudios de Freud, ya que consideró a la agresión como una reacción a la frustración, pero rechazó la teoría del instinto agresivo.

El postulado básico de este estudio parte de la suposición de que la ocurrencia de una conducta agresiva, siempre presupone la existencia de una frustración y viceversa, que la existencia de una frustración siempre conduce a alguna forma de agresión. Se considera a la frustración como toda interferencia con la conducta meta, interferencia que puede ser grave o leve y de lo cual va a depender la respuesta agresiva al agente percibido como frustrante.

Dollard y Miller (1939) consideran que la fuerza de la agresión va a depender del montante de la frustración, del grado de interferencia con la respuesta frustrada. Si el sujeto se encuentra satisfecho en sus necesidades, la fuerza de la provocación disminuye, y por lo tanto la respuesta agresiva tiende a ser menor. Estos autores nos dicen que no todas las situaciones frustrantes nos conducen a manifestaciones agresivas "abiertas", ya que muchas de estas manifestaciones tienden a inhibirse o a presentarse en forma encubierta. Se ha demostrado que una respuesta agresiva se puede inhibir por anticipación al castigo que tiene como

consecuencia tal acto: se ha dicho también que las manifestaciones de agresión abierta son restringidas por la sociedad en que vivimos, por lo que existe una fuerte tendencia a inhibirse para evitar el castigo, como consecuencia la agresión puede ser manifestada en forma directa o indirecta.

Dollar y Miller, consideran que la sociedad en que vivimos tiende a suprimir muchas formas de agresión, y si estas se presentan son severamente castigadas. Tomando en cuenta que el niño aprende los hábitos a través de sus padres y es de quienes va a recibir las primeras frustraciones, sus primeras manifestaciones agresivas van a estar dirigidas a estos, quienes además de cuidarlo lo forzan en cada una de las etapas de su desarrollo a abandonar sus primeras respuestas meta, para que desarrolle otras habilidades y pueda así convivir con el grupo. Para estos autores la infancia es un periodo de constantes frustraciones, que se originan por muchos factores sociales. Así mismo consideran que la conducta social del niño, puede ser explicada con base en la imitación social, relacionada con los principios generales de aprendizaje. Cuando la pulsión se presenta en ocasiones subsiguientes se tiende a repetir la respuesta que ha sido previamente imitada de la conducta de otra persona, por lo que se puede decir que las respuestas sociales del niño se basan en la imitación.

Las frustraciones son inevitables a lo largo de la vida de un individuo, por lo que es importante que el niño se

enfrente a ellas y reaccione a estas con una carga agresiva normal.

Dentro de sus trabajos Dollan y Miller opinan que el grado de frustración va a depender de variables como :

- 1.- El grado de interferencia con la respuesta meta.
- 2.- La fuerza de provocación.
- 3.- La oportunidad de emitir respuestas sustitutas.
- 4.- La efectividad de estas respuestas para reducir la fuerza de provocación inicial.

Estos autores diferencian a los individuos por su nivel de tolerancia a la frustración, el cual estará basado en sus experiencias pasadas.

Una manera de reaccionar de forma adecuada ante situaciones frustrantes, es por medio de respuestas sustitutas, para alcanzar la meta original por medios que son socialmente aceptados.

Para Rosenzweig (1952) a medida que el individuo se desarrolla va adquiriendo ciertos grados de tolerancia ante los diversos tipos de frustración.

La tolerancia a la frustración la define Rosenzweig como : "La actitud de un individuo para soportar una frustración si la pérdida de su adaptación psicobiológica, es decir, sin recurrir a tipos de respuesta inadecuada."

Rosenzweig nos dice " el concepto de tolerancia a la frustración debe compararse con dos principios psicoanalíticos que son : el principio del placer y de la realidad. En el niño el principio del placer implica la

satisfacción inmediata de todo deseo. Poco a poco el individuo toma contacto con la realidad y su conducta tiene en cuenta también las consecuencias más lejanas posibles además de la satisfacción inmediata. Esta noción esencial para retardar la satisfacción se halla implícita en el concepto de tolerancia a la frustración. El seguro concepto es el de la debilidad del yo, desde el punto de vista psicoanalítico el principio del placer está en juego cuando el sujeto adopta reacciones inadecuadas en la defensa del yo. Pues estos son los medios para proteger a la personalidad del disolacer asociado con la frustración. Puesto que solo un yo débil necesita defenderse por métodos tan inadecuados, el concepto analítico de debilidad del yo se presenta evidentemente relacionado con la noción de tolerancia a la frustración".

Otro autor Berkowitz (1962-1965), considera que hay una controversia en el postulado básico de Dollan y Miller, ya que en la primera parte de su trabajo consideran que la aparición de una conducta agresiva presupone una frustración y que ésta siempre nos conduce a la agresión necesariamente.

Sin embargo Berkowitz considera que "ha, algunos actos agresivos que no son provocados en forma directa por frustraciones, dando como ejemplo el caso de la agresión instrumental, la cual es común en la vida diaria. Aquí la agresión está al servicio de necesidades frustradas, pero que mediante la agresividad es asegurada su satisfacción".

Tambien nos dice que el ataque hostil sobre una victima inocente es una " valvula de escape " de la energia libidinosa.

Lo anterior coincide en parte con lo propuesto por Otto Klingberg (1963). Para este autor la agresividad, aunque no necesariamente, es el resultado de una frustracion. Una persona puede aprender a manejar las frustraciones con tolerancia sin reaccionar necesariamente con conducta agresiva, la cual va a depender en parte de las experiencias previas del sujeto. Tambien considera a la agresion como un rasgo fundamental del hombre, que va a estar controlado tanto por la sociedad como por la cultura. La persona bien ajustada sera la que de una solucion adecuada a las situaciones frustrantes, ya sea, la sustitucion de metas o el logro de ellas por otros medios, mientras que una mala adaptacion sera el exhibir conductas agresivas o regresivas.

Asi mismo Allport, considera que la agresion no siempre es una respuesta dominante a la frustracion, aunque las respuestas agresivas son producidas generalmente por cierto estado emocional que deriva de toda interferencia con la actividad dirigida a una meta; pero hay frustraciones que producen deficiencias capaces de inhibir las respuestas agresivas, las que son mas fuertes en unas personas que en otras, o en una situacion que en otra, la agresion sera descargada en la persona causante de la frustracion, siempre y cuando la victima se encuentre presente o le sea accesible y el sujeto no tenga restriccion para atacarlo. La

agresión también puede dirigirse al yo, como reacción intrapunitiva, cuando este es considerado como el causante de la frustración. Cuando una persona no puede atacar a su frustrador, por el hecho de que esto no le sea posible, sus tendencias hostiles tenderán a generalizarse a otras personas, y el sujeto que recibe el desplazamiento de la agresión será el "psicológicamente cercano".

Volviendo con Berkowitz, el analiza los factores que afectan la aparición de un acto agresivo, en donde señala :

- 1.- La fuerza de provocación de la respuesta frustrada.
- 2.- El grado de interferencia con la respuesta frustrada. Hay una relación directa entre la fuerza de perturbación y el grado de interferencia con la respuesta frustrada, ya que cuando la provocación de la agresión se ve bloqueada, esto es en sí mismo una forma de agresión.
- 3.- El número de secuencias de respuestas frustradas.
- 4.- La inhibición de la agresión. La fuerza de inhibición de cualquier acto agresivo varía positivamente con el monto de anticipación al castigo como consecuencia de dicho acto.
- 5.- Características de las diferencias individuales. Los sujetos difieren en su forma de descargar su agresividad. Las experiencias pasadas pueden modificar aparentemente la relativa dominación de la provocación de la agresión en la jerarquía de la provocación producida por la frustración por el reforzamiento de otros tipos de respuesta.

La naturaleza de las reacciones a la frustración va a depender de la interpretación que de él sujeto a dicha situación. El aprendizaje obviamente puede afectar las reacciones del individuo a la frustración, ya que la intensidad de las tendencias no agresivas, puede variar con las experiencias previas de aprendizaje y con la intensidad y persistencia de las emociones producidas por la frustración. En otros casos, puede pensarse que la hostilidad puede ser la violación de los estándares morales, y por lo tanto las reacciones agresivas tienden a inhibirse por los sentimientos de culpa que ellas se derivan. El coraje en otros casos puede despertar ciertos estados emocionales, como ansiedad y culpa, tendencias que son incompatibles con la agresión y que inhiben la expresión de la conducta hostil.

Sobre este punto Rosenzweig (1960), distingue entre hostilidad y agresión, diciendo que la hostilidad es solo una forma de agresión. "La agresión si es positiva puede ser conceptualizada como persistencia de la necesidad, mientras que la agresión negativa o destructiva puede ser conceptualizada como ego-defensiva".

Continuando con lo expuesto por Berkowitz, este autor nos dice que son los niños los que probablemente tienen más débiles inhibiciones de la agresión, por el hecho de que su personalidad apenas se esta moldeando. También plantea una relación entre lo que llama: "dominio y subordinación", ya que considera que el hombre desde sus primeras experiencias

aprende que un sujeto con una posición favorable dentro de la sociedad en que vive tiene poder para suministrar recompensas y castigos a los que ocupan una posición social más baja. La recompensa se obtiene al obtener la aprobación de una persona que tiene un rango social más alto. Mientras que el castigo va seguido de desaprobaciones, por lo tanto, una agresión dirigida a una persona de un alto rango social, puede llevar al castigo y por consiguiente la agresividad tiende a ser abolida o desolada.

Berkowitz (1965) nos dice que la desaprobación de otros también lleva a la inhibición de actos agresivos, ya que mucha gente trata de acentuar la buena opinión que de sí tengan los que lo rodean, pero particularmente la gente que es importante para ellos. Otros actos que pueden inhibir las respuestas agresivas es la ansiedad, ya que la anticipación al castigo y la producción de culpa son los que producen la llamada ansiedad agresiva.

Berkowitz (1965), nos dice que las descargas agresivas tienen varios motivos, puesto que hay personas que sienten placer al dañar a otras. Otra posibilidad es que por medio de la agresión, tratan de alcanzar sus metas sin importar si dañan a otras personas. Hay quienes emplean la agresión para mantener su autoestima. Hay quienes son agresivos para mantener su superioridad; en estos casos la agresividad brinda una gran variedad de placeres.

La agresión se considera como una fuerza básica e inherente del hombre. La cual es necesaria para la

supervivencia, pero que puede ser manejada en forma positiva o negativa. Es positiva cuando se dirige a la autoafirmación y dominio socialmente aceptables, es necesaria para el logro de ciertas metas. La agresión se vuelve negativa cuando adopta formas hostiles, y se maneja en contra de los requerimientos sociales y que es resultado de una mala adaptación.

Después de una larga serie de frustraciones familiares, el niño se va a la escuela, la cual establece un cambio radical en sus hábitos, teniendo el niño que adaptarse al medio ambiente y nuevas reglas disciplinarias, además de la separación de sus padres y la necesidad de compartir sus necesidades y experiencias con otros niños. Por lo que, también la escuela ocasiona que el niño experimente frustraciones, las cuales también van a influenciar el carácter y la personalidad de este.

Las respuestas agresivas encendidas por las frustraciones familiares y escolares, encuentran su salida en los juegos, en donde su conducta no va a ser reprendida.

Los padres que controlan y castigan severamente las reacciones agresivas de sus hijos, van a provocar una fuerte inhibición de la agresión y podrán llegar a reprimirla severamente y no podrán expresarla ni en los juegos, pudiendo llegar a manifestarla en forma de autocastigo. Dentro de los factores frustrantes que producen reacciones agresivas en los niños, observamos como ya se ha mencionado la interferencia con la satisfacción de cualquier deseo, es

rechazo de los padres o el abandono de uno de ellos; ya que, los hermanos ocasionan que los padres resten atención a otros hijos e incluso surge la amenaza de la pérdida del cariño de los padres, o el hermano mayor despierta sentimientos hostiles, pues goza de mayores privilegios. La prohibición de las manifestaciones agresivas, es en sí otra causa de frustraciones; siendo los desplazamientos de la agresión frecuentes en estos casos, ya que el sujeto puede verse castigado ante la expresión directa de su agresión, pero no cuando esta es desplazada.

Sobre lo expuesto anteriormente Dollar y Millier opinan que la conducta agresiva del niño se ve afectada por el medio ambiente en lo siguiente :

- 1.- Las relaciones emocionales del niño con sus padres.
- 2.- La forma en que sus padres controlan su conducta.
- 3.- El medio familiar.
- 4.- Conformidad o desviación de los modelos parentales.

También nos dicen que las relaciones de los niños agresivos con sus padres, puede decirse que son las siguientes :

- 1.- Frecuentes castigos y la existencia de un franco rechazo.
- 2.- Fallas al tratar de imponer controles directos sobre la conducta.
- 3.- Ofreciendo un ejemplo de desviación.
- 4.- Envolviéndose en un intenso conflicto.

Estos autores mencionan que hay muchas formas en que las frecuentes frustraciones de la infancia pueden afectar el desarrollo de la conducta del niño entre los que se mencionan :

1.- El sujeto puede interpretar muchos eventos como frustrantes, por lo tanto tiende a producir corajes con bastante frecuencia.

2.- La poca tolerancia a la frustración hace que las reacciones a cualquier impedimento sean intensas.

3.- Cuando el sujeto está enojado puede asociar a la gente y a los objetos con frustraciones . por lo consiguiente tiende a desarrollar conductas agresivas con mayor frecuencia.

4.- El sujeto ha aprendido a desarrollar una conducta agresiva y está habituado a ella.

El niño abiertamente agresivo es el que necesita probar su valor por medio de actos agresivos. La agresividad viene siendo un síntoma de perturbaciones emocionales, en niños desadaptados y con poco control instintivo.

Más no hay que olvidar que la agresión sirve para lograr la autoafirmación, lo cual es parte del desarrollo normal del niño, pero si es de fuerte intensidad y además mal manejada saldrá del terreno normal, para caer en lo patológico.

A este respecto para E. Horney (1939,1945), existe una ansiedad provocada por disturbios basicos, como son el rechazo, la sobreprotección y el castigo en las relaciones entre padres e hijos. A la vez que no acepta a la agresion como innata, como Freud la considero, sino que para ella la agresion es una reaccion que el individuo emplea para proteger su seguridad, y este puede reaccionar con hostilidad contra los que lo rechazan. Horney, considera la agresion como una respuesta a la ansiedad basica, la cual viene siendo la motivacion central de todas las tendencias; es el sentimiento del niño de " no ser ayudado y de ser abandonado por un mundo potencialmente hostil ".Las respuestas a estos sentimientos pueden cristalizarse en tres formas :

- 1.- Moviéndose hacia la gente.
- 2.- Moviéndose contra la gente.
- 3.- Huyendo de la gente.

El sujeto que se mueve en contra de la gente es el que tiene una personalidad agresiva y que lucha para su propia proteccion.

La " ansiedad basica " surge del conflicto de la hostilidad y dependencia durante las primeras etapas de vida, donde la hostilidad tiene sus raices en el rechazo. Las principales razones que hacen intolerable la conciencia de hostilidad, se encuentran en que puede amarse o necesitarlo a una persona al mismo tiempo que se odia, y por

lo tanto, las tendencias hostiles tienden a reprimirse, ya que la represión es el camino más corto para recuperar la seguridad y la calma, pero al reprimir esta hostilidad el sujeto carece de toda noción de que es hostil; de esta manera la hostilidad es alejada de la percepción consciente, aunque esto no quiera decir que es abolida, sino que siempre está en espera de manifestarse. La represión de la hostilidad puede engendrar angustia, siempre y cuando sea suficientemente grande la hostilidad y su eventual peligro para la seguridad del individuo, de tal modo es posible que aparezcan estados de angustia vagos y la tendencia del sujeto será eliminar el afecto peligroso que desde su interior amenaza sus intereses y su seguridad, y de esta forma, es como el sujeto va a proyectar sus sentimientos hostiles hacia el exterior, dado que, al proyectar el sujeto tiene la oportunidad de autojustificarse. La relación entre hostilidad y angustia no se limita únicamente a la tendencia de la hostilidad a producir angustia, sino que este proceso también puede ocurrir a la inversa; la angustia cuando obedece al sentimiento de amenaza de algún peligro puede a su vez desencadenar una reacción defensiva de hostilidad; en tal caso, la angustia igual que el miedo puede producir agresión.

En relación con lo anterior A. Freud (1945) considera que, un ambiente severo y restrictivo puede llevar a trastornos neuróticos, lo mismo que la excesiva libertad de

atificaciones instintivas por la falta de guía educacional predispone al niño a malos ajustes sociales. Ella nos dice que hay que brindarle la oportunidad al niño para que sublime sus impulsos, pero nunca obligarlo a que lo haga.

Así mismo para A. Freud, la agresión se deriva esencialmente de las relaciones familiares (las relaciones entre padres e hijos y la rivalidad entre hermanos). Además señala que toda manifestación agresiva va a estar relacionada con la etapa de desarrollo que el niño experimenta. Teniendo en cuenta que el niño aprenderá a manejar sus necesidades instintivas a raíz de las primeras relaciones entre madre e hijo, y en la medida en que este no satisfaga sus necesidades instintivas surgirán pautas de conducta desorganizadas a causa de dichas frustraciones.

Sobre esta punto Bakwin (1953), considera que las tendencias agresivas tienden a aumentar en el periodo preescolar y de acuerdo con la sociedad en que vivimos, los niños adquieren un papel más agresivo que las niñas. Las influencias ambientales son las que determinan la intensidad de las reacciones agresivas de los niños a la vez que la intensidad de sus frustraciones.

La excesiva agresividad es indicio de problemas emocionales, por lo que la educación del niño debe estar de acuerdo con las exigencias sociales, y debe ser encaminada al control de sus propios impulsos, aplazando lo inmediata

satisfacción de estos. La medida disciplinaria debe ser manejada adecuadamente, presentándoles una autoridad firme y razonable, la cual brinda al niño un sentimiento de seguridad que es esencial para el desarrollo emocional, pues de lo contrario surgiran problemas de agresividad o de negativismo.

La agresión para Buss, es un problema frecuente en niños, ya que entran en conflicto las exigencias sociales, el escaso control de impulsos, por lo que la agresión en ellos suele manifestarse en forma directa o indirecta o en los juegos, fantasías y en formas simbólicas.

Por lo anterior Berta Rank (1949), considera que es de gran importancia el clima emocional de la relación madre-hijo dentro de las experiencias infantiles, que incluyen las tempranas gratificaciones, privaciones y frustraciones; es decir, cualquier privación ocasiona tensión la cual es tolerada solo cuando el niño se siente seguro.

Como ya se sabe, de la integridad y fortaleza del ego van a depender las formas de reacción ante las situaciones frustrantes, pues un ego no bien integrado o fragmentado, no puede hacer una clara diferenciación con el medio ambiente, además de que existirá una mala orientación de los impulsos, ocasionando reacciones inadecuadas de estos, con explosiones y estallidos de las tensiones reprimidas. Por el contrario el ego fuerte y bien integrado puede dirigir la hostilidad a metas sustitutas y de esta forma poder

desplazar en vías socialmente aceptadas la agresividad, eliminando o modificando los elementos destructivos de la agresión.

Las hostilidades y la agresión para este autor se manifiestan en la actividad, en la fantasía, en el pensamiento, que puede ser el resultado de impulsos reprimidos y de la frustración de las necesidades básicas o finalidades importantes para el sujeto.

Coincidiendo en parte con Rank, J. Bowlby (1972) considera de gran importancia la calidad del cuidado materno que recibe el niño en los primeros años de vida y que es de vital importancia para su futura salud mental. Considera que la relación madre-hijo en los primeros años es la base del desarrollo del carácter y la salud mental.

J. Bowlby (1972) en su libro "Cuidado maternal y amor" expresa: la situación genérica en que un niño carece de la relación con la madre se le llama "privación de madre" (o privación materna). Este es un término general que abarca un buen número de diversas situaciones. Así pues el niño puede hallarse privado aunque viva en el seno de su hogar, si su madre es incapaz de darle el cuidado y cariño que necesitan los niños pequeños. Así mismo si por cualquier motivo se le aleja del cuidado de su madre, esta privación será relativamente leve si el niño pasa después a manos de alguien a quien ya ha aprendido a conocer y en quien confía, pero será grave si la madre sustituta aunque sea amorosa, le resulta totalmente extraña. No obstante todos estos

arreglos le dan al niño cierta satisfacción y por lo tanto son ejemplos de "privación parcial".

Los efectos adversos de la privación varían con su grado. La privación parcial produce ansiedad. Una excesiva urgencia de cariño, poderosos sentimientos de venganza y, como resultado de estos últimos, sentimiento de culpa y depresión. Un niño pequeño aun inmaduro de mente y cuerpo no puede hacer frente aun a todas las emociones e impulsos. La manera en que responde a estos trastornos de su vida interior pueden acarrear desórdenes nerviosos e inestabilidad de carácter. La privación completa, tiene efecto de mayor alcance sobre el desarrollo del carácter y puede invalidar completamente la capacidad de relacionarse con otras personas.

J. Bowlby (1972) señala que las ansiedades que surgen de las relaciones poco satisfactorias en la infancia predisponen a los niños a responder de un modo antisocial a tensiones ulteriores. La mayor parte de las primeras situaciones de ansiedad eran aspectos particulares de la privación materna.

Existen otros factores además de la privación materna, ya sea por separación o franco rechazo, en que las relaciones padre-hijo y madre-hijo pueden verse afectadas.

Este autor dice que en circunstancias normales la madre es el vínculo más importante con el niño durante los primeros años de vida, es ella quien lo alimenta y lo baña.

quien lo mantiene limpio y lo conforta. Es a la madre a quien se dirige cuando algo le molesta. Todos los mimos y jugueteos, las intimidades de la lactancia por las que un niño se da cuenta de la comodidad del cuerpo de su madre, los rituales de bañarlo y vestirlo por los que, gracias al orgullo y ternura materna hacia su cuerpecito, aprende a valorar su ser. El amor de su madre y placer en él son su alimento espiritual.

Por último consideramos importante señalar el punto de vista de E. Fromm (1957) a este respecto quien considera que de la relación con los padres durante sus primeros años de vida del niño, es como se va a ir estructurando el carácter y la consciencia de este.

1.2. LA RELACION MADRE HIJO EN LOS PRIMEROS AÑOS DE VIDA.

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

A.- Biológicos (genéticos y congénitos).

B.- El medio ambiente : social, cultural, racial, medio social inmediato y grupo de pertenencias por compatibilidad de intereses, creencias, valores transmitidos a través de las actitudes de los padres y su cultura.

En esta forma el desarrollo social y conductual del niño está determinado por la acción conjunta de los aspectos biológicos, naturales y los aspectos del medio externo, en donde crece física y psicológicamente.

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

A lo anterior Stern (1978) nos dice que el niño llega al mundo trayendo formidables capacidades para establecer relaciones humanas. Se convierte inmediatamente en participante de la constitución de sus primeras y esenciales relaciones. Aunque si bien su equipo social es extraordinario, se halla inmaduro, como es lógico. Para el niño todo es nuevo, así pues, no puede haber discusión en el sentido de la discrepancia o dolorosos reaprendizajes. El niño está dotado con la inclinación a buscar estímulos y está organizado de tal modo que tenderá a ordenar en jerarquías cada vez más amplias, complejas y más encuadradas.

Así mismo Winnicott (1982) nos dice que la historia de un niño no empieza ni a los cinco, ni a los dos, ni a los seis meses; sino desde el momento de nacer, e incluso antes y cada bebé es desde el comienzo una persona y necesita de alguien que lo conozca. Nadie puede llegar a conocer a un bebé tan bien como su propia madre.

A este respecto Bowlby (1972), cree esencial que para que un niño tenga una buena salud debe experimentar una relación afectuosa, íntima con la madre (o sustituto de ésta), en la que ambos encuentren satisfacción y gozo. Concluye que esta relación compleja y satisfactoria con la madre en los primeros años, matizada de muchas maneras por las relaciones con el padre y los hermanos, es la base del desarrollo del carácter y la salud mental.

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

Se entiende por adaptación el proceso de interacción activo del individuo con el medio ambiente, en donde ambos se modifican mutuamente, por acción del individuo y de acuerdo con las necesidades humanas.

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

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

que tiene sobre el individuo. El super yo también proviene de la interacción madre-hijo y lo podemos definir como la instancia psíquica que contiene valores morales y aspiraciones del sujeto.

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

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

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

Sobre este punto de vista Stern (1978) nos dice que el "diálogo" se trata más bien de un monólogo de la madre, en forma de diálogo imaginario, dado que, aún cuando el niño

rara vez responde, la madre se comporta como si realmente lo hubiera hecho.

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

De acuerdo con este autor, alrededor del segundo mes el infante muestra algunos indicios de su empezar a percatarse del medio ambiente inmediato. Así, si la madre se acerca al bebé que está llorando porque tiene hambre, este callará, abrirá la boca y efectuará movimientos de succión. También en la mayoría de los casos, el bebé alimentado al seno mira sin cesar y fijamente el rostro de su madre mediante el acto de mamar hasta que pueda dormido. Todos los actos de la relación madre-hijo, cambiarlo o alimentarlo, tienen como característica la percepción del niño del rostro de la madre, de tal modo que es el estímulo visual de mayor frecuencia en las primeras semanas de vida, además de los estímulos kinestésicos y cenestésicos ofrecidos al bebé. Esto es importante en el desarrollo ulterior por la estrecha vinculación de los primeros registros mnémicos asociados a la satisfacción de la necesidad de comer con el rostro de la madre.

En razón de esta importancia en la zona bucal como el área de fuente de placer Freud (1923), denominó etapa oral a la primera dentro del desarrollo de la libido, en la cual la boca es el medio a través del cual empieza el bebé a percibir el mundo externo.

Erikson (1976), nos dice que la zona oral, en tanto primera zona general de acercamiento, es incorporativa cuando al nacer el niño recibe las sustancias a través de sus órganos receptores e incorpora con la boca, tragando y succionando, líquidos alimenticios y con los ojos lo que entra en su campo visual.

También Erikson (1976) afirma que la primera demostración de confianza social del infante consiste en la facilidad con que se alimenta y en la profundidad de su sueño, pautas que son necesarias para el establecimiento de lo que llama "confianza básica". Esta confianza básica implica que el individuo es capaz de confiar en la consistencia y la seguridad de su madre como satisfactora, pero también en la capacidad de sí mismo y en la capacidad de sus órganos para reconocer sus necesidades y no recurrir a la agresión para los proveedores para lograr su satisfacción.

A esta etapa Spitz (1973) la denomina etapa sin objeto y va de los cero a un mes de vida aproximadamente, recibe su nombre a partir del hecho de que en la mente del niño no hay aun una imagen que corresponda a la madre, ni una imagen de él mismo como individuo. Esta etapa es equivalente a la que

A. Freud (1965) describe como primera etapa del desarrollo cuyos extremos son la dependencia y la autosuficiencia emocional, en la cual la unidad biológica es la pareja madre-hijo y el narcisismo de la madre se extiende al hijo.

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

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

- A.- El movimiento .
- B.- Presentarse al niño en posición frontal.
- C.- Necesidad de la presencia de la frente, ojos y nariz.

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

Sin embargo el pequeño ser humano aún no distingue donde empieza el y donde su madre: no la distingue como un ser humano separado de él.

Más adelante hacia el quinto mes de vida, según Mahler (1972), el niño se encuentra en el punto máximo de la fase de simbiosis cuya meta principal es el establecimiento de una relación simbiótica y acerca es el principio de la separación del funcionamiento simbiótico, a lo cual le da el nombre de proceso de separación-individuación. Este tipo de separación dura aproximadamente en el niño desde el segundo mes de vida hasta el sexto u octavo mes.

Sumándose a los autores anteriores Winnicott (1982), explica que es la madre quien presenta el mundo al bebé, poco a poco y evitando su incidencia casual y proporcionando lo necesario en la forma y en el momento más o menos adecuado. Dice que resulta fácil observar que en esta relación interpersonal hay muchas menos oportunidades para que el niño se vea obligado al manejo de situaciones difíciles, lo que en otras palabras se puede explicar como dependencia del bebé hacia su madre. Con todo, se trata de dos seres íntimamente interrelacionados e interdependientes. En un momento previo, existe desde luego un grado mayor de dependencia. El niño necesita a la madre como alguien que sobrevive cada día, y que puede integrar los diversos sentimientos, sensaciones, excitaciones, rabias, etc., que constituyen la vida de un bebé pero que éste no puede sostener. El niño no es todavía una unidad. La madre

sostiene al niño, al ser humano que se está formando. Ella ve a su hijo como un ser humano en un momento en que aquel todavía es incapaz de sentirse seguro.

Manier (1972) plantea que durante la simbiosis el niño y el mundo y su madre, son todavía la misma cosa, forman una unidad con representación mental única y se van separando paulatinamente para que el niño constituya dos imágenes mentales diferentes; la de sí mismo y la de la madre. Este proceso es largo y se completa a los treinta y seis meses, después de completar las siguientes fases:

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

Subfase de diferenciación.

La primera noción de separación del bebé es en el quinto mes de vida. Es la primera separación que experimenta el bebé, puesto que antes al percibirse como parte del objeto satisfactor, no sentía peligro. A partir de este momento siente ansiedad cada vez que su madre no está presente, ya que paulatinamente se constituye el equipo psicológico para saber que su madre existe aunque él no la vea.

Con base en estas observaciones Spitz nos dice que aproximadamente a los ocho meses ocurre el establecimiento del objeto libidinal. Esto consiste en la reacción variable

del niño ante el acercamiento de un adulto, después de un reconocimiento visual detenido. Esta reacción puede ir desde bajar la cabeza sin interés, ocultar el rostro, etc. Esta reacción puede observarse cuando el niño cargado por su madre es dado a otra persona para que lo cargue, situación que desaparece cuando es cargado por la madre nuevamente. Spitz llama a esta reacción angustia del octavo mes, la cual se produce porque el niño ya es capaz de distinguir el rostro de su madre entre otros rostros.

Para que el pequeño logre esta fase de desarrollo se requiere que haya acumulado suficientes huellas mímicas a través de un largo contacto con su madre, principalmente durante el acto de alimentación, o sea mediante las experiencias de necesidad-satisfacción.

Además de lo anterior todos los detalles del cuidado físico constituyen cuestiones psicológicas para el niño. La madre se adapta activamente a las necesidades del bebé (Winnicott 1982). La madre presenta al niño el mundo de una forma que no implica caos, satisfaciendo sus necesidades a medida que se presentan. Además, al expresar su amor en términos de manejo físico y al proporcionar satisfacciones físicas contribuye a que la psique infantil comience a vivir en el cuerpo del infante. Mediante su técnica de cuidado expresa sus sentimientos hacia el niño, y se va consolidando una persona, que el individuo en desarrollo puede reconocer.

Winnicott (1982) manifiesta que el manejo temprano del bebé constituye una cuestión que está más allá del

pensamiento consciente y la atención deliberada. Es algo que solo se torna posible a través del "amor". A veces decimos que el niño necesita amor, pero realmente se quiere decir que solo alguien que ama al niño puede efectuar la adaptación necesaria a sus necesidades, y solo alguien que ama al niño puede graduar las fallas de la adaptación a fin de seguir el ritmo de crecimiento de la capacidad del niño, en cuanto a hacer un uso positivo de las fallas adaptativas.

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

Un niño privado de cosas bastante comunes pero necesarias, como el contacto afectuoso, inevitablemente resultará perturbado en cierta medida, en su desarrollo emocional y ello se manifestará con una dificultad personal a medida que crezca.

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

Esta subfase según Mahler, se caracteriza por una diferenciación corporal más nítida entre el y su madre, por el establecimiento de una liga específica con ella, su

objeto inercial, así como por un rápido crecimiento de las llamadas funciones autónomas del yo (Hartman), tales como la locomoción y el lenguaje.

Subfase de práctica.

El bebé explora y expande su ambiente en forma constante mediante el desarrollo de su sensibilidad proprioceptiva y del control muscular voluntario. Constantemente se acerca y se aleja a su madre, como para asegurarse de su presencia. Durante esta subfase se interesa cada vez más en la destreza motora, y explora el ambiente en expansión, con frecuencia está tan absorto en su actividad que parece olvidar a la madre por periodos largos de tiempo. Este fenómeno se conoce como reabastecimiento emocional y en él es muy importante la actitud que demuestra la madre. Para ella es también una separación y si su actitud no lo facilita, dicha separación podría provocar alteración en el proceso de individuación del niño y en consecuencia en el proceso de socialización.

Subfase de reaceramiento.

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

Al iniciarse el entrenamiento de esfínteres, que surge del deseo interno de mantenerlo limpio, el niño descubre que

mediante este acto puede satisfacer a su madre o bien disgustarla; sin embargo, también puede apreciar que al satisfacer a su madre también es atendido, por lo que paulatinamente se identifica con el deseo de la madre incorporándolo como propio, esto es, como parte integral de las exigencias del yo y del super yo.

Hacia la segunda mitad del segundo año de vida el niño empieza a caminar, ahora es más y más consciente de su separación física, lo que incrementa las manifestaciones de angustia de separación de la madre. El olvido relativo de la presencia de la madre, característica de la subfase previa de práctica, es reemplazado por la conducta activa de acercamiento.

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

Subfase del periodo de consolidación.

La adquisición de un grado de desarrollo suficiente del aparato mental para tolerar mediante distintas funciones la ansiedad de la separación permite que el niño adquiera

confianza en si mismo. Lo cual le permite permanecer solo en el cuarto de juegos sin la madre. Esto supone la comprensión del niño, de su papel dentro de la constelación familiar, sin ella, no podría transferir la energía libidinal a otro objeto distinto a su madre.

El niño ha logrado la capacidad de recuerdo de la representación mental de su madre y así saber que existe, aun cuando no la vea. Se debieron de desarrollar muchas de las funciones y otras para desarrollar esta capacidad: la memoria, el pensamiento, la capacidad mental de comprensión, el sentimiento de realidad, las funciones de síntesis e integración y otras más.

Para A. Freud (1974) este proceso consiste en la formación de una imagen interna, positiva del objeto, a la cual le llama constancia objetal, misma que es independiente de los estados de gratificación o frustración.

Esta breve descripción nos permite comprender la importancia vital para el ser humano de la relación con los padres en su proceso de integración en sociedad y sobre todo el vínculo con la madre aparece como el más importante, porque de ella adquiere los elementos primarios necesarios para que se logre, a partir del estado de indiferenciación, la organización psicológica paulatina y el desarrollo que le permitiera en la edad adulta sobrevivir de manera independiente. La ausencia total o parcial de la madre en los primeros años de vida cobra especial trascendencia en la formación de la personalidad, porque aun cuando sean

satisfechas sus necesidades biológicas por un sustituto de la madre, las necesidades afectivas quedan en general mal satisfechas dadas las exigencias y disposiciones que plantea al adulto el cuidado de un niño en esta etapa. Se ha confirmado en investigaciones como los niños que han vivido en este tipo de carencias, sufren alteraciones en el desarrollo que pueden llegar a ocasionar incluso cuadros psicológicos como la depresión.

A manera de síntesis Winnicott (1982), indica la importancia del vínculo que existe entre el niño y su madre:

A.- La madre es necesaria para el niño como una persona viva, dado que, el bebe puede sentir el calor de su piel y su aliento, la puede observar. Además la presencia física de la madre satisface una necesidad emocional. El cuidado de un bebé proporciona satisfacciones psicológicas y emocionales. En el manejo físico se proporciona un ambiente psicológico y emocional esencial para el temprano crecimiento emocional del bebé.

B.- La madre es necesaria para presentar el mundo al bebé. A través de la técnica de la persona que se ocupa del bebé, éste toma contacto con la realidad externa del mundo circundante.

C.- La madre es necesaria en la tarea de desilusión. Una vez de que le ha dado al bebé la ilusión de que el mundo puede crearse a partir de la necesidad y la imaginación, cuando ha establecido la creencia en las cosas, tendrá que hacer pasar al niño por un proceso de desilusión, que

constituye un aspecto más amplio que el destete. Gradualmente la madre capacita al niño para aceptar que, si bien el mundo puede proporcionar algo parecido a lo que necesita y desea y que por lo tanto podría crearse, no lo hace automáticamente, ni en el momento mismo en que se experimenta.

" Debemos reconocer que el dejar a cualquier niño de menos de tres años es algo muy delicado que solo deberá hacerse por motivos muy valiosos y delicados y suficientes, y que cuando se haga, deberá planearse con sumo cuidado "

J. Bowlby.

CAPITULO 2

2.1. ANTECEDENTES HISTORICOS DEL CENDI.

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

En Francia el origen de las guarderías data de 1774. esta iniciativa fue también adoptada por Inglaterra debido a la Revolución Industrial que incorporo el trabajo femenino en forma masiva y los hijos de las obreras quedaron a cargo de ancianas dentro de los mismos establecimientos fabriles. Estas rudimentarias guarderías solo " guardaban " a los niños y no les proporcionaban atención educativa. aplicando una disciplina muy severa como metodos para mantener el orden. El sistema tuvo tan favorables efectos en el rendimiento que las guarderías fueron consideradas necesarias para la estabilidad y el crecimiento de las empresas. En Alemania en 1830 surgieron las primeras guarderías establecidas por los propietarios de las fábricas textiles en Berlin, las cuales eran dirigidas por maestras que imponían una disciplina muy rígida. Alrededor de 1830 se multiplicaron estos centros y se comentaban las penalidades que los niños sufrían en ellas. Federico Froebel, maestro psicólogo alemán transformo los metodos educativos en los parvulos creando metodos pedagogicos para la educación en el Kindergarten; despues sus metodos se extendieron hacia

Inglaterra, Francia y Alemania, en donde se aplicaron sus teorías de educar a los niños con " comprensión de sus necesidades y cariño ". Maestras interesadas en su teoría que fueron sus discípulas, se encargaron después de la primera guardería en Elakenburg Alemania.

Con frecuencia la creación de las primeras guarderías estuvo a cargo de las organizaciones benéficas y escuelas. debido a los resultados efectivos, se fueron extendiendo a diversos países con características privadas. En 1834 se crearon en Suecia, en 1837 en Noruega, en 1849 en Hungría, en 1853 se establecieron en España " los asilos para parvulos ", destinados a recoger a los niños que se quedaban solos en su casa durante la jornada de trabajo de ambos padres. La primera fue denominada "La princesa de Austria", creada a partir de la ley general que autorizaba que se establecieran instituciones con carácter privado que contarán con dos secciones : una para lactantes menores de dos años, y otra para niños de dos a seis años. En los Estados Unidos de Norteamérica, en la ciudad de Nueva York, se instaló la primera guardería en 1856.

Durante las primeras décadas del siglo XX no se observó interés en los países por mejorar los centros. Fue hasta después de la Segunda Guerra Mundial, que como consecuencia del gran incremento de número de guarderías en Europa, al razón de la infinidad de pequeños que quedaron en la niñez, cuando se empezó a estudiar la forma de atención a los infantes tanto en lo sanitario como en lo social.

En 1924 en Polonia se promulgó una ley que obligaba a las empresas con más de cien mujeres a proporcionarles guarderías para sus hijos. En Italia, todas las guarderías, ya fueran privadas u oficiales, se sujetaron a la ley promulgada en 1925 que instituyó el control y supervisión de "La obra nacional para la protección de la madre y el niño", dedicado específicamente a los hijos de las madres trabajadoras. En Estados Unidos el movimiento de guarderías empezó a partir de 1927, debido a los descubrimientos en el campo de la psicología y el desarrollo tecnológico. Sin embargo, aún cuando el número de guarderías fue creciendo en el transcurso del siglo XX, la adopción universal del sistema como forma de asistencia social proviene de la declaración de los derechos del niño en 1959, que señala: "Habrá de darsele los medios necesarios que lo capacitaran para desarrollarse física, moral, espiritual y socialmente de un modo saludable y moral y en condiciones de libertad y de dignidad" (art. 10.); "Disfrutará de los beneficios de la seguridad social. Tendrá derechos aun antes de nacer, a crecer y desarrollarse sano. Tendrá derecho a nutrición adecuada, a la habitación, a la recreación y a los servicios médicos gratuitos" (art. 30.); y "Habrá de ser protegido contra la forma de abandono, crueldad y explotación".

Los objetivos de las guarderías en Estados Unidos desde los años 20's hasta los 60's fueron, proporcionar cuidado durante el día a los niños de clase obrera y promover su desarrollo social y emocional, esto fue un

elemento determinante para que las primeras guarderías en su mayoría, se establecieron en las universidades con fines de investigación. Los resultados cristalizados en los programas dirigidos hacia la formación de hábitos de higiene y desarrollo físico. Más adelante, como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial, el gobierno de los Estados Unidos, dedicó un subsidio para atender a los niños de las empleadas de las industrias de guerra, atención que se vio influenciada por las teorías de S. Freud, Gessel y Spock, que demostraban preocupación por la vida emocional, en consecuencia, alrededor de 1940 el enfoque de la educación se centró en el desarrollo emocional, social y cognitivo del niño lo que al mismo tiempo permitió la prevención de fracasos escolares entre los niños de clase media, generalmente de madres que necesitaban trabajar.

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

A la proliferación de las guarderías en Europa, se le siguieron otros países. En Costa Rica se fundó "La casa del niño" en 1952, para proteger al niño en edad preescolar. alrededor de 1956 se formó la escuela de Sandoyoun, que además de atender a los niños mientras que sus madres trabajaban, les impartían cursillos a las madres y a las mujeres jóvenes. En la República del Salvador, el organismo oficial fue creado en 1957. En Cuba aparecen "círculos infantiles" en 1961.

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

normas correspondientes y estructuró la organización para el asesoramiento, control y registro de tales servicios.

Como parte del Sistema Nacional de Bienestar Social, en Colombia en 1974, se inicia la atención integral a menores de siete años para hijos de trabajadores y empleados públicos y privados.

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

En 1931, se establecieron en la ley federal del trabajo los enunciados de protección y ayuda a cada vez mayor número de trabajadoras y sus hijos. En el año de 1937, se creó el Departamento Autónomo de Asistencia Infantil de la S.S.A. y apareció el nombre específico de guardería. En 1944 se promulgó la ley del I.M.S.S., que obligaba la instalación de guardería por cada 150 madres trabajadoras en cada empresa.

La S.S.A., desde 1955 tuvo a su cargo la creación, el desarrollo y coordinación de las guarderías. Por otro lado, otras Secretarías y Departamentos de Estado iniciaron la creación de las mismas y empezaron a aparecer a nivel nacional. A través de las declaraciones de los padres del niño y la ley del I.S.S.S.T.E, reglamentaria del apartado B del art. 123 Constitucional, art. 41, en el año de 1959, se determinó la creación de guarderías.

En México la atención psicológica del niño ha ido evolucionando, desde 1950 dentro del sistema de guarderías infantiles del I.S.S.S.T.E. En 1961 se inicia el desarrollo de programas técnicos tanto para mejorar el servicio para el niño como para la madre, considerando para ello la necesidad de la labor interdisciplinaria.

A partir de que la Ley Federal del Trabajo fue modificada en 1969, el art. 110, que obligaba a las empresas privadas a proporcionar servicios de guardería a las madres empleadas, cuando estas fueran en un número más de cien, pasó a ser el art. 171: que dice "Los servicios de guardería infantil se prestarán por el I.M.S.S. de

conformidad con su ley y disposiciones reglamentarias". La cual se hace efectiva en el año de 1980.

Para entonces, las funciones del servicio de psicología comprendían :

- a.- La selección del personal.
- b.- La detección de problemas del niño.
- c.- Orientación a los padres para su manejo.

Para el siguiente año se añaden a estas funciones, las de tomar antecedentes históricos de cada niño, evaluación con fines de diagnóstico a través de pruebas psicológicas a los niños que presentaran problemas y atención psicoterapéutica en caso de que fuese necesario.

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

1.- Incrementar condiciones para el desarrollo del niño.

2.-Elaboración de expediente con antecedente histórico para cada niño.

3.-Detección evaluación y tratamiento de psicoterapia en caso necesario.

4.- Conferencia a los padres.

5.- Supervisión del comportamiento del personal que tiene contacto directo con los niños, para lograr que este sea adecuado.

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

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

En enero de 1977, se creó la Dirección General de Centros de Bienestar Social para la infancia, dependiente de la S.E.F., la cual coordina los servicios de esta índole en las Secretarías de Estado, Organismos Descentralizados y Coordinación del Edo. de México. A partir de esta fecha se cambia oficialmente el nombre de " Guarderías Infantiles " por el de " Centros de Bienestar Social para la Infancia ". Posteriormente, en 1979, la denominación que reciben estas instituciones es : " Centros de Desarrollo Infantil "

Actualmente las guarderías privadas aparecen con nombres diversos como estancia infantil, guardería, centro maternal y otros.

La interacción adulto- niño en el CENDI.

Se ha considerado la importancia de que la madre se encuentre al cuidado de su hijo en sus primeros años de vida. Sin embargo, esta como resultado de las condiciones sociales y económicas de la familia en la actualidad, se ha incorporado a la vida productiva, con lo que se ha dado origen a las instituciones de cuidado para niños de edad temprana, mientras que su madre trabaja. En México estas instituciones se han denominado genericamente Centros de Desarrollo Infantil.

Al formar parte la madre del campo laboral, los pequeños permanecen la mayor parte de sus horas de vigilia en dichas instituciones, por lo que sus primeras experiencias significativas se dan ahí. Es importante por lo tanto que el adulto establezca una interacción de calidad con el infante ya que se identificado este como un factor que propicia el desarrollo integral y previene el retardo cultural y familiar.

Se hace énfasis en la calidad de interacción, ya que además de ser un factor asociado con el alto riesgo, es importante para el niño que asiste al CENDI, pues no es suficiente la estimulación orientada a su desarrollo intelectual o físico, sino por el hecho de estar alejado de su madre por tanto tiempo, necesita también establecer relaciones afectivas con el adulto cercano.

Con los avances en el campo de la psicología, se concibió la trascendencia de los primeros años de vida y se reformularon los objetivos de estas instituciones, considerando ya no solamente la asistencia y protección del menor sino también la estimulación de su desarrollo integral incluidos aspectos de asistencia, estimulación y educación, que es a lo que actualmente responde el concepto de Centros de Desarrollo Infantil.

Partiendo de esto el CENDI como institución educativa asistencial enfocada a la atención del niño durante sus primeros años de vida, requiere de una organización con cualidades específicas relacionadas con las características y necesidades del menor. Se sugiere así que los niños sean clasificados por estratos de edad : considerando como lactantes a niños entre 45 días de nacidos y un año siete meses de edad. Maternales entre un año siete meses y tres años once meses de edad. Preescolar entre cuatro años y cinco años once meses de edad. El niño queda a cargo del personal asignado a las diversas secciones del área pedagógica, apoyado por otras áreas de servicio y coordinados todos por un Director General.

Según lo anterior, es el personal ubicado dentro del área pedagógica en quien más directamente recae la responsabilidad de dar educación integral al niño, ya que este queda bajo su cuidado durante las horas que permanece en el CENDI. Fuenficultoristas, educadoras y asistentes educativas, se encuentran apoyadas a dar estimulación ,

educacion y cumplir con todas las tareas y acciones dirigidas al asec. alimentacion y bienestar general del niño durante su estancia en el centro.

CAPITULO 3

3.1 METODO.

3.1.1. Planteamiento del problema.

Se ha observado que en la actualidad una gran cantidad de mujeres trabajan para satisfacer sus necesidades economicas, cuando se convierten en madres requieren del servicio prestado por instituciones que se dediquen al cuidado de su (s) hijo (s), mientras ellas desempeñan sus actividades laborales. Tomando en cuenta esta situación surge en nosotros la inquietud por conocer, si la separacion temprana de la madre y el tiempo que los niños pasan alejados de ellas y al cuidado de otras personas, determina de alguna manera sus reacciones agresivas ante situaciones frustrantes y a la vez observar que grupo, si el de los niños o el de las niñas, se ve mas afectado.

Con base en lo anterior surge en nosotros la siguiente interrogante:

¿ Habrá diferencias en las respuestas agresivas entre un grupo de niños que fueron separados tempranamente de la madre y otro que no lo fue, cuando se encuentran ante estímulos frustrantes ?

3.1.2. Hipotesis.

H1 : Existen diferencias significativas entre un grupo de niños que fueron separados tempranamente de la madre y un grupo que no lo fue, resultando los primeros mas agresivos.

H0 : No existen diferencias significativas entre un grupo de niños que fueron separados tempranamente de la madre y un grupo que no lo fue, resultando igualmente agresivos.

H2 : Existen diferencias significativas entre ambos grupos, resultando los niños más agresivos que las niñas.

H0 : No existen diferencias significativas entre ambos grupos, resultando los niños igualmente agresivos que las niñas.

3.1.3. Tipo de Estudio.

El tipo de estudio que se realizó cae dentro de la categoría de estudio exploratorio ex post facto, ya que no tenemos control directo de la variable independiente, porque su manifestación ya ha ocurrido.

Al mismo tiempo se trata de un estudio comparativo y transversal, puesto que se confrontaron los resultados que se obtuvieron de los dos grupos estudiados para observar si existen diferencias entre ambos.

3.1.4. Sujetos.

La muestra para nuestro estudio será no probabilística y de tipo intencional.

Para nuestro estudio la muestra está comprendida por 16 niños y 17 niñas que asisten al Jardín de Niños de C.U. (grupo experimental), 17 niños y 17 niñas que asisten a un Jardín de Niños oficial (grupo control) y que tengan una edad de cuatro años. Para ser considerados dentro de la

muestra de nuestra población deberán cumplir con los siguientes criterios de inclusión:

Para el grupo experimental (CENDI)

1. Haber asistido al CENDI de C.U. desde los primeros meses de nacido hasta los cuatro años de edad.

2.- Que tengan una familia integrada (padre, madre y hermanos, viviendo bajo el mismo techo).

3.- Que la madre trabaje en la U.N.A.M.

Para el grupo control (No CENDI).

1.- Que no haya asistido a una guardería.

2.- Que su asistencia al jardín de niños implique la primera separación de la madre.

3.- Que tenga una familia integrada (padre, madre y hermanos viviendo bajo el mismo techo).

3.1.5. Escenario..

Escenario del grupo experimental.

Departamento de Psicología del Jardín de Niños de la U.N.A.M. Es una oficina que consta de un cubículo, en donde se atienden las citas con los padres y se practican las valoraciones a los niños.

También en este sitio se imparten terapias de estimulación psicomotriz y de lenguaje. Consta de un escritorio con una silla, una mesa de trabajo con sillas (las cuales son adecuadas a la talla de los niños).

Escenario del grupo control.

El escenario de aplicación para el grupo control, fue un salón de clases que no era ocupado en los momentos en que se realizaba la aplicación del test a los niños.

Este salón estaba bien iluminado y el mobiliario utilizado fue similar al que utilizaban los niños durante sus actividades en el salón de clases. Era un salón alejado de todos los demás, con la finalidad de evitar ruidos u otras posibles distracciones que interrumpieran la aplicación.

3.1.6. Instrumento.

El test " Fuchs-Lara ", es una prueba de tipo proyectivo pues se basa en el supuesto de que el sujeto se identifique con el personaje frustrado y proyecte sus sentimientos en cada una de sus respuestas emitidas.

El objetivo de la prueba es explorar las posibilidades de uno u otro tipo de respuestas frente a situaciones de stress y predecir posibilidades de ajuste individual. El test Fuchs-Lara plantea diversas situaciones teóricamente capaces de estimular respuestas agresivas, de la tipología " Frustración- Agresión ". El objeto fundamental es el de explorar que situaciones particulares producen más reacciones agresivas en un grupo.

El test Fuchs-Lara surge en 1965 . está inspirado en la prueba de S. Rosenzweig. Fue creado para aplicarse a niños y niñas mexicanos, considerando las posibles variables

culturales de la población mexicana. Dicho test no ha sido aplicado (o al menos no se encontró evidencia) en ocasiones posteriores. Por lo que se puede considerar esta investigación como una segunda aplicación.

Las áreas que explora el test son : autoridad, tareas escolares, relaciones interpersonales, ansiedad. Consta de dos formas una para niños y otra para niñas. Ambas formas contienen exactamente las mismas situaciones, situaciones pensadas de manera en que los niños y las niñas se sintieran mucho más involucrados en las situaciones planteadas debido a factores de identificación con el sexo respectivo.

El test consta de 20 items en donde se presenta una situación de diálogo inconcluso, el examinado debe emitir la respuesta de la persona que en teoría debería proporcionar una respuesta.

La consigna que se dió a los menores para la aplicación del test es :

" Ahora te enseñaré unos dibujos. Te dire lo que está pasando y te leeré lo que le dicen al niño y quiero que tú me digas que es lo que el niño (a) contesta ".

La prueba se aplica en forma individual.

3.1.7. Sistema de calificación.

Se establece la evaluación de las respuestas dentro de las aproximaciones que sobre confrontación de problemas ha realizado Lois B. Murphy (1966) y que constituye una parte importante de las teorías de confrontación de problemas en

el nivel escolar, dirigido en México por el Dr. Díaz Guerrero (1967).

Las respuestas serán evaluadas dentro de una escala de cinco puntos, y para la apreciación del grado de conflicto involucrado se consideran variables socio-culturales, podrán considerarse frecuencias esperadas para nuestra cultura, y no serán calificadas con un grado de conflicto alto.

Como se verá más adelante las calificaciones de uno y dos puntos fueron considerados índices de respuestas adaptativas sin conflicto presente. La calificación de tres puntos implica o podría involucrar cierto grado de conflicto, pero mostraba posibilidades adaptativas, y las calificaciones de cuatro y cinco puntos indicaban un conflicto presente.

A continuación se presentan ~~los criterios generales de~~ calificación.

Calificación de un punto.

Se califica con un punto cuando se da una respuesta que puede considerarse adecuada a la situación frustrante. Entendemos por adecuada el hecho de que cada situación frustrante, no ocasione problemas ni conflictos en el sujeto. En general la actitud del sujeto es el proponer que el tiempo, el mismo o alguien del medio ambiente le solucione el problema, sin existir reacciones conflictivas. Cuando consideramos como adecuada una respuesta donde la solución puede recaer en otras personas, estamos considerando variables culturales para México.

Calificación de dos puntos.

A esta categoría corresponden las respuestas en las que también se pueden observar que no hay indicios de conflicto. Intervienen aquí las respuestas, en las que se acepta la situación como se presenta y que no ofrecen solución alguna al problema frustrante. Pero al mismo tiempo no afectan emocionalmente al sujeto. También se califican con dos puntos a las respuestas que brinden una respuesta adecuada a la situación que se les presenta. Difieren de las calificaciones de un punto, en el sentido de que no proponen soluciones, independientemente de que no existan datos de que el sujeto haya sido afectado a nivel conflictual.

Calificación de tres puntos.

Se califican con tres puntos aquellas respuestas que por su frecuencia muestran ser bastante populares en nuestro medio. En ellas se puede apreciar cierto nivel de conflicto, pero no siendo muy importante constituyeron frecuencias esperadas para el examinador desde el punto de vista tanto de su frecuencia como desde su punto de vista lógico y clínico.

Calificación de cuatro puntos.

A esta categoría corresponden las respuestas con connotaciones de conflicto, donde el sujeto niega agresivamente que él es el causante de la situación que se le atribuya, o exige que el causante de la frustración le solucione su problema. Como puede observarse, el sujeto emplea la agresión como recurso defensivo a las situaciones

frustrantes a las que se enfrenta. También se califican con cuatro puntos a las respuestas en las que el sujeto asume un papel demandante ante la situación frustrante.

Calificación de cinco puntos.

A esta categoría corresponden las respuestas que tienen indicios de desadaptación, donde las respuestas van a estar cargadas de agresividad extrema, ya que obviamente la situación a la que el sujeto se enfrenta le despierta un conflicto más detectable. También se calificaron con cinco puntos las respuestas en las que el sujeto trata de llamar la atención haciéndose pasar por débil o enfermo.

A continuación se exponen las normas basadas en la conversión de los puntajes a percentiles y de estos a rangos y diagnósticos. Debemos recordar en este sentido que el rango probable de calificaciones para esta prueba sería de 20 a 100 ya que el puntaje mínimo que podría ser obtenido en cada ítem sería de un punto (20) y el máximo de 5 (100).

Calificación	Percentil	Rango	Diagnostico
20 - 37	1	V	Muy baja agresividad
38 -39	2		
40 -41	3		
42	4		
43	5		
44	7		
45	8	IV	Foco agresivo
46	9		
47	11		

48	13		
49	16		
50	19		
51	24		
52	29		
53	32	III	Agresividad Normal
54	37		Baja
55	41		
56	45		
57	48		
58	50	III	Agresividad Normal Media
59	55		
60	60		
61	63		
62	67		
63	73	III	Agresividad Normal
64	77		Alta
65	80		
66	86		
67	88		
68	90		
69	92	II	Agresividad Alta
70	95		

73	94		
76	96		
77	98	I	Agresividad
79	99		Excesiva
80 ó +	100		

Consistencia Interna del test " Fuchs-Lara ".

" En virtud de que no fue posible la obtención de datos de estabilidad temporal de la prueba en este estudio preeliminar, procedemos a la obtención de un coeficiente de consistencia interna de la prueba utilizando el método par-impar y la fórmula de corrección de Spearman-Brown. Por esta técnica se obtuvo un coeficiente de confiabilidad de .79 que consideramos suficientemente adecuado para el tipo de test que trabajamos " (Fuchs 1969).

3.1.8. Procedimiento..

1.- El primer paso fue solicitar permiso para la aplicación del test a los niños del Jardín de Niños de Ciudad Universitaria, para lo cual se acudió con la Jefa del Departamento de Psicología de los CENDI y Jardines de Niños de la U.N.A.M., para presentar el proyecto de tesis autorizado, explicar los objetivos de nuestra investigación, y así mismo se le dio una explicación de como se realizaría la aplicación con los niños del plantel. A continuación fuimos presentados con la Directora del Jardín de Niños y

con la psicóloga encargada de los grupos que cumplieran con las características que se requerían para la muestra.

Para la obtención del permiso para realizar nuestra aplicación del test en el Jardín de Niños oficial se acudió directamente con la Directora del plantel, a la que se le presentó el proyecto de tesis y se le explicaron los objetivos de la investigación. Posteriormente se platicó con las educadoras encargadas de los grupos y fuimos presentados ante los grupos.

2.- El segundo paso a seguir fue la designación del escenario de aplicación del test. En ambos Jardines de Niños se nos ofrecieron las facilidades para elegir el lugar más idóneo para la aplicación del test, procurando que estos lugares estuvieran alejados del ruido y posibles distracciones. En el Jardín de Niños de C.U. fue asignado y como escenario de aplicación el cubículo de la psicóloga encargada de los grupos de los que se obtuvo la muestra. En el Jardín de Niños oficial fue asignado un salón de clases.

3.- La aplicación del instrumento en ambos casos fue realizada de la siguiente manera: Se acudía al salón de clases donde se encontraban los niños, durante el trayecto al lugar de aplicación se dialogaba con los niños tratando de establecer un rapport. Esta plática generalmente se continuaba durante algunos minutos ya en el escenario de aplicación. Posteriormente se le daban las instrucciones al niño y se procedía a la aplicación. Al terminar se conducía al pequeño a su salón de clases.

4.- Terminada la aplicación, se procedió a la calificación del test. A los datos obtenidos se les aplicó la prueba "U" de Mann-Whitney, utilizando la fórmula para muestras grandes en donde n_2 es mayor de 20.

5.- Finalmente se procedió a la realización de la discusión de los resultados obtenidos con el marco teórico que fundamenta la investigación. Así mismo se obtuvieron las conclusiones que se presentan más adelante.

CAPITULO 4

4.1 ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS.

En este capítulo, se presentan los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento de medición (test Fuchs-Lara).

La población estudiada mostro las siguientes características : Estaba integrada por 69 sujetos. 35 integraban el grupo de niños que asistió al CENDI y 34 al grupo que no asistió. El 45.71 % de la población en general eran niños, y el 54.28 % niñas. El grupo que asistió al CENDI estaba integrado de la siguiente forma : 16 niños que representan el 44.45 % y 19 niñas que representaban el 55.55 % restante. Asi mismo el grupo que no asistió al CENDI se componia de 17 niños y 17 niñas, que representaban 50 % en ambos casos.

	GRUPO QUE ASISTIO AL CENDI	GRUPO QUE NO ASISTIO AL CENDI	TOTAL
NIÑOS	16 (44.45%)	17 (50%)	33
NIÑAS	19 (55.55%)	17 (50%)	36
TOTAL	35	34	69

En cuanto a la edad de ingreso al CENDI, el 100 % de esta parte de la población ingreso a dicha institución antes de cumplir su primer año de vida. Por otro lado la edad

promedio de ambos grupos al momento de la aplicacion del test era de cuatro años un mes.

De acuerdo a los datos obtenidos la aplicacion del test Fuchs-Lara, nosotros aceptamos nuestra primer H_0 ; en la cual se niega que existan diferencias estadisticamente significativas entre un grupo de niños que fue separado tempranamente de la madre y un grupo que no lo fue, resultando ambos con el mismo nivel de agresividad. Se concluyó lo anterior después de aplicar la prueba "U" de Mann-Whitney; esta prueba fue elegida pues se le considero la más adecuada, puesto que en nuestra investigación trabajamos con dos muestras independientes, en donde teniamos una variable a nivel ordinal y no se tenia la certeza de que la poblacion se distribuyera en forma normal. La fórmula elegida fue la establecida para muestras grandes, en donde n_2 es mayor de 20 :

$$U = \frac{n_1 n_2}{2}$$

$$Z = \frac{(n_1) (n_2) (n_1 + n_2 + 1)}{12}$$

U = puntaje obtenido de la aplicación de la
 fórmula :

$$U = n_1 n_2 + \frac{n_1 (n_1 + 1)}{2} - R_1$$

n1 = número de casos del grupo más pequeño.

n2 = número de casos del grupo más grande.

; en donde

se debe obtener la " U " y después convertirla a puntaje Z. Para rechazar la H_0 el valor de Z debe ser mayor o igual a 1.96; por lo tanto, dado que el puntaje obtenido después de aplicar la fórmula anterior es $Z = 0.69$ rechazamos nuestra H_1 y aceptamos la H_0 , en donde se expresa que : No existen diferencias estadísticamente significativas entre un grupo de niños que fueron separados tempranamente de la madre y un grupo que no lo fue, resultando ambos igualmente agresivos.

Posteriormente, para nuestra segunda H_0 , en la que se niega la existencia de diferencias significativas en relación al sexo (niños vs. niñas), se trabajaron los datos de igual forma que en el caso anterior, obteniéndose un puntaje $Z = 0.63$, por lo tanto rechazamos nuestra H_1 , y aceptamos nuestra segunda H_0 , en donde se niega la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de niños y el grupo de niñas, resultando ambos igualmente agresivos.

A continuación se presentan los datos en una tabla comparativa.

COMPARACION DE PUNTAJES Z	Z
GPD. QUE ASISTIO AL CENDI VS. GPD. NO ASISTIO AL CENDI	0.69 N.S.
NINOS VS. NINAS	0.63 N.S.

N.S = NO SIGNIFICATIVO.

Con el proposito de determinar si existia alguna relacion entre el tiempo de separacion de la madre (considerado en meses) y el puntaje obtenido en el test, se realizo una correlacion entre ambas variables. Para tal efecto se utilizo el coeficiente de correlacion de Spearman, trabajando con la fórmula establecida para muestras grandes, en donde n (numero de casos) es mayor de 10 y se tiene un numero grande de ligas

$$r_s = \frac{\sum x^2 + \sum y^2 - \sum d^2}{2 \sqrt{\sum x^2 \sum y^2}}$$

De la aplicacion de la fórmula anterior se obtuvo $r_s=0.02$, dado que cuando $N > 10$ la significancia de una r_s obtenida se puede probar por :

$$t = r_s \sqrt{\frac{N - 2}{1 - (r_s)^2}}$$

$$t = .02 \sqrt{\frac{35 - 2}{1 - (.02)^2}}$$

el puntaje obtenido de la formula anterior es $t = 0.11$, por lo anterior y puesto que la tabla B del libro de Siegel (1985) muestra que para $gl = 35 - 2 = 33$ este valor obtenido no es significativo a un nivel de significancia de 0.05 %, podemos decir que no existe relacion entre el puntaje obtenido en el test Fuchs-Lara y el tiempo de separacion de la madre.

Aún cuando por medio de la prueba " U " de Mann-Whitney se demostró que no existían diferencias estadísticamente significativas en cuanto al tipo de respuesta, explicaremos el comportamiento general de los dos grupos.

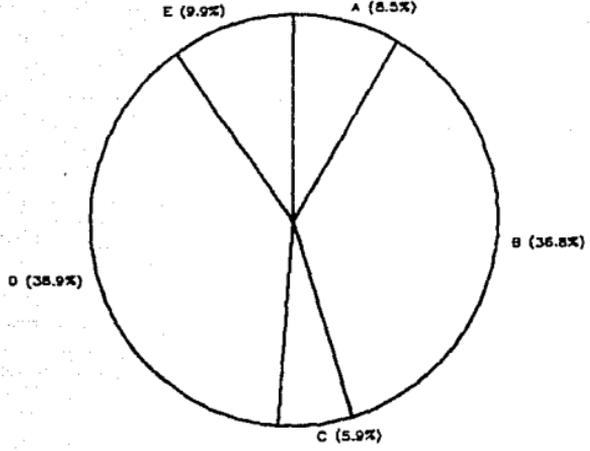
Así podemos mencionar que el grupo que no asistió al CENDI (gráfica 1a), el 36.8% obtuvo un nivel de agresividad normal baja, mientras que el grupo que asistió al CENDI (gráfica 1b) su nivel de agresividad baja se eleva al 40% ; de igual forma en el nivel de agresividad normal alta el 38.9 % del primer grupo obtuvo este nivel, en tanto que en el segundo grupo se observa un puntaje del 48.8 %.

Indicadores de las gráficas 1.a y 1.b.

- A = FOCO AGRESIVO.
- B = AGRESIVIDAD NORMAL BAJA.
- C = AGRESIVIDAD NORMAL MEDIA.
- D = AGRESIVIDAD NORMAL ALTA.
- E = AGRESIVIDAD ALTA.

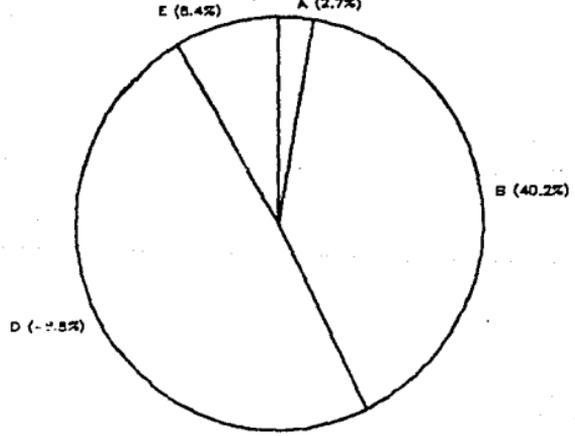
Grafica 1a.

Grupo no CENDI.

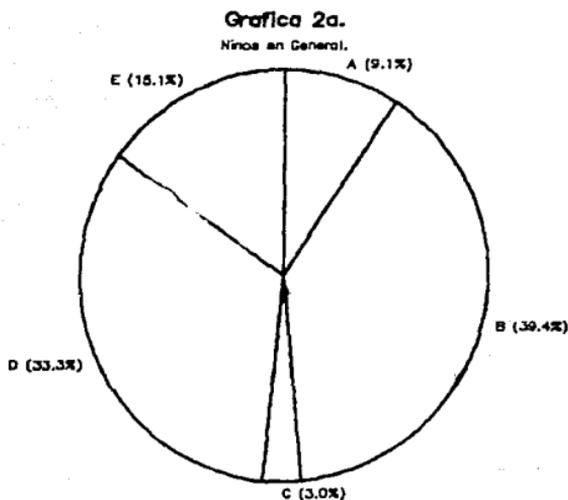


Grafica 1b.

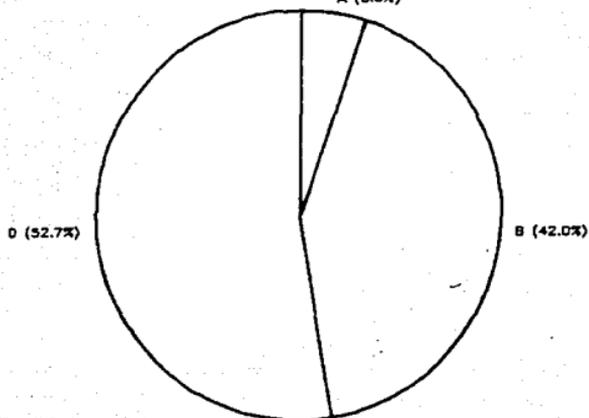
Grupo CENDI.



De igual forma en cuanto al sexo (niños vs. niñas). Se observo que los porcentajes que se obtienen en un nivel de agresividad normal.baja son similares, mas en el nivel de agresividad normal alta, el porcentaje de las niñas se eleva al 52.7 % y el de los niños (gráficas 2a y 2b) llega a un 33.3 % asi mismo el nivel de agresividad alta en los niños muestra un porcentaje mayor al de las niñas.



Grafica 2b.

Niños en General
A (5.3%)

A = FOCO AGRESIVO.

B = AGRESIVIDAD NORMAL BAJA.

C = AGRESIVIDAD NORMAL MEDIA.

D = AGRESIVIDAD NORMAL ALTA.

E = AGRESIVIDAD ALTA.

Haciendo un análisis más extenso, se trataron de encontrar diferencias estadísticamente significativas entre las niñas que asistieron al CENDI y las que no asistieron. Para tal efecto nos valimos nuevamente de la prueba "U" de Mann-Whitney, utilizando la prueba establecida para muestras donde n_1 y n_2 no son mayores a 20.

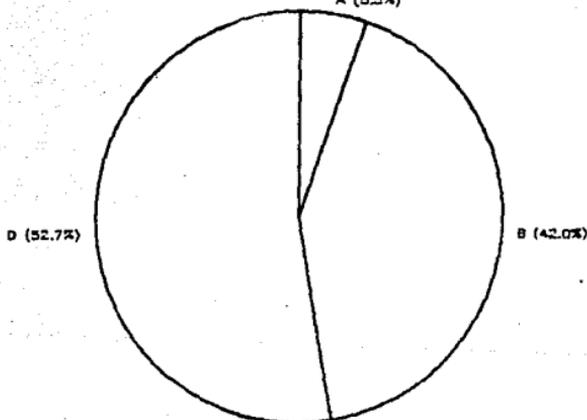
$$U = n_1 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R_1$$

Después de la aplicación de la fórmula se obtuvo una $U = 140.5$, dado que para rechazar nuestra H_0 la "U" obtenida debe ser menor o igual a la establecida, podemos decir que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las niñas de ambos grupos en cuanto al tipo de respuesta, puesto que 140.5 es mayor que 99 (que es el puntaje establecido, trabajando a un nivel de significancia del 0.05 % en donde $n_1 = 16$ y $n_2 = 17$).

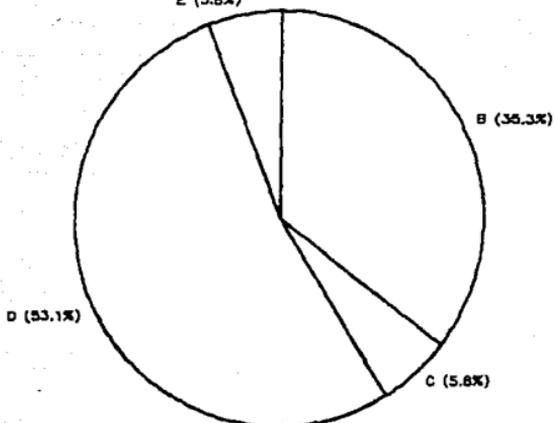
Así mismo sobre esta comparación también podemos decir, que los porcentajes obtenidos en los diferentes niveles de agresión son similares, a excepción del nivel de agresividad normal baja en el cual se observa un mayor porcentaje en las niñas que asistieron al CENDI (gráficas 3a y 3b en comparación con las que no asistieron).

Gráfica 3a.

Niños CENDI.
A (5.3%)



Grafica 3b.

Niñas no CENDI.
E (5.8%)

A = POCO AGRESIVO.

B = AGRESIVIDAD NORMAL BAJA.

C = AGRESIVIDAD NORMAL MEDIA.

D = AGRESIVIDAD NORMAL ALTA.

E = AGRESIVIDAD ALTA.

De igual forma que se trabajo con las niñas de ambos grupos, se trataron de establecer diferencias significativas entre los niños de ambos grupos. Se realizo el mismo procedimiento que en el caso anterior, en donde la hipótesis a comprobar era la existencia de diferencias en cuanto al tipo de respuesta. Se trabajo con la misma formula y se obtuvo una $U = 115$. Puesto que trabajamos a un nivel de significancia del 0.05 %, el puntaje establecido por las

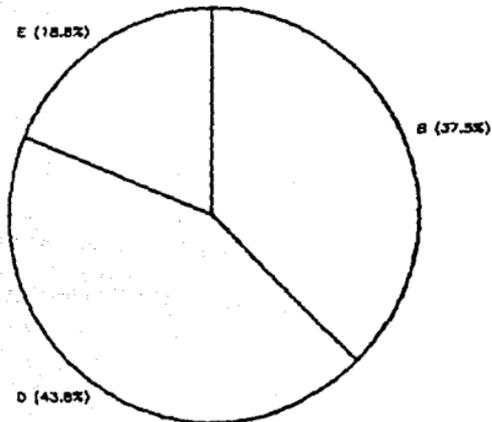
tablas en donde $n_1 = 17$ y $n_2 = 17$ es igual a 81, por lo tanto, podemos decir que 115 es mayor a 81 y afirmamos que no existen diferencias entre los niños de ambos grupos en cuanto al tipo de respuesta.

Sobre los porcentajes obtenidos en cada nivel de agresión de los niños de ambos grupos podemos decir que, el porcentaje de agresividad normal baja es menor en el grupo que asistió al CENDI (37.5 %) que el de los niños que no asistieron al (41.2 %); en los primeros sus puntajes en los niveles de agresividad normal alta (43.8 %) y agresividad alta (18.8 %) son mayores que los observados en los niños del segundo grupo (23.6 % y 11.7%) respectivamente.

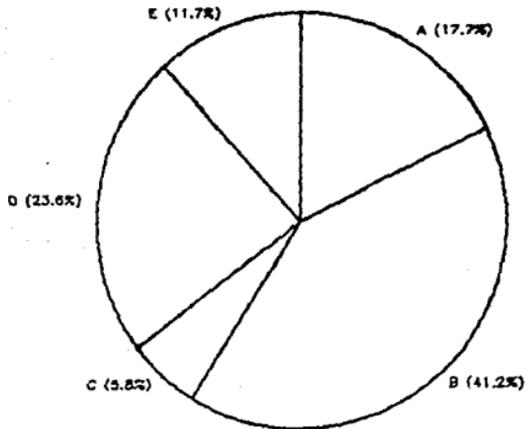
COMPARACION DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN LA APLICACION DE LA PRUEBA " U "		
Niños CENDI VS. Niños NO CENDI	140.5	N.S.
Niños CENDI VS. Niños NO CENDI	115	N.S.

N.S. = No Significativo

Grafica 4a.
Niños CENDI.



Grafica 4b.
Niños no CENDI.



Y

A = POCO AGRESIVO.

B = AGRESIVIDAD NORMAL BAJA.

C = AGRESIVIDAD NORMAL MEDIA.

D = AGRESIVIDAD NORMAL ALTA.

E = AGRESIVIDAD ALTA.

CAPITULO 5

5.1. CONCLUSIONES Y DISCUSION..

A continuación se presentan las conclusiones a las que se llegaron del estudio de investigación realizado.

Iniciamos con la primera hipótesis, de la cual se concluye lo siguiente: No existen diferencias estadísticamente significativas entre un grupo de niños que fueron separados tempranamente de la madre y un grupo que no lo fue, resultando igualmente agresivos. Aun cuando en el comportamiento en general se observa que el grupo que asistió al CEMBI presenta una tendencia a reaccionar con mayor agresividad hacia los estímulos frustrantes; probablemente si se aumentará el número de individuos en ambos grupos, esta tendencia a responder agresivamente sería más notoria.

Aunque probablemente el tiempo que permanecen los niños separados de su madre, no es un factor determinante para que se observen las diferencias debido a su duración, ya que esta separación puede no perjudicar en gran medida la relación madre-hijo. Dado que cuando el niño regresa al cuidado de la madre, esta puede compensar el tiempo que ha estado alejada de él.

En cuanto a la segunda hipótesis de igual forma: No existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, resultando los niños igualmente agresivos que las niñas. Mas se observó que los niños tienen a presentar respuestas más agresivas que las niñas, es decir, que los

niños responden con mayor intensidad y manifiestan mas agresividad que las niñas. Esto coincide con lo manifestado por Bakwin (1953) quien afirmo que en la etapa preescolar los niños adquieren un papel mas agresivo que las niñas. Esto probablemente se debe a que en la sociedad en que vivimos se educa a los niños para formarles un caracter mas fuerte y dominante que el de las niñas.

Por otra parte en algunos niños del grupo que asistio al CENDI, se observo que en la mayoria de los estímulos presentaban cierto temor a manifestar una respuesta abiertamente agresiva, tal vez por miedo al castigo que pudieren recibir por la accion. Esto coincide con lo manifestado por Dollan y Miller (1939) quienes nos dicen que una respuesta agresiva puede ser inhibida por anticipacion al castigo y que la sociedad en que vivimos tiende a suprimir muchas formas de agresión y si estas se presentan tienden a ser castigadas. Sobre este punto Berkowitz (1952) afirma que las respuestas agresivas se pueden inhibir por ansiedad, ya que la anticipación al castigo y la produccion de culpa son los que producen la llamada ansiedad agresiva. Al respecto Ana Freud (1949) dice que una forma de reaccionar ante situaciones frustrantes es por medio de una respuesta socialmente aceptada, la cual sustituye a una respuesta mala.

Tambien se observo que algunos niños daban respuestas convencionales, es decir, tratan de dar una buena imagen, lo cual les ocasionaba que inhibieran su respuesta agresiva. En

esto coincidimos con Berkowitz el cual nos dice que la desaprobación de otros también lleva a la inhibición de actos agresivos, ya que mucha gente trata de acentuar la buena opinión que de sí tengan los que lo rodean. A este respecto Otto Klinberg (1963) considera que la agresión va a estar controlada por la sociedad como por la cultura, la persona bien ajustada será la que dé una solución adecuada a las situaciones frustrantes, mientras que una mala adaptación será el exhibir conductas agresivas o regresivas.

Así como se observaron niños que inhibían sus respuestas, también se presentaron casos en los cuales los niños manifestaban abiertamente su agresividad. En lo anterior estamos de acuerdo con Berkowitz (1965) el cual dice que son los niños los que probablemente tienen más débiles inhibiciones de la agresión por el hecho de que su personalidad apenas se está moldeando.

Creemos conveniente hacer mención a un punto que consideramos importante. Al estar en contacto con los niños dentro del salón de clases se notó que la manera de relacionarse entre ellos es por medio de juegos. A través de estos manifiestan conductas agresivas tales como: quitar los juguetes, quitar sus pertenencias, golpear al compañero por la espalda, empujarlos, etc. Es decir, por medio de los juegos los niños manifiestan sus impulsos agresivos de una manera que es socialmente aceptada, por lo cual no van a recibir ningún tipo de castigo. En este punto coincidimos con Berkowitz quien manifiesta que las respuestas agresivas

encuentran su salida en los juegos, en donde su conducta no va a ser reprendida. También Buss (1961) afirma que la agresión suele manifestarse en forma directa o en los juegos, fantasías y formas simbólicas. Así mismo, Allport nos dice que una persona no puede atacar a su frustrador, por el hecho de que esto no le sea posible, sus tendencias hostiles tenderán a generalizarse a otras personas, y el sujeto que reciba el desplazamiento de la agresión será el psicológicamente cercano.

Por último queremos mencionar el hecho de que en los Centros de Desarrollo Infantil las personas encargadas del cuidado de los niños son en su mayoría mujeres. Esto nos hace pensar que probablemente lo que se pretende es mantener la figura materna en los niños, dada la importancia que representa para el desarrollo de éstos, ya que es quien presenta el mundo al niño y quien gradualmente lo capacita para aceptar que sus necesidades no le serán satisfechas inmediatamente que se presentan. Sobre esto Bowlby (1972) cree esencial que para que un niño tenga una buena salud debe experimentar una relación afectuosa, íntima y continua con la madre (o sustituto de esta).

5.2. Limitaciones.

1.- El tamaño de nuestra población fue pequeño, por lo cual muy probablemente esto influyó en que no se observaran las diferencias buscadas.

2.- Debido a que no existen datos sobre otras aplicaciones posteriores a la creación del test, se puede

pensar que tal vez el test Fuchs-Lara no es lo suficientemente sensible para la edad de los niños con los que se trabajó.

3.- Por otra parte como nos abocamos a una población específica nuestros resultados solo son válidos para esta población.

5.3. Sugerencias.

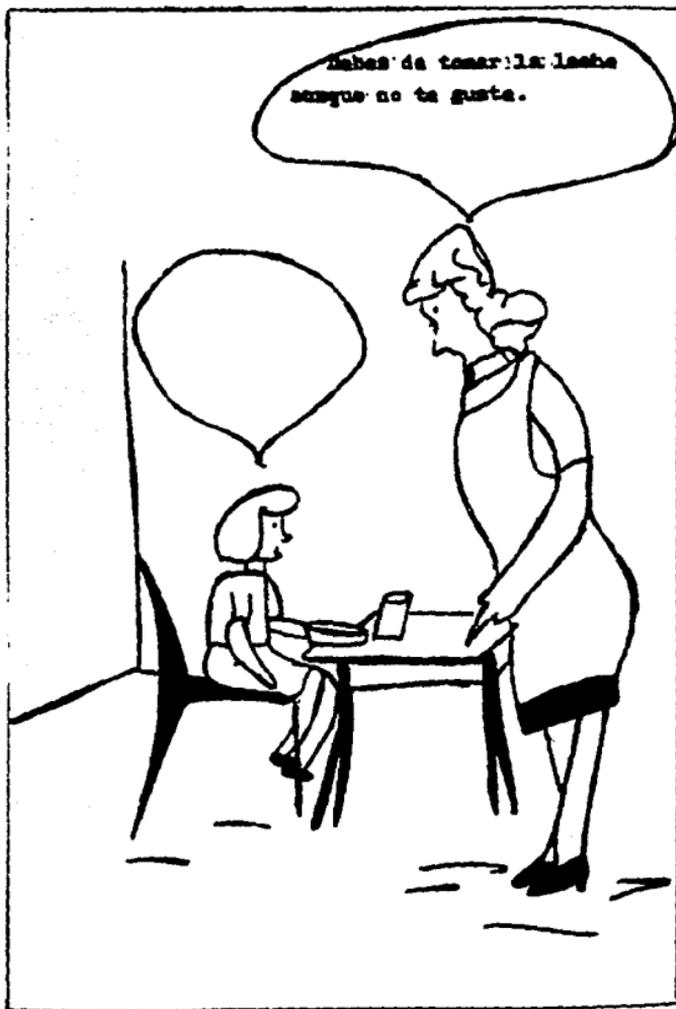
1.- Aumentar el tamaño de la muestra en estudios posteriores.

2.- Trabajar el mismo tipo de estudio con niños egresados de diferentes Centros de Desarrollo Infantil y diferente nivel socioeconómico, para lograr una mayor objetividad en las comparaciones entre grupos.

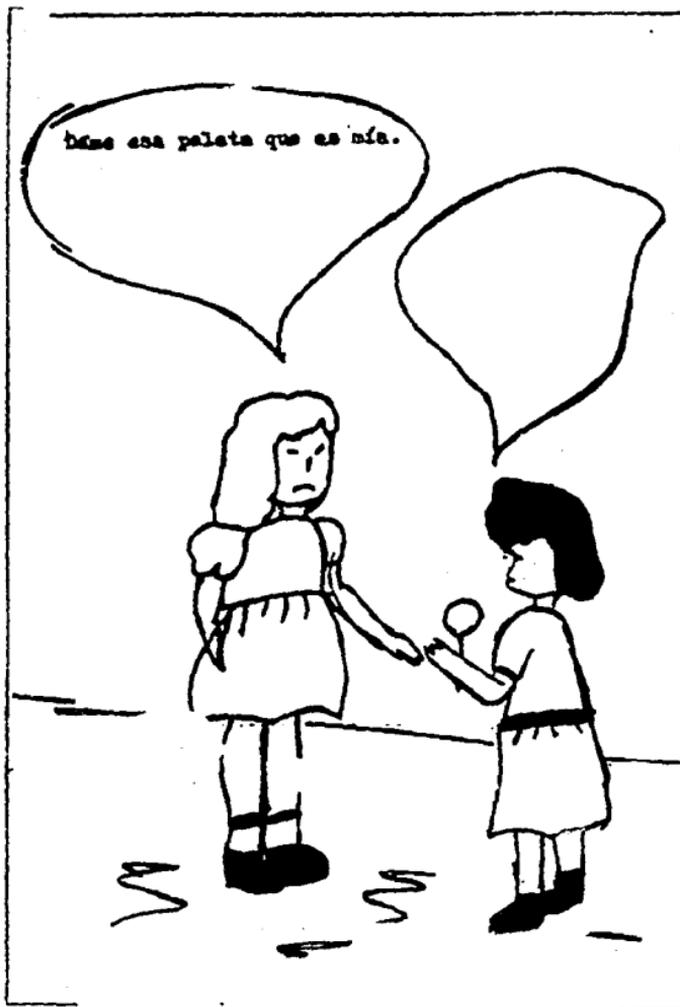
3.- Establecer una correlación del Test Fuchs-Lara con otro instrumento con la finalidad de lograr una mayor validez y confiabilidad en los resultados, en investigaciones posteriores.

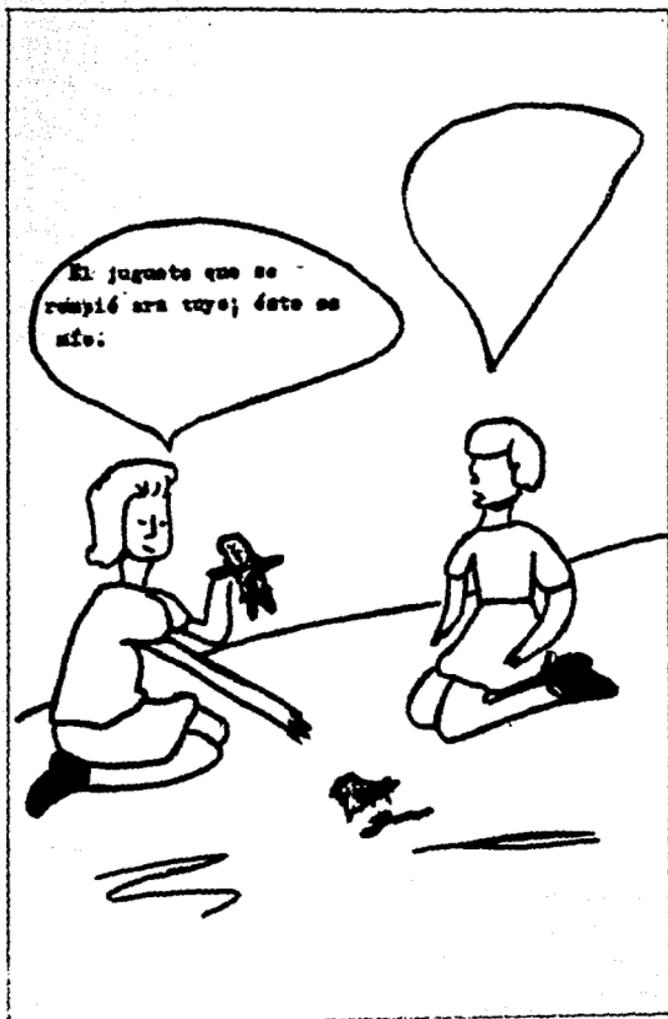
A P E N D I C E

" A "



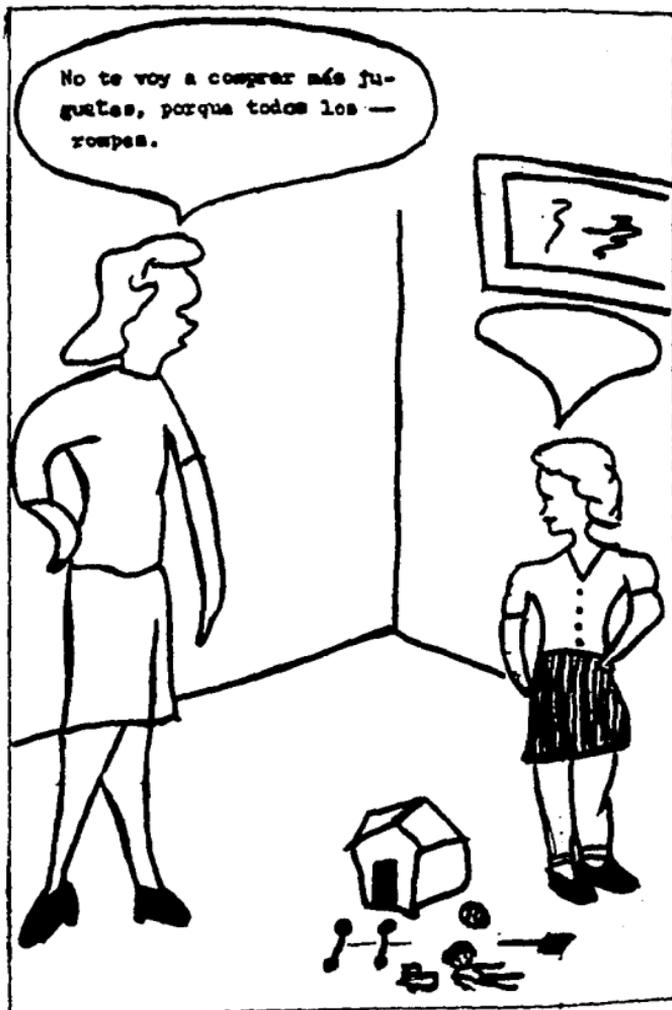


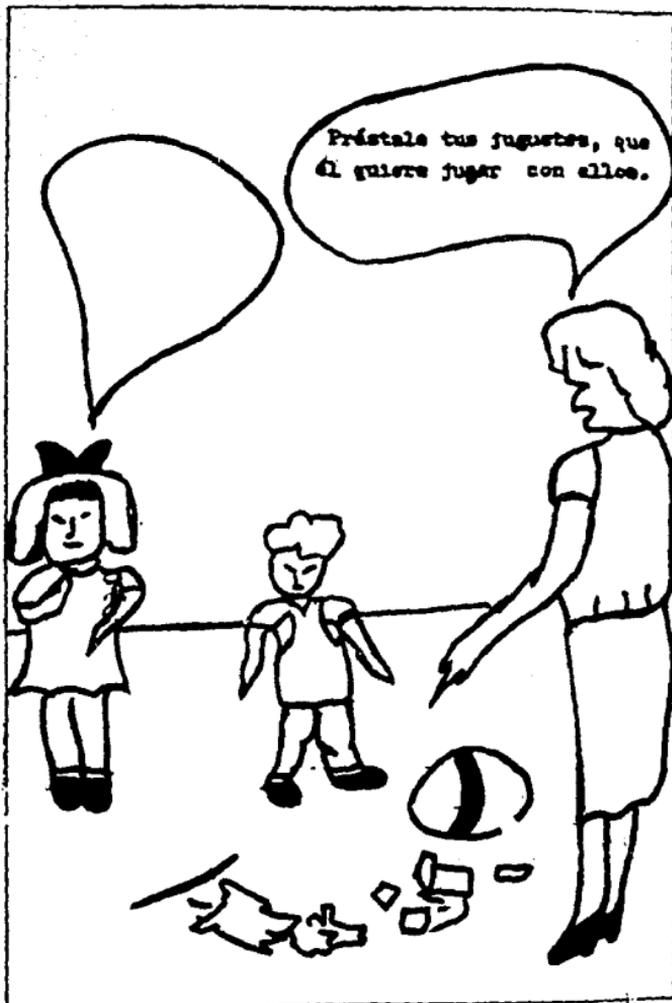


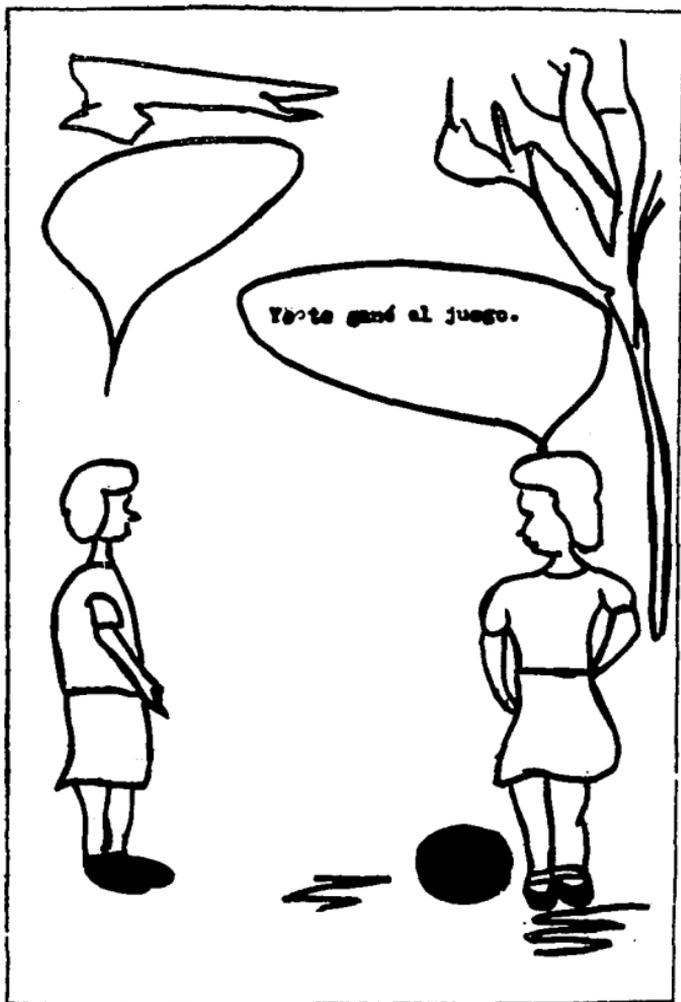






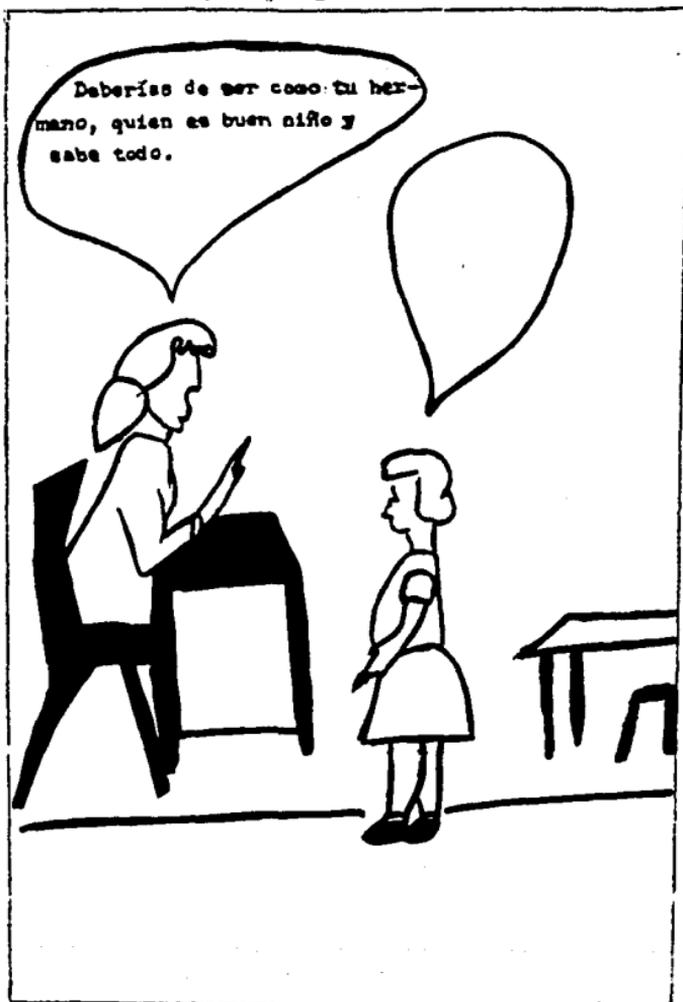




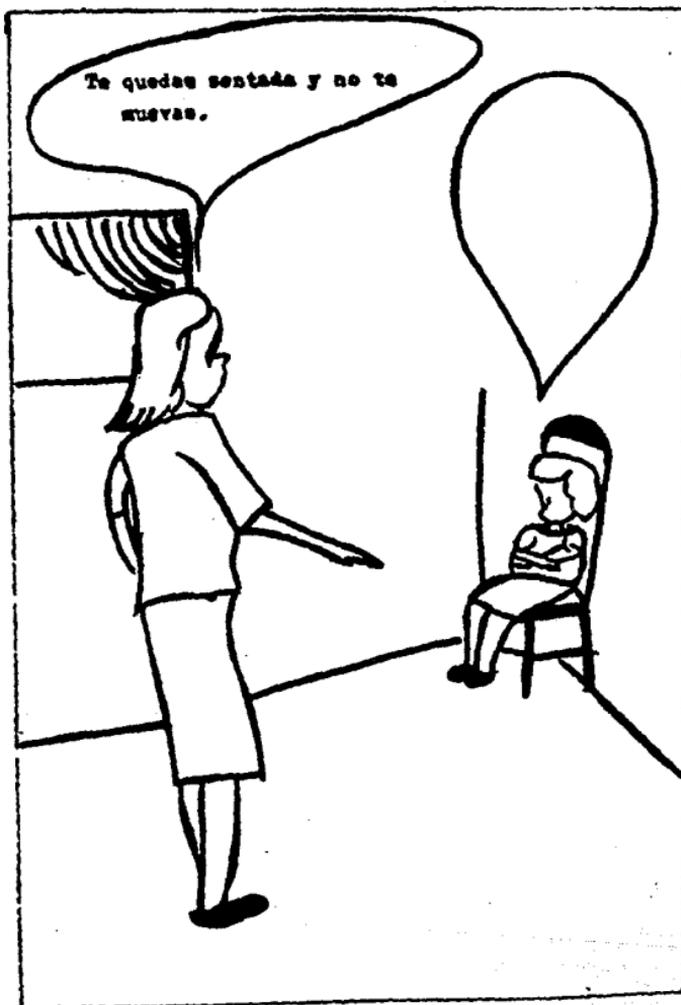


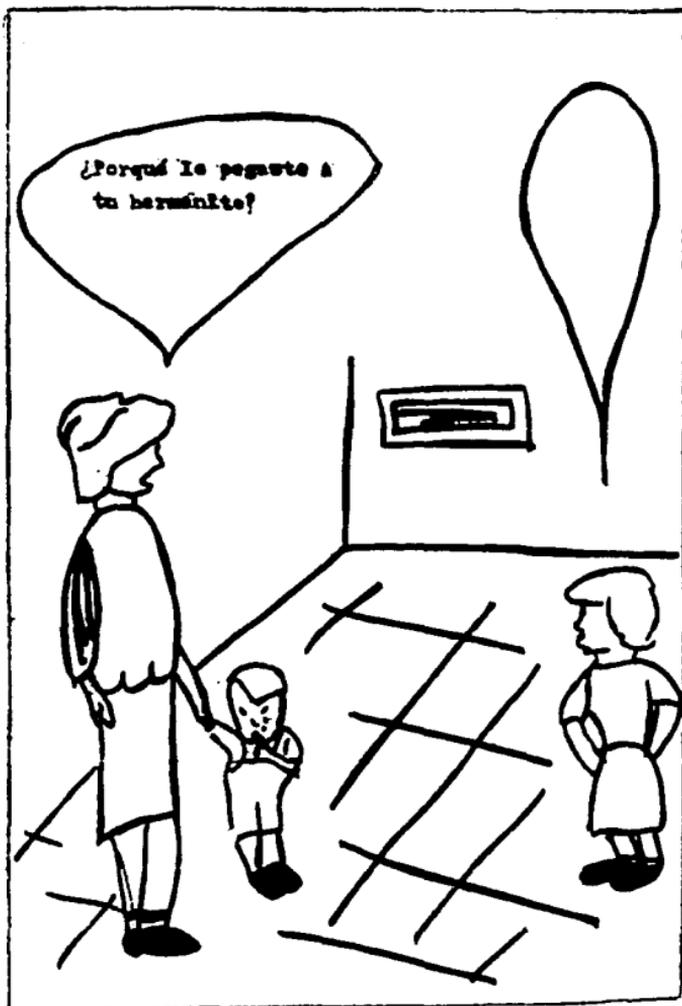












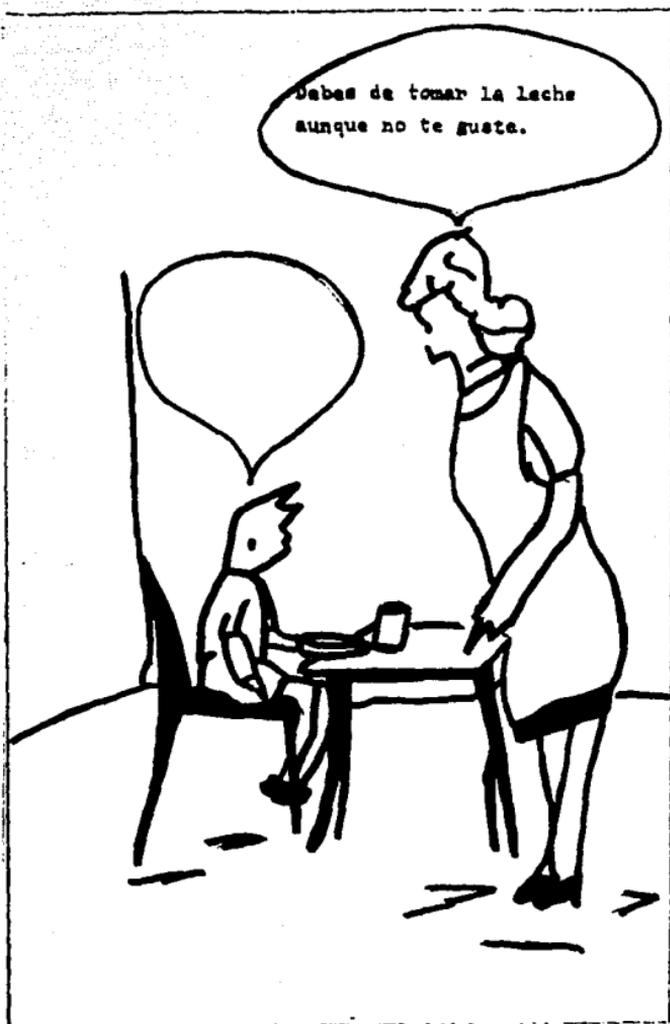




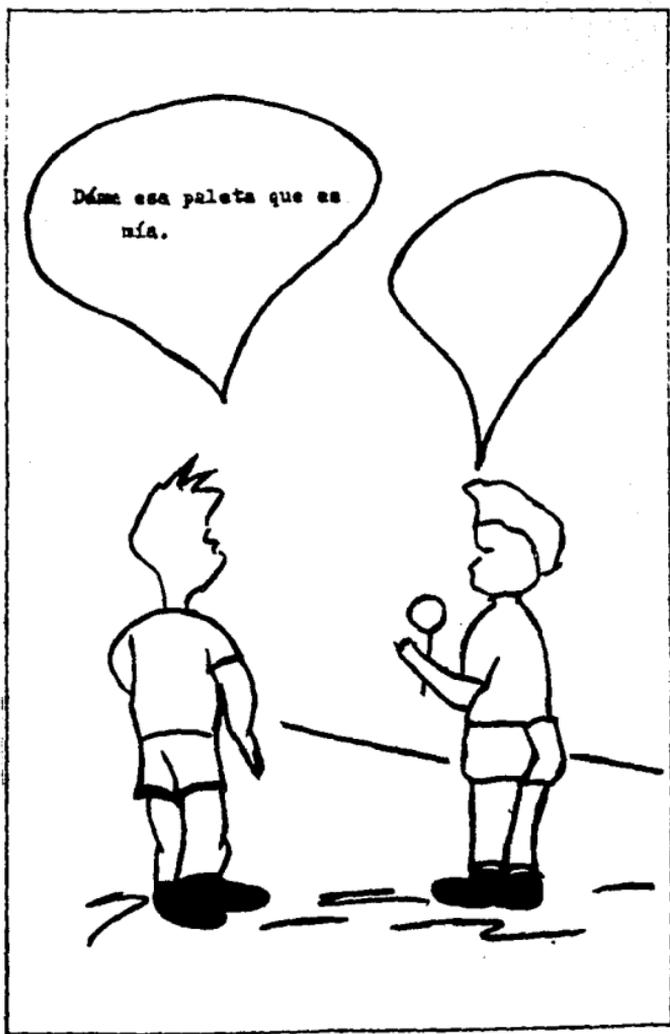


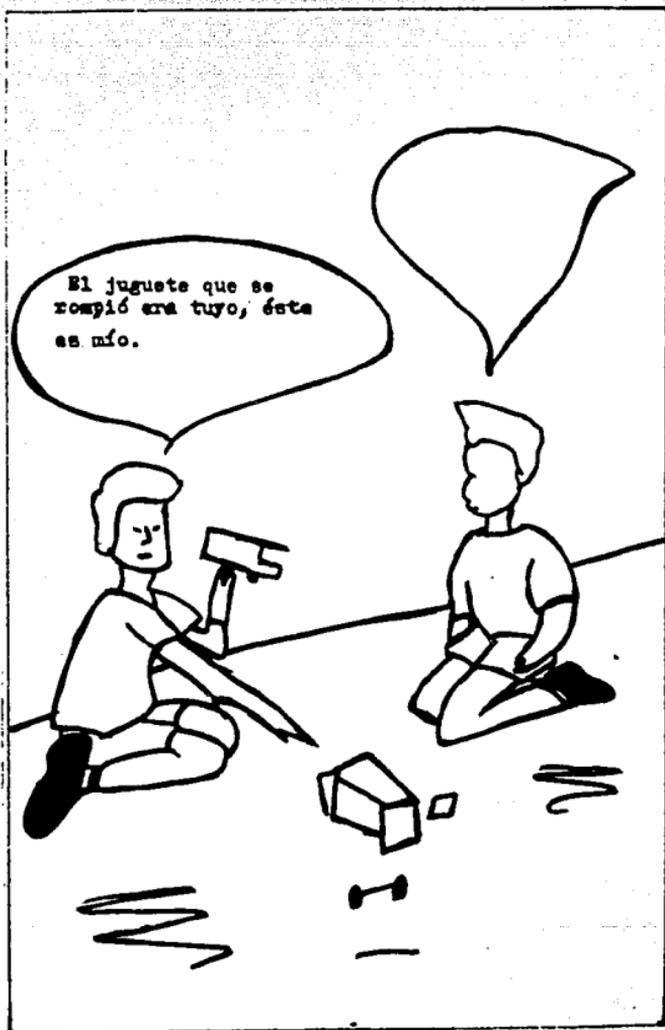






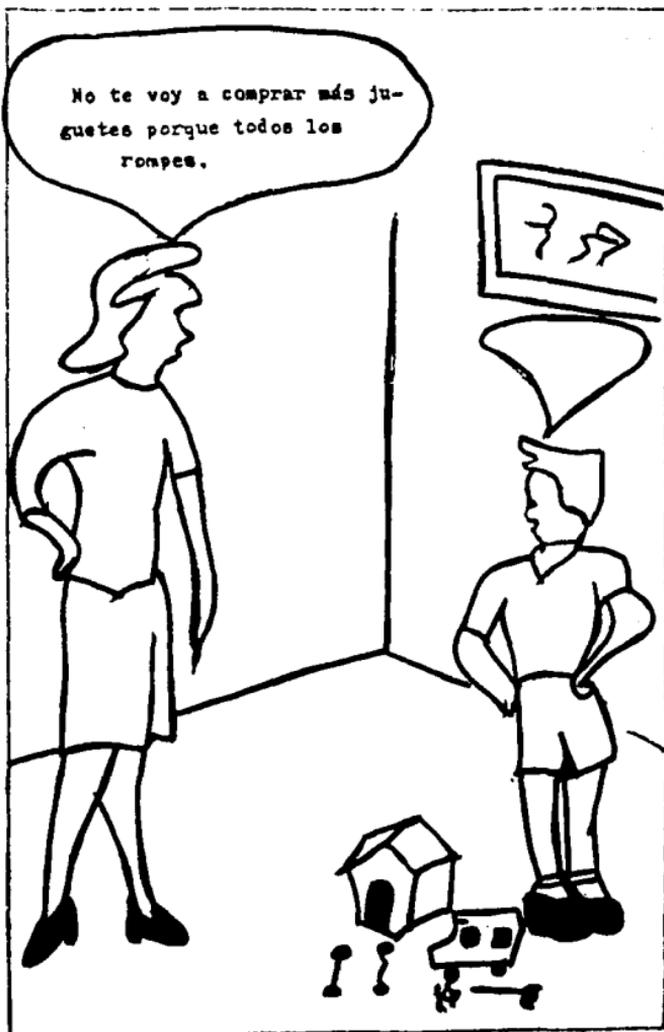




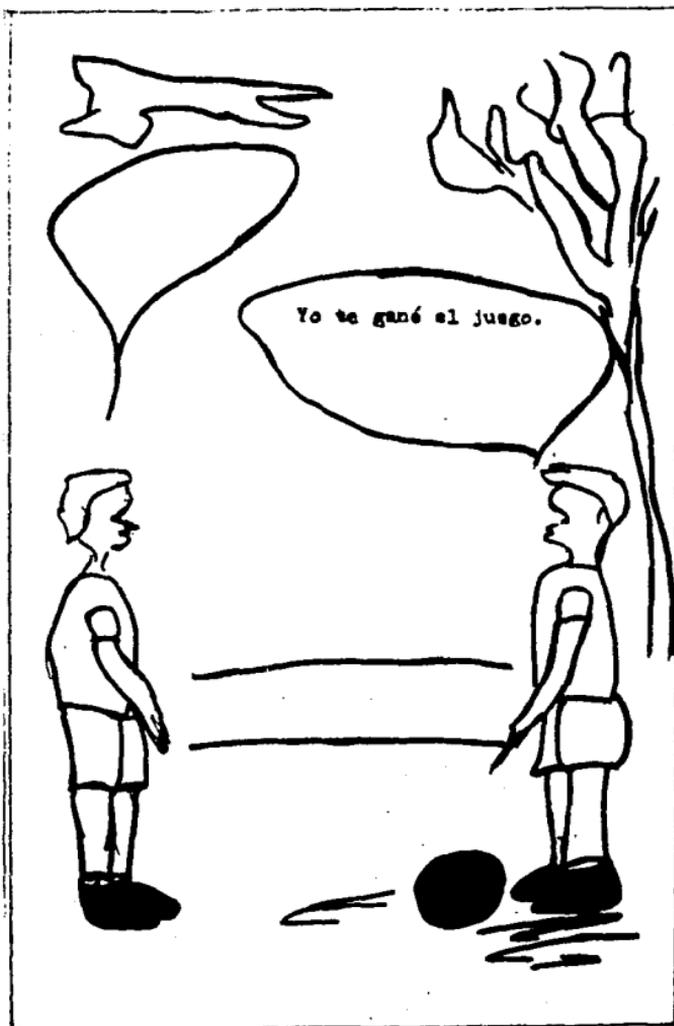






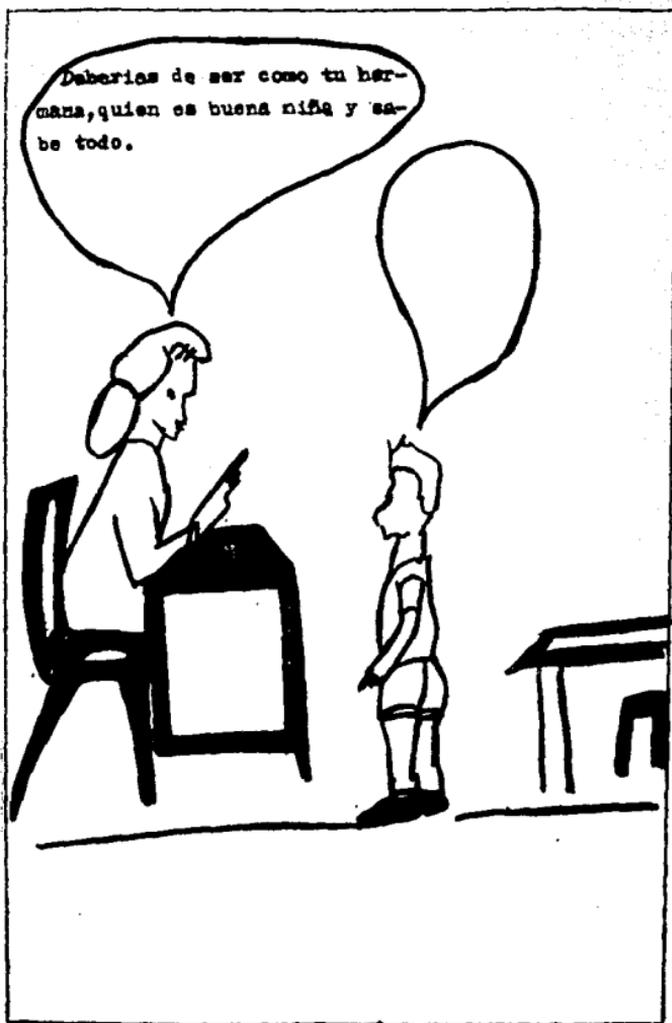


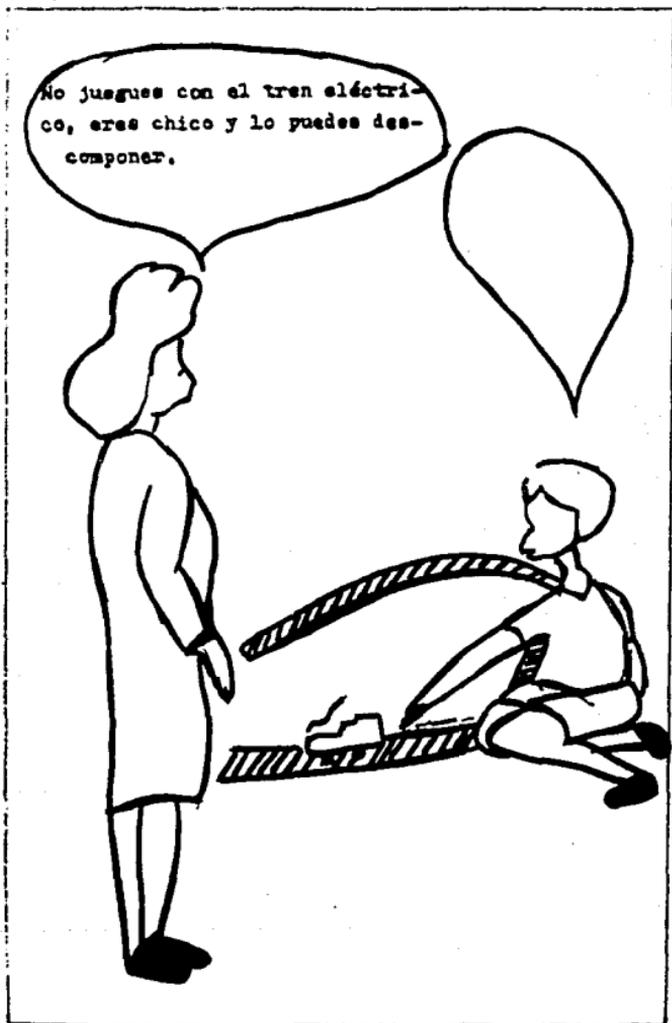


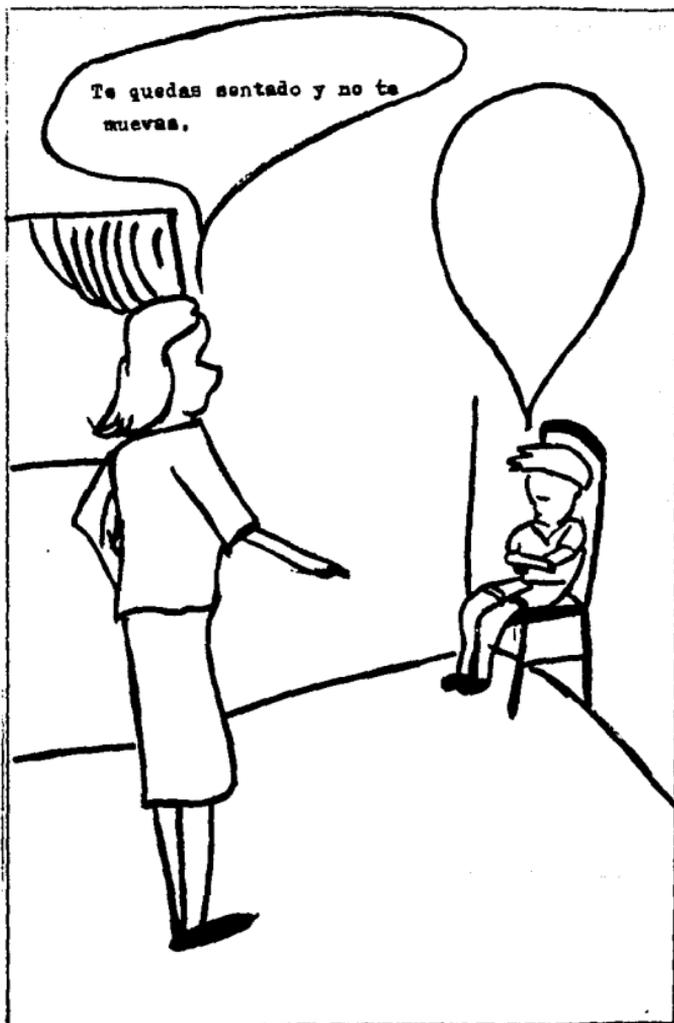


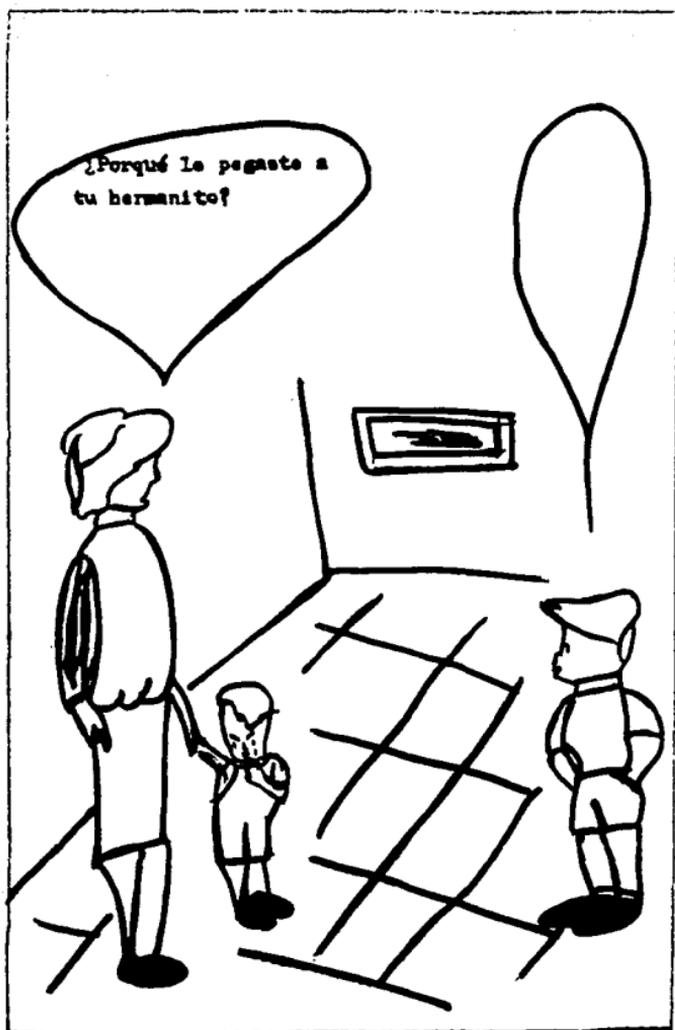








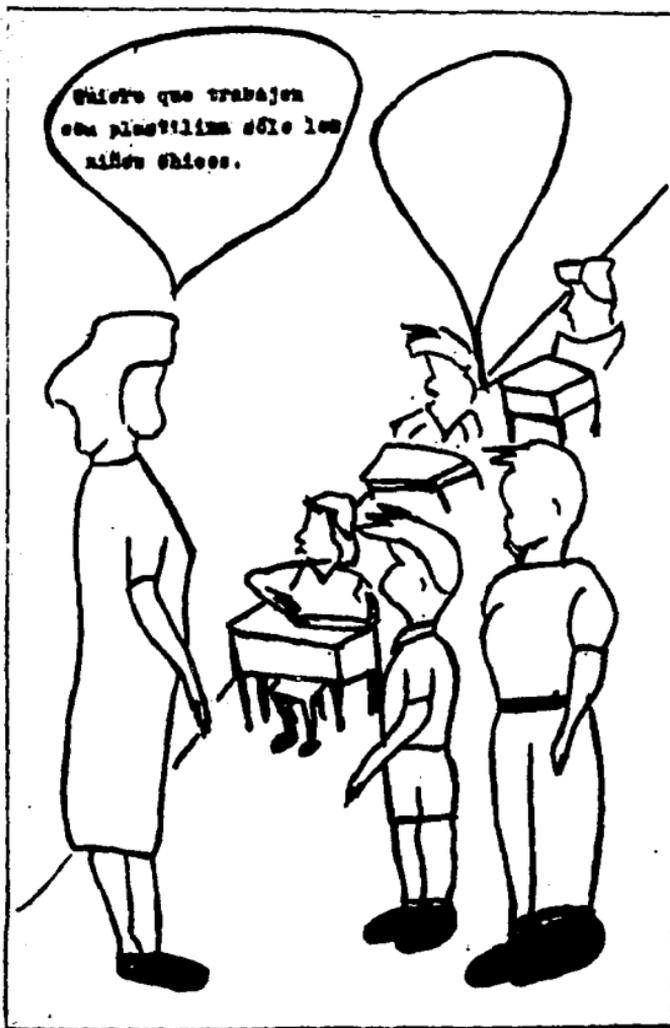


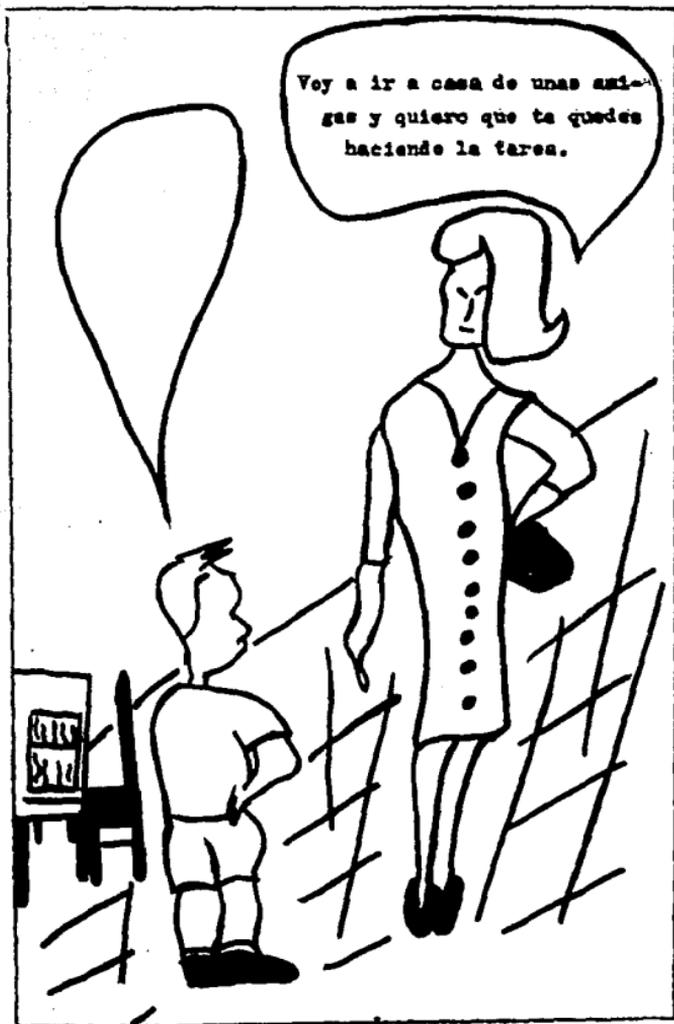












A P E N D I C E

" B "

POBRE :

Ejemplo 1

Item	Calificación
1.- Sí	2
2.- Se me cayó	3
3.- No	3
4.- Me lo das	4
5.- Es que tu te portaste mal	4
6.- Quiero jugar	3
7.- Lo voy a romper siempre	5
8.- No	4
9.- Yo no gané estoy triste	3
10.- Pues yo gane	4
11.- Pues ustedes no tienen ganas	4
12.- No, quiero romper mis juguetes.....	4
13.- Quiero jugar con el tren eléctrico	3
14.- ¡ No mamá !	4
15.- Es que él me legó	4
16.- No	3
17.- Yo te rombo tu muñeca	4
18.- No, no puede ser	3
19.- No	3
20.- Yo quiero ir	3

Ejemplo 2

Item	Calificación
1.- Me la tomo con bobete	4
2.- Yo rombo mi juguete	3

APENDICE 2

0.- Es mia	3
1.- Ese es mio	3
2.- Fue tu culpa	3
3.- Yo te dego	3
4.- Quiero jugar con los coches	3
5.- Bueno	3
6.- Yo te gane	3
7.- Te hiciste trampa	4
8.- No soy marica	3
9.- Estaba jugando en el salon	3
10.- Pero mama, por que no juego con el tren eléctrico	2
11.- Estoy castigado	2
12.- Fue mi culpa mama	2
13.- Yo no le dego mama	3
14.- Vas a ver con mi mama	3
15.- Que bueno	3
16.- Denos plastilina maestra	3
17.- Pero, quiero ir contigo	3

APENDICE 9

Item	Calificación
1.- No. yo tomo café negro.	4
2.- El niño le pegó a su mamá.	5
3.- Se la chupa y se la acaba toda.	4
4.- Este es mío. Se descompuso y yo lo cambio.	3
5.- Yo cuido a los demás niños.	2
6.- Yo te pego fuerte.	3
7.- También los arreglo.	1
8.- Le pega a su mamá.	5
9.- Yo te gané este juego.	4
10.- Tú hiciste trampa.	4
11.- Yo te pego.	4
12.- Yo voy a cuidar a los niños chiquititos.	4
13.- Vete a otro lado.	4
14.- Vete a otra casa.	4
15.- Porque él me mordió una patita.	4
16.- Ella me mordió.	4
17.- Yo te rompo tus juguetes.	4
18.- No me cortes el pelo.	3
19.- No maestra.	2
20.- No mamá quiero ir contigo.	3

Ejemplo 4

APENDICE B

Item	Calificacion
1.- No quiero la leche	3
2.- Porque me iba a pegar	3
3.- Es mia	3
4.- La rompiste	3
5.- Porque hizo travesuras	3
6.- Quiero jugar contigo	3
7.- Me vas a seguir comandando juguetes !	3
8.- Quiero jugar con el niño con los juguetes	2
9.- Tú ganaste	3
10.- Tú hiciste una trampa, yo quiero jugar con un niño que no haga trampa	4
11.- Ustedes son de primaria y le voy a decir a la maestra	3
12.- Porque mi hermanito es chiquito y juega	3
13.- Es un juguete	3
14.- Me voy a quedar sentada para que lleque mi papa y me de un dulce	3
15.- Es un hermanito chiquito y ya crecio para estar chillando	4
16.- Porque es mi hermanito	3
17.- ¿ Por que rompiste mis juguetes ?	3
18.- ¿ Por que me lo contaste ? Vas a ver con mi mama	3
19.- ¿ Por que no nos deya agarrar la plastilina ?	3
20.- Yo quiero ir contigo porque viene un	

APENDICE 5

monstruo y mi papá se fue a trabajar 3

Ejemplo 5

Item	Calificación
1.- No la quiero	3
2.- Yo lo quise romper no me costo	5
3.- Dame la porque es mía. mi mamita va a pegar	4
4.- Esa me sirve bien. no está rota	4
5.- ¿Por que me dices por tu culpa la maestra te castigo. ni modo?	4
6.- Que te importa vete. te voy a pegar porque eres muy cochino. no tienes zapatos ni calcetines	5
7.- Si me vas a comprar	4
8.- No quiero prestarselo lo va a destruir	4
9.- Pues ni modo. me ganaste. no te presto mi pelota porque me ganaste	5
10.- ¿Por que dices que hice trampa?	4
11.- Jueguen conmigo. no tengo con quien jugar	4
12.- Yo si le presto los juguetes a mi hermano. pero le voy a decir que no los rompa	3
13.- Yo si quiero jugar porque quiero hacer unos pasteles ricos para darle	5
14.- ¿ Si me muevo ?	3
15.- Me rompis mis papitos. por que te pedí se un escuincle muy chillon	4
16.- Si lo voy a comprar	4

- 17.- No me la rompas. le voy a decir a mi mama 3
- 18.- ¿Por qué me cortaste el cabello? Eres muy
escuincle. vas a ver, dame esas tijeras.
sino te pego. 4
- 19.- Si vamos a jugar con plastilina 4
- 20.- Si voy a hacer la tarea 2

BIBLIOGRAFIA.

- 1.- Anderson. Durston y Foote. "Fenación de tesis y trabajos escolares". Editorial Diana, Mexico.
- 2.- Bandinter. E. "¿Existe el amor maternal?". Edit. Paidós. España 1981.
- 3.- Bandura. A. "Agression a social learning".
- 4.- Berkowitz. "Agression". Edit. Mc Graw Hill 1962 University of Wisconsin.
- 5.- Berkowitz. "Experimental Social Psychology". Academic Press. New York 1965.
- 6.- Berrum. "Traducción y adaptación a Mexico de la Prueba Rosenzweig". Tesis Licenciatura UNAM. Mexico. 1973.
- 7.- Bowlby. J. "Cuidado maternal y amor". Edit. F.C.E. Mexico 1965.
- 8.- Bowlby. J. "La perdida afectiva". Edit. Paidós. Argentina 1983.
- 9.- Cueli y Luci Reidl. "Teorías de la personalidad". Edit. Trillas. Mexico 1974.
- 10.- Cuevas Ocampo. Nery. "Consecuación de las respuestas ante frustración de niños y niñas en cuarto de animación. mediante el EF". UNAM. Mexico 1974.
- 11.- Dollan y Miller. "Frustration and Agression". New Haven. Yale University Press.
- 12.- Freud. A. "Psicoanálisis y desarrollo del niño" Edit. Paidós. España 1965.

- 13.- Freud, A. "El yo y los mecanismos de defensa". Edit. Paídos, Buenos Aires 1977.
- 14.- Fuchs Modiano, E. "Estudio experimental de la agresión en un grupo de niños preescolares a través del test Fuchs-Lana. Una comparación en relación al sexo". Tesis Licenciatura UNAM, México 1969.
- 15.- Fromm, E. "El miedo a la libertad". Edit. Biblioteca Nueva, Madrid.
- 16.- Hernández Martínez, Ma. "Estudio de la agresión en un grupo de niños enuréticos". Tesis Licenciatura UNAM, México 1984.
- 17.- Mahler, M. "Simbiosis Humana. Las vicisitudes de la individuación". Edit. J. Mortiz, México 1972.
- 18.- McGuigan, F. J. "Psicología Experimental". Edit. Trillas, México 1972.
- 19.- Perea García. "Agresividad en el niño durante el periodo de latencia" Tesis Licenciatura UNAM, México 1961.
- 20.- Roa Ramirez. "La agresión en niños institucionalizados". Tesis Licenciatura, UNAM, México 1986.
- 21.- Rosenbluth, D. "Su bebé". Edit. Paídos, México 1964.
- 22.- Rosenbluth, D. "Su niño de dos años". Edit. Paídos, México 1989.
- 23.- Siegel, S. "Estadísticas no paramétrica". Edit.

Trillas, México 1974.

24.- Soltz, R. "El primer año de vida". Edit. F.C.E.,
México 1987.

25.- Stern, D. "La primera relación madre-niño". Edit.
Morata, Madrid 1978.

26.- Winnicott, "El niño y su mundo externo". Edit.
Paidós, Argentina 1982.

27.- Winnicott, "Realidad y juego". Edit. Gedisa,
Argentina 1972.

I N D I C E

Pág.

INTRODUCCION	3
CAPITULO 1. SIGNIFICADO Y PROPOSITO DE LA ORIENTACION EN MEXICO.	8
1.1 Antecedentes Històricos de la Orientaci3n	12
1.2 Significado de la Orientaci3n	20
1.3 Problemas de la Orientaci3n	25
1.4 Situaci3n actual de la Orientaci3n	28
1.5 Importancia de la Orientaci3n	34
CAPITULO 2. ANALISIS DE CONTENIDO	
2.1 Los Mètodos de Anàlisis de Documentos	38
2.2 Aplicaci3n del Anàlisis de Contenido al àrea Educativa.	43
CAPITULO 3. TENDENCIAS ACTUALES DE LA ORIENTACION VOCACIONAL	49
3.1 Objetivo	52
3.2 Metodologìa	54
3.3 Resultados	73
3.4 Anàlisis de Resultados	94
CONCLUSIONES	105
SUGERENCIAS	112
BIBLIOGRAFIA	115
APENDICES	
Apèndice I Estructura jeràrquica de cada una de las tesis	131
Apèndice II Ìndice General de conceptos sobre Orientaci3n Educativa empleados en las tesis.	166