

318525

6

DOCET ET DOCEAT



UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL 2oj.

ESCUELA DE PSICOLOGIA

CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

"COEFICIENTE INTELECTUAL, IDENTIFICACION PSICOSEXUAL,
DESARROLLO VISOMOTOR. UN ESTUDIO COMPARATIVO".

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

T E S I S
Que para obtener el Título de :
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P r e s e n t a :
CECILIA REYES TORRES

Asesor de Tesis:

MAESTRA MARTHA PATRICIA BONILLA MUÑOZ

México, D.F.

1992



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

I N D I C E

CONTENIDO	PAGINA
RESUMEN	1
INTRODUCCION	2
JUSTIFICACION	4
PRIMERA PARTE: MARCO TEORICO	
CAPITULO I	
DESARROLLO DEL NIÑO	
1.1. DESARROLLO DEL NIÑO SEGUN GESELL	6
1.1.1. Cuatro años	6
1.1.2. Cinco años	9
1.2. DESARROLLO DEL NIÑO SEGUN PIAGET	15
1.2.1. La Socialización de la acción	15
1.2.2. La Génesis del Pensamiento	18
1.2.3. La Intuición	22
1.3. DESARROLLO DEL NIÑO EN EL PSICOANALISIS ...	25
CAPITULO II	
DESARROLLO DE LA IDENTIFICACION SEXUAL	
2.1. La identificación en el psicoanálisis	50
2.2. Teoría de Parsons sobre la Identificación..	55
2.3. El Complejo de Edipo	57
CAPITULO III	
SINTOMATOLOGIA DEL ABANDONO	
3.1. Sintomatología del abandono	40
3.1.1. De cero a tres meses	40
3.1.2. De tres a seis meses	41
3.1.3. De seis a nueve meses	45
3.1.4. De nueve a doce meses	44
3.1.5. De los 12 a los 24 meses	45
3.1.6. Después de los tres años	46
3.1.7. Separación a los cinco años	47
3.2.1. El niño Institucionalizado	50
3.3.1. Causas del abandono	56

SEGUNDA PARTE: METODOLOGIA

Planteamiento del problema	61
Hipótesis	62
Variables	63
Operacionalización de Variables	65

METODO

Muestra de Investigación	66
Diseño de Investigación	67
Instrumentos	68
Análisis estadístico	67
Procedimiento	68
Resultados	69
Interpretación y discusión de resultados	116
Conclusiones	119
Limitaciones	120
Ventajas	121

BIBLIOGRAFIA

Referencias Bibliográficas	122
----------------------------------	-----

ANEXOS

Anexo 1	127
Anexo 2	150
Anexo 3	151
Anexo 4	154

C O N T E N I D O

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo comparar dos grupos de hombres y mujeres Institucionalizados y No Institucionalizados con respecto al Coeficiente Intelectual, Desarrollo Visomotor e Identificación Psicosexual.

La muestra es de $N = 60$, que comprende a 30 sujetos, 15 hombres y 15 mujeres, entre 4 a 6 años de edad, que se encuentran recibiendo su Educación Preescolar en una escuela; grupo No Institucionalizado. Y 30 sujetos, 15 hombres y 15 mujeres, entre 4 a 6 años de edad que se encuentran internados en la Casa Cuna DIF; grupo Institucionalizado.

El análisis estadístico consiste en: Pruebas t , en la aplicación de la prueba χ^2 y el Coeficiente de Contingencia, para estimar la correlación entre las variables.

Los resultados esperados de acuerdo a estudios realizados, es que los niños No Institucionalizados obtengan puntajes más altos en las áreas investigadas, ya que tienen las condiciones más favorables para aprovechar sus potencialidades, en tanto que, los niños Institucionalizados, aún cuando están provistos de sus necesidades fisiológicas básicas, carecen de un factor muy importante que corresponde a todo el aspecto afectivo y privación del cuidado materno y paterno.

INTRODUCCION

En la presente investigación se pretende encontrar aspectos importantes que favorecen o no al desarrollo del niño de cuatro a seis años de edad; se toma esta edad, ya que anteriormente se han hecho investigaciones tomando otros rangos de edad, lo que da la pauta para continuar y así aportar nuevos aspectos.

Sulzer (1971), "ha observado que ambientes desfavorables, ya sea en el hogar o en institución, pueden tener efectos depresivos sobre el curso, evolución, y particularmente sobre la potencialidad de la conducta". (1).

Los aspectos a medir en la presente investigación son: Coeficiente Intelectual, Identificación Psicosexual y Desarrollo Visomotor; se tomaron estas variables ya que forman parte del desarrollo integral del infante y el ver cómo se manifiestan en un niño Institucionalizado y No Institucionalizado, podría dar nuevas aportaciones al desenvolvimiento del niño en nuestro país, que como fenómeno social no se puede apartar.

El trabajo se ha estructurado de la siguiente forma: en la primera parte, se explica el desarrollo del niño según Piaget, Gesell, y Freud.

La segunda parte contiene el proceso de la identificación del niño así como las características del Complejo de Edipo.

La tercera parte corresponde a la revisión bibliográfica de lo que diversos autores han encontrado en niños Institucionalizados características de los mismos en cuanto a sintomatología del abando y sus causas.

La cuarta parte incluye la aplicación de tres instrumentos: WPPSI (Escala de inteligencia Wechsler para Preescolares); Bender (Test Gestáltico Visomotor) y Machover (Test del dibujo de la figura humana); para obtener más características de niños Institucionalizados y No Institucionalizados con el fin de dar nuevas proyecciones a la Psicología.

La quinta parte y última, contiene todo el aspecto metodológico, así como resultados, la interpretación de éstos y las conclusiones.

JUSTIFICACION.

"Los motivos por los cuales se llevó a cabo esta investigación, se deben a que en nuestro país se calcula que 50,000 niños son abandonados anualmente por diversas causas. A dichas cifras se agregan los que no están controlados" (2).

Al comparar niños Institucionalizados y niños No Institucionalizados, nos da la pauta para poder ver cuáles son las carencias más directas.

En la actualidad, México cuenta con diferentes instituciones, que tienen bajo su responsabilidad la atención de niños abandonados, sin embargo, y a pesar de los esfuerzos que se han realizado en este sentido, todavía no se ha encontrado una óptima atención de la infancia en nuestro país.

El presente trabajo, pretende aportar un mejor enfoque a la atención tanto del niño de una Institución, como para el que no lo es; ya que éste, puede favorecer el bienestar del infante.

"El niño necesita establecer un lazo afectivo en sus primeros años de vida con alguna figura significativa (que generalmente es la madre), quien no sólo satisface sus necesidades primarias, sino que además le brinda seguridad, afecto y protección personal constante". (3).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- 1.- Sulzer L. (1971). Algunos aspectos sobre niños Institucionalizados. México. Tesina. UNAM p.p. 2. Facultad de Psicología.
- 2.- Nahara G. (1982). Diferencia Intelectual entre niños que viven en Instituciones y niños que viven en hogares estructurados. México. Tesis de Licenciatura UNAM. p.p. 4. Facultad de Psicología.
- 3.- Hernández B. (1975). El niño Institucionalizado. Presentación de un caso. México. Tesis de Maestría en Psicología. UNAM. p.p. 6. Facultad de Psicología.

MARCO TEORICO

CAPITULO I

DESARROLLO DEL NIÑO.

1.1 Desarrollo del Niño según Gesell.

En este trabajo se incluye desde el cuarto año de vida del niño ya que la muestra tomada es de niños de cuatro a seis años de edad, cubriendo así los aspectos más importantes del desarrollo en el niño, de acuerdo con la teoría de Gesell, ya que es importante tener un marco de referencia de acuerdo con la evolución del niño.

1.1.1. Cuatro años.

Gesell A. (1987). "Los tres años de vida es de transición, en el cuarto año de vida el niño ya está más avanzado; corre con más facilidad. Puede de asimismo alternar los ritmos regulares de su paso. Es capaz de realizar un buen salto largo, a la carrera o parado o puede mantener el equilibrio sobre una sola pierna durante mucho tiempo. Sus actividades atléticas se basan en la mayor independencia de la musculatura de las piernas, aquí se ve el principio de la individualización". (1)

Hay menos totalidad en sus respuestas corporales y piernas, tronco, hombros y brazos no reaccionan tan en conjunto, se abotona las ropas y hace el lazo de los zapatos con toda facilidad.

Al dibujar es capaz de centrar su atención en un solo detalle. Es incapaz de copiar un rombo de un modelo, aunque sí puede combinar un trazo vertical otro horizontal para formar una cruz.

"Posee una capacidad de generalizar y de abstraer

ción que ejercita con mucha más frecuencia y deliberación, distingue entre una y muchos y busca y encuentra parecidos entre los objetos físicos, eleva el nivel de vida social. Sus procesos intelectuales, son estrechos en alcance, su mentalidad es más activa que profunda. El niño tiende a reproducir mediante su actividad corporal y sus ademanes lo que en ese momento está oyendo". (2)

En sus dibujos existe una primitiva mezcla de simbolización e ingenuo positivismo. El dibujo típico de un hombre consiste en una cabeza con dos apéndices, y a veces también con dos ojos, por lo general el torso no aparece hasta los cinco.

"En las experiencias de la socialización el niño descubre además que la comunicación entre las personas humanas se desenvuelven a través de la expresión verbal, pero también por medio del lenguaje gestual, escrito por otros medios de expresión". (3)

Para que este aspecto quede más claro, el niño aprende los lenguajes más presentes en su entorno, primero el verbal y el gestual, pero también expresan el de la plástica, las canciones y todas las costumbres de su propio medio cultural, así como las tradiciones. Ya no le gusta repetir las cosas, a los cuatro años hay una combinación de individualización y socialización.

Ante actividades individuales, realiza las tareas indicadas con más cuidado, sus comentarios los hace más frecuentemente sin que se le pida, y se expresa en preguntas y respuestas.

Realiza variadas preguntas, los interrogantes alcanzan su culminación. Los ¿Por qué? aparecen frecuentemente en las preguntas, pero a esta edad las explicaciones no le interesan gran cosa, - mucho más le interesa observar la forma en que las respuestas se ajustan a sus propios sentimientos.

No construye estructuras lógicas coherentes, sino con hechos, - ideas y frases sólo para reforzar su dominio de palabras y oraciones.

"En la vida hogareña requiere mucho menos - cuidado, ya puede vestirse y desvestirse ca si sin ayuda, se peina solo. En muchos casos, ya no hace siestas, trata de dilatar - el momento de ir a la cama. Va al baño por sí mismo y es muy poca la ayuda que precisa. Le gusta ir al baño cuando hay otros en él, para satisfacer una nueva curiosidad que em pieza a surgir". (4)

Realiza mayor número de contactos sociales y pasa más tiempo en una relación social. Trata de pertenecer a un grupo social, en el cual se integra de momento para llevar a cabo el juego. Es más hablador, sus frases están saturadas con el pronombre de la primera persona. Es excelente para encontrar pretextos.

A esta edad todavía no está tan maduro como su lenguaje parece indicar. Es incapaz de realizar una distinción realista entre la verdad y la fábula.

A los cuatro años es categórico y expansivo. Tiene actividad motriz, corre, salta, brinca, trisca, trepa. Su energía mental se activa. Tiende a extralimitarse, especialmente en el habla. Emocional e intelectualmente, vuelve siempre a su refugio - -

hogareño; no se aleja demasiado de sus amarras. Las consolidaciones mentales conquistadas a los tres años, le sirven de estabilizador. Los ejercicios más comunes son: ordenación por colores, formas o tamaños, aplicación de conceptos de base, tales como: alto-bajo, grande-pequeño, delante-detrás.

Esta es una etapa ocupada por completo por el crecimiento. En ocasiones, parece tener plena conciencia del proceso del crecimiento. Está muy interesado en tener cinco años; habla mucho de ello, ya quiere ser grande.

1.1.2 Cinco Años.

Gesell (1987), "El período de la primera niñez está próximo a su fin a los cinco años. Lleva ya el sello de la individualidad. Puede no estar listo para los aspectos técnicos o abstractos de la lectura, la escritura y las cuentas, hasta dentro de otros dos años más. Ya no se cuelga de las faldas de la madre. Puede soportar y aún disfrutar el alejamiento del hogar exigido por el jardín de infantes".(5)

Es más reservado e independiente sumergido profundamente en exploraciones elementales del mundo físico y social. Posee una comprensión más aguda del mundo y de su propia identidad.

A esta edad es más ágil y tiene mayor control de la actividad corporal, su sentido del equilibrio es más maduro, lo cual hace que en el campo de juegos parezca más seguro y menos inclinado a tomar precauciones. Maneja bien el triciclo y se interesa por todo tipo de juguetes relacionados con el movimiento y el desplazamiento. Brinca sin dificultad y también salta. Se conduce con mayor confianza en sí mismo y más desenfadado. Puede

pararse sobre un solo pie y aún puede llegar a conservar el equilibrio en puntas de pie durante varios segundos.

"Estos signos de madurez motriz, aparte de su sentido del equilibrio bien desarrollado y de una mayor adaptabilidad social demuestran que cinco es un alumno más apto para la enseñanza de la danza y de ejercicios y pruebas físicas". (6)

Sus actividades posturales espontáneas dan la impresión de una relativa terminación y acabamiento. Cinco muestra mayor precisión y dominio en el manejo de herramientas. Maneja bien el cepillo de dientes y el peine, sabe lavarse la cara; puede hacer mejor las actividades domésticas, flojea menos, y esto se debe, en parte, a su mayor madurez motriz.

"Maneja el lápiz con más seguridad y precisión. Es capaz de dibujar una figura reconocible de un hombre. Sus trazos rectos muestran un progreso en el dominio neuromotor de los siguientes ejes: vertical hacia abajo, horizontal de izquierda a derecha y oblicuo hacia abajo. El vertical es el más fácil y el oblicuo el más difícil, le resulta igual copiar un cuadrado y un triángulo. Demuestra interés a una cierta competencia en el lavado de los platos. Cuando baila, lleva mejor el compás con la música. Todas estas actividades motrices nos dan la pauta de que el sistema neuromotor se halla muy adelantado en su evolución". (7)

La relativa madurez motriz de esta edad refleja en la forma li-

bre adaptativa, en que resuelve problemas simples que implican relaciones geométricas y espaciales.

Es capaz de guardar sus juguetes en forma ordenada. Cuando hace el dibujo de un hombre, éste muestra diferenciación en las partes y cierto aspecto de cosa determinada, desde la cabeza a los pies. Al dibujo incompleto de un hombre le agrega ojos e incluso orejas. Resulta significativo que en sus juegos le guste terminar lo que ha empezado. Tanto en la actividad mental como en la conservación muestra mayor acabamiento y auto-crítica.

Empieza a comprender la función de las reglas en los juegos y es capaz de esperar.

También en la adaptación de los números hace gala de un mayor discernimiento. Puede contar inteligentemente diez objetos y es capaz de hacer algunas sumas simples y sabe decir su edad. En el sentido de tiempo y de la duración se hallan más desarrollados, sigue la trama de un cuento y repite con precisión una larga sucesión de hechos. Puede llevar a efecto un plan de juego programado de un día al otro. Manifiesta un recuerdo más claro de lugares remotos y más aún es capaz de recordar una melodía.

En el lenguaje está mucho más adelantado, habla sin articulación infantil. Sus respuestas son más ajustadas a lo que pregunta, lo hace para informarse. Las preguntas resultan menos molestas que a los cuatro. Es capaz de aislar una palabra y preguntar su significado. El lenguaje ya está completo en estructura y forma. Ha asimilado las concesiones sin táctica y se expresa con frases correctas y terminadas. Este aspecto es importante, ya que hay convivencia con otros compañeros, tiene que seguir un ritmo.

En el área del aprendizaje es primordial porque es cuando se va a comenzar a leer y escribir.

Distingue la mano derecha e izquierda en su propia persona, pero no en las demás personas.

Gozar de una independencia y facultad de bastarse a sí mismo. Ya está lo bastante maduro para adaptarse a un tipo simple de cultura. En la casa es obediente y puede confiarse en él.

Sabe decir su nombre y su dirección. No conoce algunas emociones complejas, puesto que su organización es todavía muy simple, pero en situaciones menos complicadas da clara muestra de rasgos y actitudes emocionales llamativos; seriedad, determinación, paciencia, tenacidad, cuidado, generosidad, sociabilidad manifiesta, amistad. Tiene cierta capacidad para la amistad. Juega en grupos de dos a cinco en una nueva sociabilidad. También juega con sus compañeros imaginarios.

Le gusta impresionar a sus compañeros. También empieza a darse cuenta de que estos compañeros a veces hacen trampas en los juegos y él a su vez empieza con lo mismo. Posee un sentido elemental de la vergüenza y la deshonra. Es susceptible de ansiedad y temores irracionales.

"De las primeras normas que el niño interioriza en esta edad, se encuentran básicamente las prohibiciones: no mentir, no molestar, no robar, no desobedecer. Una vez aprendidos, se mostrará estricto y poco flexible". (S)

El maestro resulta para el niño una nueva forma de relación. Es una autoridad distinta al de la madre, es una autoridad social, no es ajena por completo a algunas transferencias del afecto --

que preside las relaciones materno-filiales. El maestro le va a permitir descubrir y desarrollar sus capacidades y con esto tener más confianza en sí mismo, esto ayuda a formar el Super Yo en el niño.

1.2 Desarrollo del niño según Piaget.

El punto importante en el pensamiento de Jean Piaget (1985), es la consideración del niño como un sujeto activo en su proceso de evolución. Para Piaget, el niño, a partir de su nacimiento, desarrolla estructuras de conocimiento, que se renuevan incesantemente a partir de la experiencia.

"La teoría de Piaget postula la existencia de cuatro grandes etapas en el desarrollo cognitivo: la sensoriomotriz, que comprende entre los cero y 18 meses de edad; la preoperativa, que va de los 18 meses a los 7 años de edad; la de las operaciones concretas entre los 7 y los 12 años de edad; y finalmente la de las operaciones formales, que es a partir de los 12 años en adelante. Las etapas son continuas y cada una de ellas se levanta sobre la anterior y se deriva de ella". (9)

Debido a que la presente investigación se realiza con sujetos entre 4 a 6 años, sólo se expondrá la etapa Preoperativa que es la que corresponde de acuerdo con la edad de los niños.

Etapa Preoperativa.

El niño en esta etapa, posee ya el lenguaje, y es capaz de realizar un pensamiento simbólico mediante el manejo de imágenes y símbolos, así como acciones patentes. La capacidad para tratar-

diversos objetos, como si fueran cosas simbólicas, es una característica esencial de esta etapa.

Con la aparición del lenguaje, las conductas resultan profundamente modificadas, tanto en su aspecto afectivo, como en su aspecto intelectual. Como en la etapa anterior, en esta etapa el niño es capaz de realizar acciones reales o materiales, pero -- además, adquiere gracias al lenguaje la capacidad de reconstruir sus acciones pasadas en forma de relato y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal.

Esto tiene tres consecuencias esenciales para el desarrollo mental: un intercambio posible entre individuos, es decir, el inicio de la socialización de la acción; una interiorización de la palabra, es decir, la aparición del pensamiento propiamente dicho, que tiene como soportes el lenguaje interior y el sistema de signos; y por último, y sobre todo, una interiorización de la acción como tal, la cual, que era puramente perceptiva y motriz hasta este momento, puede ahora reconstruirse en el plano intuitivo de las imágenes y de las experiencias mentales.

Desde el punto de vista afectivo, esto trae consigo una serie de transformaciones paralelas: desarrollo de los sentimientos interindividuales y de una afectividad interior, que se organiza de forma más estable que durante los primeros estadios.

Piaget (1985), "Es importante conocer primero estas tres modificaciones generales de la conducta manera sucesiva, que son la socialización, el pensamiento, y la intuición; y luego examinar sus repercusiones afectivas". (10).

1.2.1 La socialización de la acción.

El resultado más claro de la aparición del lenguaje es la posibilidad de un intercambio y una comunicación continua entre los individuos.

Estas relaciones interindividuales tienen una existencia previa, en forma de germen, desde la segunda mitad del primer año, que se dependen de la imitación y cuyos progresos están en estrecha conexión con el desarrollo sensorio-motor.

Es bien sabido, que el lactante aprende poco a poco a imitar sin que exista una técnica hereditaria de la imitación; al principio, es sólo simple excitación por los gestos análogos de los demás, de los movimientos visibles del cuerpo, sobre todo de las manos, que el niño sabe ejecutar espontáneamente; después, la imitación sensoriomotriz se convierte en una copia cada vez más fiel de -- los movimientos que recuerdan otros movimientos ya conocidos; finalmente, el niño reproduce los movimientos complejos siendo los modelos más difíciles de las partes no visibles del propio cuerpo como lo son la cara y la cabeza.

La imitación de los sonidos sigue un camino parecido, y cuando -- están asociados a determinadas acciones, este camino se prolonga hasta llegar por fin a la adquisición del lenguaje propiamente -- dicho, o sea, palabras-frases elementales, luego sustantivos y -- verbos diferenciados y por último frases completas.

Mientras el lenguaje no se ha adquirido en forma definitiva, las relaciones interindividuales se limitan por consiguiente a la -- imitación de gestos corporales y exteriores, así como a una rela -- ción afectiva global sin comunicaciones diferenciadas.

En cambio, teniendo la palabra, se comparte la vida interior como tal, y además, se construye conscientemente, en la misma medida en que comienza a poder comunicarse.

Para conocer las funciones elementales del lenguaje es muy importante registrar cuidadosamente, en niños de dos a siete años, todo lo que dicen y hacen durante varias horas, a intervalos regulares, y analizar estas muestras de lenguaje espontáneo o provocado, desde el punto de vista de las relaciones sociales fundamentales, así podemos observar tres grandes categorías de hechos:

Están en primer lugar los hechos y las relaciones de presión espiritual ejercida por el adulto sobre el niño. Teniendo el lenguaje, el niño descubre las riquezas insospechadas de realidades superiores a él; sus padres y los adultos que lo rodean a los -- que antes veía como seres grandes y fuertes, fuente de actividades imprevistas y a menudo misteriosas, ahora los contempla como seres que revelan sus pensamientos y voluntades y este universo nuevo comienza a imponerse con una incomparable aureola de seducción y de prestigio.

"Un 'Yo ideal', como dijo Baldwin, en Piaget - (1935), se propone así al Yo del niño y los - ejemplos que le vienen arriba son otros tantos modelos que hay que intentar copiar o igualar". (11).

Lo que se da en especial, son órdenes y consignas, y, como indicó Bevet (1985), el respeto del pequeño por la persona mayor es lo que les hace aceptar y las convierte en obligaciones. Pero - incluso fuera de estos núcleos concretos de obediencia, se desarrolló toda una sumisión inconsciente, intelectual y afectiva, - debida a la presión espiritual ejercida por el adulto.

En segundo lugar, están todos los hechos de intercambio, con el propio adulto o con los demás niños; estas intercomunicaciones - desempeñan igualmente un papel decisivo en los progresos de la acción. Así que, en la medida en que conducen a formular la --

acción propia y a relatar las acciones pasadas, van transformando las conductas materiales en pensamiento. El hecho de analizar las funciones del lenguaje espontáneo, es profundamente instructivo. Es fácil comprobar lo rudimentarias que resultan ser las conversaciones entre los niños, y cuán ligadas a la acción material propiamente dicha son. Hasta alrededor de los siete años, los niños no saben discutir entre sí, y se limitan a confrontar sus afirmaciones contrarias. Cuando tratan de darse explicaciones unos a otros, les cuesta colocarse en el lugar del que ignora de que se trata, y hablan para sí mismos. Los caracteres de este lenguaje entre niños se encuentra también en los juegos colectivos o en los juegos con reglamento. Este punto coincide con la teoría de Gesell mencionada anteriormente.

El tener relación con otras personas permite al niño confrontar su mundo interno, con lo que le rodea en su medio ambiente, y con todos sus procesos.

De ahí se deriva una tercera categoría de hechos: el niño pequeño, no habla tan sólo a las demás personas, sino que se habla a sí mismo constantemente mediante monólogos variados que acompañan sus juegos y acciones.

A pesar de ser esto comparable con lo que será más tarde el lenguaje interior continuo del adulto o del adolescente, estos coloquios se distinguen de aquel por el hecho de que son pronunciados en voz alta y por su carácter de auxiliares de la acción inmediata.

Estos monólogos, al igual que los monólogos colectivos, constituyen más de la tercera parte del lenguaje espontáneo entre niños de tres y cuatro años inclusive, y que van disminuyendo regularmente hasta los siete años.

Al examinar el lenguaje espontáneo de los niños así como su com

portamiento en los juegos colectivos podemos observar que las primeras conductas sociales están a medio camino de la socialización verdadera; en lugar de salir de su propio punto de vista para coordinarlo con los demás, el individuo sigue inconscientemente centrado en sí mismo.

Este egocentrismo respecto al grupo social, reduce y prolonga -- aquel que existía en el lactante con relación al universo físico; se trata en ambos casos de una identificación entre el Yo, y la realidad exterior, representada aquí por los demás individuos y no únicamente por los objetos; y en ambos casos esta especie de confusión inicial desemboca en la primacía del punto de vista -- propio.

"Dicho egocentrismo, no se excluye para nada en cuanto a las relaciones entre el niño pequeño y el adulto, a pesar de la presión espiritual -- ejercida por el segundo sobre el primero; pero el niño a pesar de someterse al adulto y situar lo por encima de él, lo reduce a menudo a su -- propia escala para llegar a una coordinación en tre el punto de vista superior y el suyo propio". (12)

1.2.2 La Génesis del pensamiento.

Durante la primera infancia, hay transformación de la inteligencia que, de simplemente sensoriomotriz o práctica, que era al -- principio, se prolonga ahora en pensamiento propiamente dicho, -- bajo la doble influencia del lenguaje y de la socialización.

El lenguaje, dado que le permite al sujeto el relato de sus actos, le procura a la vez el poder reconstruir el pasado y por -- consiguiente el evocarlo en ausencia de los objetos a que se referían las conductas anteriores, y el de anticipar los actos fu-

turos aún no ejecutados, hasta sustituirlos a veces por la sola palabra, sin jamás llegar a realizarlos.

Este es el punto de partida del pensamiento, añadiéndosele el hecho de que el lenguaje conduce a la socialización de los actos, que gracias a él mismo se transforman en actos de pensamiento; no pertenecen exclusivamente al Yo que los engendra, y se sitúan en un plano de comunicación que duplica su alcance.

En efecto, el lenguaje propiamente dicho, es el vehículo de los conceptos y las nociones que pertenecen a todo el mundo y que refuerzan el pensamiento individual con un amplio sistema de pensamiento colectivo; y en él es donde queda virtualmente sumergido el niño en cuanto maneja la palabra.

Sin embargo, con el pensamiento ocurre lo que con toda conducta en general, que en lugar de adaptarse de inmediato a las nuevas realidades que va descubriendo, y que construye poco a poco; el sujeto comienza a incorporar de manera laboriosa los datos de su Yo a su actividad. Esta asimilación egocéntrica, caracteriza los inicios del pensamiento del niño, así como los de socialización.

Es preciso decir, que de los dos a los siete años, se presentan todas las transiciones entre dos normas extremas del pensamiento, representadas en cada una de las etapas recorridas en este período, la segunda de las cuales va poco a poco imponiéndose a la primera.

La primera de dichas formas es la del pensamiento que se realiza solamente por incorporación o asimilación, que por consiguiente, su egocentrismo excluye toda objetividad.

La segunda, es la del pensamiento que se adapta a los demás a la realidad, preparando así el pensamiento lógico. Entre ambas, se hallan comprendidos casi todos los actos del pensamiento in-

fantil, que oscila entre direcciones contrarias.

El pensamiento egocéntrico puro se presenta en una especie de juego que puede llamarse juego simbólico. El juego constituye la forma de actividad inicial casi toda tendencia; o si no, por lo menos se considera como un ejercicio funcional de esta tendencia que lo activa al margen de su aprendizaje propiamente dicho y reacciona sobre éste, reforzándolo.

Podemos observar, entonces, que ya mucho antes del lenguaje, un juego de las funciones sensoriomotrices; que es un juego de puro ejercicio, sin intervención del pensamiento ni de la vida social; ya que pone en acción más que movimientos y percepciones.

Después, al nivel de la vida colectiva, comienzan poco a poco a aparecer entre los niños, juegos con reglamentos, caracterizados por la existencia de ciertas obligaciones comunes que vienen a ser las reglas del juego.

Entre ambas formas existe una clase distinta de juegos; muy característica de la primera infancia, que hace intervenir el pensamiento. Pero se trata de un pensamiento individual, casi puro, con el mínimo de elementos colectivos, este es el juego simbólico o juego de imaginación y de imitación. Algunos ejemplos son: juego de muñecas, la comidita, etc. Podemos darnos cuenta que dichos juegos simbólicos forman parte de una actividad real del pensamiento, si bien es esencialmente egocéntrica, es aún más, doblemente egocéntrica.

Su función consiste en satisfacer al Yo, a merced de una transformación de lo real en función de los deseos; como vemos cuando un niño juega a las muñecas, rehace su propia vida, pero corrigiéndola a su manera, revive todos sus placeres o todos sus conflictos, pero resolviéndolos; y sobre todo, compensa y com-

pleta la realidad mediante la ficción.

El juego simbólico no es un esfuerzo de sumisión del sujeto a lo real, sino por el contrario, una asimilación deformadora de lo real al Yo. Cuando interviene el lenguaje en esta especie de pensamiento imaginativo, son ante todo la imagen y el símbolo los factores que constituyen su instrumento.

El símbolo es también un signo, lo mismo que la palabra o signo verbal; pero es un signo individual, elaborado por el sujeto sin ayuda de los demás y muchas veces, sólo por él comprendido; ya que la imagen se refiere a recuerdos y estados vividos, en ocasiones íntimos personales.

Para saber cómo piensa espontáneamente el niño pequeño, no hay mejor método, como el guardar y analizar las preguntas que hace, a veces profusamente, casi siempre que habla. Las preguntas más primitivas tienden simplemente a saber "dónde" se hallan los objetos, y "cómo" se llaman las cosas poco conocidas.

Pero a partir de los tres años a veces antes, aparece una forma más característica de preguntar, que se prolonga hasta aproximadamente los siete años; que son los famosos ¿Por qué? de los pequeños, que a los adultos les cuesta tanto trabajo responder, este aspecto ya ha sido mencionado anteriormente por la teoría de Gesell, donde el niño hace estas series de preguntas con la finalidad de averiguar el porqué de las cosas.

El análisis de cómo el niño pequeño formula las preguntas, demuestra ya claramente el carácter egocéntrico de su pensamiento; en este nuevo terreno de la representación misma del mundo, oponiéndose a la organización del universo práctico, de manera que se transfiere a un plano no solo finalista. El animismo infantil es la tendencia a concebir las cosas como vivas y dotadas de intenciones; es evidente que semejante animismo resulta de una -

asimilación de las cosas a la propia actividad, al igual que el finalismo antes mencionado. Así como el egocentrismo sensoriomotriz del lactante resulta de una indiferenciación entre el Yo y el mundo exterior, así también el animismo y el finalismo expresan una confusión o una no asociación entre el mundo interior y el universo físico.

Toda la causalidad que se desarrolla durante la primera infancia, participa de esos mismos caracteres de indiferenciación entre lo físico y lo psíquico y de egocentrismo intelectual.

Las leyes naturales accesibles al niño, se confunden con las leyes morales y el determinismo con la obligación.

"Estos esquemas de asimilación egocéntrica a los cuales se da rienda suelta en el juego simbólico y que dominan todavía hasta tal extremo el pensamiento verbal, pueden encasillarse en otras situaciones más precisas y más específicas". (15)

1.2.3 La Intuición:

Hay una cosa que sorprende en el pensamiento del niño pequeño; el sujeto afirma constantemente, pero no demuestra jamás. Se señala que esta ausencia de la prueba deriva naturalmente de los caracteres sociales de la conducta de esta edad, es decir, del egocentrismo concebido como indiferenciación entre el punto de vista propio y de los demás.

En efecto, las pruebas se aducen siempre ante y para otras personas mientras que al principio, uno mismo se cree lo que dice sin necesidad de pruebas, y ello ocurre antes precisamente de que los demás nos hayan enseñado a discutir las objeciones y antes de que

uno haya interiorizado la conducta en esa forma de discusión interior que es la reflexión.

Para los cuatro o cinco años de edad en la mayoría de los niños deben estar presentes patrones del habla parecidos al del adulto.

"El infante pasa de oraciones simples (una idea) a las compuestas (dos ideas) y las complejas (tres o más ideas), en algunas ocasiones el niño crea palabras nuevas".

(14)

Para el niño es importante en esta edad la socialización, ya que le permite comprobar lo que sucede en su mundo interno, y una forma de hacerlo es a través del lenguaje.

1.3 Desarrollo del niño en el Psicoanálisis.

Freud (1905) conceptualizó cinco fases del desarrollo psicosexual entre el nacimiento y la maduración, a saber son: oral, anal, fálica o edípica, latencia y genital.

"El psicoanálisis no sólo ha facilitado el enfoque dinámico de los trastornos psíquicos de los adultos, sino que también ha estimulado un cambio en el estudio de los niños. Aportó valiosa información acerca de la sexualidad infantil, que demostraba que los niños atraviesan varias etapas, en las cuales la experiencia agradable contiene elementos eróticos, centrándose en las zonas erógenas". (15)

La fase oral equivale virtualmente a nuestra primera fase cuando

las apetencias y las energías del niño se centran en la alimentación y en una estrecha relación con la madre. Es un período de dependencia casi completa. La ingestión es al principio pasiva en gran parte, pero se produce luego la transición a una incorporación más activa y agresiva a medida que el niño madura. Los labios y la lengua están sumamente erotizados y son de origen primordial de goce sensual. Una satisfacción oral excesiva o bien deficiente, o cierta predisposición innata a la oralidad, pueden ser en los presupuestos de Freud causa de fijación y de falta de preparación para el paso a las fases subsiguientes.

"En 1905 Freud "Mencionó la gratificación que experimentaba el niño durante la succión como una gratificación sexual primaria vinculada a la zona oral y vinculada a la función de la nutrición y habla de la tendencia de repetir ese estímulo y esa gratificación mediante una actividad autoerótica". (10)

La fase anal, a la que se ha dedicado gran atención por la frecuencia de los problemas relacionados con la función de la evacuación fecal por las prácticas eróticas anales en adultos y por ciertos rasgos característicos relacionados con la retención y la evacuación de las deposiciones. Se ha considerado el control de la defecación como una tarea esencial del desarrollo en el segundo año de vida y la zona anal como origen primordial de placer erótico en este período. Las fijaciones que tienen lugar en la fase anal se han relacionado con diversos rasgos caracteriales, tales como la obsesión, la obstinación, la avaricia, un persistente sentido de la vergüenza y muchas otras características relacionadas, como así mismo la duradera erotización del orificio anal.

"Es importante en este período el entrenamiento de esfínteres, se observa un comienzo de conciencia, el orden, la limpieza son aspectos im-

portantes y muy característicos en este momento del desarrollo". (17)

En la fase fálica o edípica, es considerada como la zona erógena primordial un traslado del pene en el niño y al clítoris en la niña, a lo que asocia la aparición de sentimientos sexuales dirigidos al progenitor del sexo opuesto. El niño varón desea la posesión de la madre y desembarazarse del padre, del rival; la niña orienta sus deseos al padre y siente celos de la madre. Se forma de esta suerte la situación edípica; el niño entra en conflicto con la realidad y aparece el temor de ser castigado justamente por el progenitor odiado, lo que conduce al niño a reprimir sus sentimientos sexuales y al deseo de poseer al progenitor del sexo opuesto. En sustitución, el niño varón persigue el objeto más realista de llegar a ser alguien como su padre que puede tener una mujer como su madre; y lo contrario en la niña, con variaciones y diferencias que se consideran al tratar de la fase edípica. El niño se fortalece al identificarse con el progenitor que antes odiaba y temía, interioriza el control que ejercían los padres y se orienta más hacia la realidad.

Se considera a la situación edípica como un acontecimiento central, en el desarrollo de la personalidad, decisiva importancia para todas las relaciones interpersonales posteriores.

Consecutivamente a la solución del conflicto edípico entra el niño en un período de latencia en el que se supone que los impulsos sexuales pasan a un estado no manifiesto, sea por una remisión biológica de la libido, sea por la represión de los impulsos sexuales, que parecen peligrosos al niño.

"La etapa fálica que es contemporánea del complejo de Edipo, no evoluciona hacia una organización genital definitiva, sino que se sumerge y es sucedida por el período de la latencia". (18)

La fase de latencia se describe como un período en que el receso de los impulsos sexuales se acompaña de la consolidación del superyó; destacando la importancia del desarrollo del yo, en el que éste adquiere gradualmente superioridad, dirigiendo la conducta del niño de acuerdo con las exigencias de la realidad, mientras permanecen latentes los impulsos sexuales. El estudio de las manifestaciones neuróticas de estos años, entre los seis y los doce, aproximadamente, indica que en esta época en realidad no existe un retroceso de los impulsos sexuales, sino una creciente tendencia a reprimirlos renunciando a la actividad erótica. Este cambio proviene del gradual refuerzo del yo, que dirige la energía sexual dentro de canales sustitutos y sublimados, de acuerdo con el mandato del superyó, cada vez más organizado, y del ambiente, que le formula crecientes demandas de conformidad con las reglas sociales.

Puede considerarse entonces la latencia, para los fines prácticos, como el período en que el niño desarrolla normas de conducta que acepta como propias (superyó), y en el que gradualmente se desarrollan habilidades mentales y físicas con fines de adaptación.

La fase genital empieza con el inicio de la pubertad en la que vuelve a destacarse el pene como zona erógena en el sexo masculino mientras que en el sexo femenino se supone que la zona erógena se desplaza del clitoris a la vagina. Si el individuo ha pasado por las fases anteriores sin fijaciones indebidas, se convierte en capaz de una sexualidad madura. La capacidad para la sexualidad genital se consideraba originalmente equivalente a la consecución de la madurez afectiva.

Freud (1905) entendía también las fases del desarrollo psicosexual en un sentido más amplio y cuando los conceptos de las diversas fases postuladas del desarrollo infantil se liberaron de

estas especulaciones, atafisiológicas, lo que ha servido para despertar el interés por importantes aspectos del desarrollo del niño y de la interacción entre padres e hijos.

"Para señalar tan sólo algunos ejemplos, la decisiva importancia de un cuidado maternal adecuado durante los primeros tiempos de la vida para la futura estabilidad emocional, - la relación entre una actitud dura y rígida en el aprendizaje del control de las deposiciones y el desarrollo de rasgos obsesivos compulsivos; el origen de ciertas incapacidades sexuales en el adulto debido a fijaciones propias de la fase edípica. La atención dedicada hacia estas cuestiones ha resultado de la consideración de la naturaleza básica del desarrollo del niño y del estudio de las diversas evoluciones de cada fase". (19)

En el desarrollo del niño es importante tener un punto de partida teórica, ya que nos da un parámetro de lo que pasa con el niño, - por dicho aspecto se tomaron los puntos más importantes del desarrollo, de acuerdo con Gesell, Piaget y Freud.

De acuerdo con estos tres autores, a lo que se llega es que es -- muy importante el medio ambiente en el que se desarrolla el niño y uno de los aspectos con los que se puede comprobar como se desenvuelve el niño, es el lenguaje, el pensamiento, los procesos cognocitivos, así como su motricidad.

Otro aspecto que cabe destacar es el papel que juegan los padres en los procesos de identificación.

Todos estos aspectos nos dan una integración del desarrollo del niño si se ven interferidos por algún factor, éste se verá modificado de acuerdo a la predisposición de cada niño.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

CAPITULO I

- 1.- Gesell, A. (1987). El niño de 1 a 4 años. México. Paidós Educador. p.p. 134.
- 2.- Ibid. p.p. 135
- 3.- Enciclopedia para la Integración Familiar. (1987). La Primera Infancia. México. Organización Cultural, Tomo 2. p.p. 191.
- 4.- Gesell, A. Op. Cit. p.p. 141-142.
- 5.- Gesell, A. (1987). El niño de 5 y 6 años. México. Paidós Educador, p.p. 14.
- 6.- Ibid. p.p. 15
- 7.- Id. p.p. 25
- 8.- Enciclopedia para la Integración Familiar (1987). El Período escolar. México. Organización Cultural. Tomo 3. p.p. 46-47.
- 9.- Mussen, Conger y Kagan (1985). Desarrollo de la Personalidad del Niño. México. Trillas. p.p. 278-279.
- 10.- Piaget, J. (1985). Seis Estudios de Psicología. México. Plánetta. p.p. 31-32.
- 11.- Piaget. Op. Cit. p.p. 35.
- 12.- Ibid. p.p. 38
- 13.- Ibid. p.p. 47
- 14.- Machado, J. (1985). La Experiencia Infantil y el lenguaje. México. Diana p.p. 16.
- 15.- Alexander, A. (1979). Psiquiatría Dinámica. México. Paidós p.p. 157.

- 16.- Freud, S. (1905). Tres ensayos sobre una Teoría Sexual.
Obras Completas. Madrid. Biblioteca Nueva. p.p. 1172-1173.
- 17.- Malan, D. (1983). Psicoterapia Individual y la Ciencia -
de la Psicodinámica. Buenos Aires. Paidós. p.p. 236.
- 18.- Nagera, H. (1979). Desarrollo de la Teoría de la Líbido
en la Obra de Freud. Argentina. Horme. p.p. 75.
- 19.- Lidz, T. (1973). La Persona. España. Horder. p.p. 110-112.

CAPITULO II

DESARROLLO DE LA IDENTIFICACION SEXUAL

2.1. La identificación en el Psicoanálisis.

"La identificación es conocida en el psicoanálisis como la manifestación más temprana de un enlace afectivo a otra persona, y desempeña un importante papel en la prehistoria del complejo de Edipo, es la incorporación de las cualidades de un objeto externo, generalmente las de otra persona, a la propia personalidad" (1)

El niño manifiesta un especial interés por su padre, quisiera ser como él y reemplazarlo en todo, hace de su padre un ideal. Esta conducta no presenta, en absoluto, una actitud pasiva o femenina con respecto al padre o al hombre en general, sino que es estrictamente masculina y se concilia muy bien con el Complejo de Edipo, a cuya preparación contribuye. El tema del Complejo de Edipo se tratará en apartados posteriores para la mejor comprensión del proceso de la identificación psicosexual.

Simultáneamente a esta identificación con el padre o algo más tarde, comienza el niño a tomar a su madre como objeto de sus instintos libidinosos. Lo que lleva a dos órdenes de enlaces psicológicamente diferentes. Uno, francamente sexual, a la madre, y una identificación con el padre, al que considera como mo delo que imitar. Estos dos enlaces coexisten durante algún tiempo sin influir ni estorbarse entre sí. Pero a medida que la vida psíquica tiende a la unificación, van aproximándose hasta acabar por encontrarse, y de esta confluencia nace el Complejo de Edipo normal. El niño advierte que el padre le cierra el camino hacia la madre, y su identificación con él adquiere por este hecho un matiz hostil, terminando por fundirse en el deseo de sustituirle también cerca de la madre. La identificación es además,

desde un principio ambivalente y puede concretarse tanto en una exteriorización cariñosa como en el deseo de supresión. Se comporta como una ramificación de la primera fase, la fase oral de la organización de la libido, durante la cual el sujeto se incorporaba al objeto ansiado y estimado, comiéndoselo, y al hacerlo así lo destruía. Sabido es que el caníbal ha permanecido en esta fase; ama a sus enemigos.

Más tarde se pierde de vista los destinos de la identificación con el padre. Puede suceder que el Complejo de Edipo experimente una inversión, que el sujeto adopte una actitud femenina, se convierta el padre en el objeto del cual esperan su satisfacción los instintos sexuales directos, y en este caso la identificación con el padre constituye la fase preliminar de su conversión en objeto sexual. Este mismo proceso preside la actitud de la hija con respecto a la madre. No es difícil expresar en una fórmula esta diferencia entre la identificación con el padre y la elección del mismo como objeto sexual. En el primer caso, el padre es lo que se quisiera ser; en el segundo, lo que se quisiera tener, la diferencia está, en que el factor interesado sea el sujeto o el objeto del Yo. Por este motivo, la identificación es siempre posible antes de toda elección de objeto, lo que es difícil es la reconstrucción metapsicológica de esta diferencia. Todo lo que pasa es que la identificación aspira a conformar el propio Yo análogamente al otro tomado como modelo.

En un síntoma neurótico la identificación se enlaza a un conjunto más complejo, esta identificación puede resultar de dos procesos distintos. Puede ser primeramente, la misma del Complejo de Edipo, significando un deseo hostil de sustituir a la madre, y entonces el síntoma expresa la inclinación erótica hacia el padre y realiza la sustitución deseada, pero la influencia directa de la conciencia de la culpabilidad. Pero puede suceder que el síntoma sea el mismo de la persona amada, entonces aquí la identificación ha ocupado el lugar de la elección de objeto,

transformándose ésta por regresión a una identificación. La identificación representa la forma más temprana y primitiva del enlace afectivo.

Otra formación de síntomas, particularmente frecuente y significativo, la identificación se efectúa independientemente de toda actitud libidinosa con respecto a la persona copiada.

Lo anteriormente mencionado queda:

- La identificación es la forma primitiva del enlace afectivo a un objeto.
- Siguiendo una dirección regresiva, se convierte en sustitución de un enlace libidinoso a un objeto, como por introyección de objeto en el Yo.
- Puede surgir siempre que el sujeto descubre en sí un rasgo común con otra persona que no es objeto de sus instintos sexuales.

La primera discusión explícita de la identificación aparece en el ensayo "La aflicción y la melancolía," que apareció en 1917, donde Freud postuló un proceso evolutivo que incluía tres fases, la primera que tiene lugar en la niñez temprana, consiste en una forma preliminar de identificación, en la cual el Yo y el objeto se funden en una única estructura indiferenciada, a partir de ella se origina la elección, o sea la ligazón de la libido a una persona. Como consecuencia de un agravio real o de una desilusión con respecto a la persona amada, esta relación de objeto se vió socavada. La catexia del objeto demostró tener poca capacidad de resistencia y fue abandonada pero la libido libre se retrajo al Yo en lugar de ser dirigida hacia otro objeto. No encontró allí, empero, aplicación, en ninguna de las diversas formas posibles, sino que sirvió simplemente para establecer una identificación del Yo con el objeto abandonado. El niño comienza por identificarse con ambos progenitores, pero en el caso del varón, tal identificación se convierte en una franca catexia sexual del objeto dirigida hacia su madre. El pequeño advierte en

tonces que entre él y su madre se interpone el padre, su identificación adopta entonces un matiz hostil y se vuelve equivalente al deseo de reemplazar al padre en su relación con la madre, de hecho, la identificación es desde un comienzo ambivalente.

"Freud propuso un período de desarrollo temprano en que todos los niños asumen que toda la gente es igual antes de que las diferencias sexuales sean evidentes, sugirió que como a los dos años de edad, basándose en factores biológicos, el niño nota las diferencias. En las niñas el factor precipitante es el darse cuenta de que no tiene pene. En el niño, dicho factor precipitante es su curiosidad de saber de donde provienen los bebés". (2).

Freud (1917) observó efectos de largo alcance en el reconocimiento del niño del papel central de la madre en el origen de los bebés y su preocupación del papel del hombre, el padre.

"Freud se apresura a reconocer que esta argumentación posee importante repercusión para el desarrollo de la mujer, puesto que ella ya está castrada, carecerá presumiblemente de incentivos para identificarse con el agresor, y en consecuencia desarrollar un super Yo". (5)

Puede concebirse que la identificación de la niña con la madre se da en dos niveles el pre-edípico, que se basa en un sentimiento de cariño hacia la madre y que la tomó como modelo, y uno posterior derivado del Complejo de Edipo. Pero la fase de vínculo cariñoso pre-edípico es la decisiva, ella se allana el camino para adquirir las características que más tarde la habilitarán a desempeñar su función sexual en forma adecuada, y a llevar a la práctica sus --

inestimables actividades sociales.

Como Freud (1917) supuso que la elección de objeto es primaria y que la identificación deriva de ella, llegó a creer que el desarrollo psicosexual de los varones es más simple que el de las niñas, puesto que aquellos pueden, desde muy temprano, tomar a las mujeres como objetos sexuales y retenerlas como tales a lo largo de toda la vida, en tanto que las niñas, habiendo tomado a la madre como primer objeto sexual, al igual que los varones, deben más tarde abandonarlo en favor de los hombres, y asumir en su lugar una relación de identificación con la madre y con las mujeres en general. A causa de que las primeras experiencias de cuidado y de afecto que tiene el infante proviene de su madre, se infiere que los niños de ambos sexos exhibirán una tendencia a identificarse con su madre. Esto abre una trayectoria de desarrollo que la niña puede seguir indefinidamente; pero que el varón se ve forzado, de alguna manera, a abandonar a la madre como modelo personal y trasladar sus lealtades y ambiciones a su padre. Una vez que el varón y la niña se hallan alineados a ciencia cierta con su madre y su padre, respectivamente, en términos de su estructura básica de carácter, son capaces de manejar las necesidades sexuales concretas que se produzcan según los lineamientos prescriptos como correctos y apropiados para su sexo.

El pequeño percibe al principio a su madre, no como una mujer distinta de los hombres, sino como un simple ser humano que no presenta ninguna diferencia sistemática con otras figuras adultas del ambiente. Las características personales que se adquieren en este período merced a la identificación con la madre o a la imitación de ella, son características o realizaciones apropiadas para todas las personas, hombres y mujeres por igual, solo en un estadio posterior el niño se percata de que la humanidad está dividida en dos sexos; y es entonces cuando el padre, que había desempeñado hasta ese momento un papel subsidiario, pasa al frente por lo general como mentor especial del niño varón, su celador, guía y modelo en aquellos asuntos que lo ayuda

rán a alcanzar pleno estado adulto en su sociedad, no sólo como ser humano sino también en su carácter singular de hombre.

2.2. Teoría de Parsons sobre la Identificación.

Parsons (1966) distingue dos mecanismos; una, la identificación e imitación, donde dice: Los dos mecanismos principales para el aprendizaje de pautas sociales son la imitación, que supone únicamente que el áter suministra un modelo para la pauta específica aprendida, sin ser un objeto de adhesión catéctica generalizada; y la identificación, que implica que el áter es el objeto de esa adhesión y sirve en consecuencia como modelo, no sólo con respecto a una pauta específica dentro de un contexto de aprendizaje específico, sino en un sentido general.

Un punto esencial de la teoría Parsonsiana sobre el contenido de la identificación: En una etapa determinada, el niño se identifica, no con el progenitor como persona total, sino con la relación recíproca de roles que reviste carácter funcional para él en el momento particular.

"Parsons (1966) estipula una secuencia específica de estas relaciones de roles. Tras su identificación con la madre como fuente de cuidados el niño entra en la etapa de dependencia amorosa, en la cual las expresiones de afecto de la madre se vuelven recompensadoras en sí mismas y por sí mismas; en otros términos, el niño comienza a responder a los aspectos expresivos de la función de la madre. Puesto que el amor materno es siempre condicional, la negación de reciprocidad en este nivel provoca la internalización de la madre como suministradora de amor y de sí mismo como objeto amado". (4).

En la tercera etapa, o etapa Edípica, la identificación alcanza un nuevo plano de complejidad. Es importante advertir, dice Parsons, que en los dos niveles previos de identificación la madre continúa ba siendo indiferenciada en lo que atañe al sexo. Solo en la fase Edípica, el niño reconoce e internaliza la distinción entre lo masculino y lo femenino, y lo hace, nuevamente, tanto con respecto a sus padres cuanto a sí mismo. El acontecimiento crucial de esta fase es que el niño inicia la asunción de su rol sexual. Se supone que el niño pre-Edípico carece de sexo, en el sentido de una constitución fundamental de la personalidad, como también carece de él, literalmente la madre, dado que para el niño la diferenciación sexual de los dos progenitores en su calidad de objetos no ha sido todavía internalizado en el nivel requerido.

Según la descripción de Parsons, en el nivel Edípico la identificación es semejante a sus manifestaciones en etapas previas, pero no igual. En primer término, cabe advertir, que en los niveles anteriores se decía que el niño internalizaba la conducta manifiesta del progenitor, mientras que en la etapa Edípica, se afirma, está motivado para identificarse, no tanto con lo que hace el progenitor, sino con lo que juzga apropiado. En este cambio producido en los niveles sucesivos de desarrollo se halla implícita una respuesta al problema, hasta ahora irresuelto, de si la identificación con ciene a la conducta real del progenitor o a sus aspiraciones con respecto al niño. Parsons (1966) parece sugerir que el proceso abarca ambos aspectos, pero en distintas etapas del desarrollo.

"A edad temprana el niño sólo es capaz de identificarse con las acciones más concretas del progenitor, que poseen directa relevancia para su bienestar y aún entonces la identificación es difusa y relativamente indiferenciada. Más tarde al aumentar su capacidad para la abstracción y la discriminación, se torna capaz de internalizar pautas a la vez más sutiles y simbólicas". (5).

2.3. El Complejo de Edipo.

Freud (1923). Ocupa el concepto de Complejo de Edipo para hablar de la vinculación existente entre la sexualidad infantil y la leyenda de Edipo, de la obra de Sófocles de Edipo Rey, donde la leyenda cuenta que el Rey sin saberlo mata a su padre y se casa con su madre, sacándose luego los ojos como castigo.

"En los primeros años de vida, aproximadamente entre los 2 y 5 años se produce la convergencia de los impulsos sexuales que en el caso de los niños tiene por objeto a la madre. Esta elección de objeto, junto con la actividad correspondiente de rivalidad y hostilidad hacia el padre, forman el contenido de lo que se conoce como el Complejo de Edipo".
(6).

El Complejo de Edipo tiene gran importancia para la determinación de la modalidad final de su vida erótica.

En ambos sexos la intensidad relativa de las disposiciones sexuales masculina y femenina es lo que determina si la solución de la situación Edípica estará representada por una identificación con el padre o con la madre.

Su interpretación está sobre lo que él denomina Complejo de Edipo, pues el niño sentirá atracción sexual hacia la madre, celos y rivalidad al padre, tendrá fantasías de castración por poseer a la mujer de su padre, esperando la amenaza de éste, y antes que esto se suscite, lo matará.

Pero en su ambivalencia sentirá amor hacia el padre, por su protección y gratitud ya que éste le ha dado apoyo y amor, entonces los sentimientos de culpa lo invadirán, los tratará de negar, de no conocerlos, utilizando la represión; se sentirá sumamente de-

presivo y se protegerá de la ley del Tali6n, de la castraci6n, angustia y muerte mediante la introyecci6n de la figura paterna, se instalará como norma de conducta y formará consecuentemente los fundamentos de su personalidad, ser4 su c6digo moral y su propio juez.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Capítulo II

- 1.- S. Hall (1983). Compendio de Psicología Freudiana. México Paidós. p.p. 82.
- 2.- Banta E. (1979). Efectos de la ausencia del padre en el desarrollo de la personalidad del niño mexicano en la edad de latencia. México. Tesis de Doctorado de la Universidad Iberoamericana. p.p. 15.
- 3.- Ajuriaguerra. (1983). Manual de Psiquiatría Infantil. México Mossón p.p. 38.
- 4.- Parsons, T. (1966). Teoría de la Acción. Buenos Aires. Amorrorto. p.p. 77.
- 5.- Parsons T. (1966) El sistema social. Madrid. Revista de Occidente p.p. 38.
- 6.- Freud, S. (1923). Psicoanálisis y teoría de la libido. Obras completas. Madrid. Biblioteca nueva. Vol. III p.p. 2247.

CAPITULO III

SINTOMATOLOGIA DEL ABANDONO

3.1.1. De cero a tres meses.

Hernández B. (1973) "el niño que es separado de la madre durante los primeros meses, aceptará los cuidados y alimentos de quien la -- sustituya. Sus demandas son abrumadoras y -- su impotencia extrema, no pudiendo distin-- guir aún a los seres que lo rodean". (1).

Los lactantes que sus madres abandonan en lugares asistenciales, experimentan algunos trastornos; lloriquean, tienen dificultades en dormirse y durante uno o dos días muestran ciertas irregularidades digestivas.

La madre es considerada como parte de sí mismo cuando ésta le -- abandona, vive esta experiencia desagradable como ser dejado por una parte de su propio cuerpo.

"Son estos los primeros traumas que van a empezar a deformar la futura personalidad. Y -- es perfectamente explicable este hecho, ya -- que en ninguna época de la vida como en los primeros estadios de la misma son tan necesarios la atención y cuidado de la madre. De -- allí que, cuando la vida afectiva se irrumpe, la regresión se produce. El niño vuelve a mé todos primitivos en busca de placer. La experiencia clínica muestra reiteradamente, -- que la retracción ante los objetos del mundo real llevan con frecuencia al sujeto, a in-- tensificar concomitantemente la relación con los objetos internos. Estos objetos inter-- nos integran un mundo de fantasía mucho más rico, que el que resulta de la experiencia -- externa real". (2).

Rascovsky (1965) en Hernández B. (1973). "En el proceso regresivo en la medida que el Yo se retrae de su relación con los objetos externos por su condición persecutoria o depresiva insoportable, se incrementa la vinculación con la previa representación interna de los objetos". (3).

La regresión como defensa contra los estímulos displacenteros emplea una retirada a un nivel de la organización psíquica del niño, en la cual ese estímulo particular no podía o no causaba displacer y en el cual la falta de displacer equivalía a placer.

3.1.2. De tres a seis meses.

Si el objeto no le dá inmediata satisfacción, éste carece de valor para él, pues sus necesidades siguen siendo apremiantes y requieren inmediata atención. Así es como aunque de mala gana al principio acepta los cuidados extraños, horrándose poco a poco la imagen mental de la madre. Las etapas de esta adaptación varían, desde luego, según el niño. La experiencia de las relaciones objetales en los niños amamantados hasta los 3 meses, va a tener importancia porque va a dar los diferentes niveles a que regresan los niños desposeídos; en estos casos, esta experiencia se ha convertido en un punto de fijación al cual pueden regresar.

El trastorno será más serio y prolongado si la madre amamantaba a la criatura y el destete se produce simultáneamente con la separación. El destete en sí priva al niño de una gran satisfacción separándolo de la madre, lo cual tiene una gran importancia.

A esta edad los niños abandonados ya destetados se muestran inquietos durante el sueño, son huraños y muestran abiertamente -- disgusto por el mundo exterior.

Mendizabal (1970) "En su clímax, la agresividad produce angustia dentro del bebé, éste trata de liberarse de ella mediante el mecanismo de la proyección. Cargando el objeto de su propia angustia, pero en estos niños al no haber objeto, no se produce la descarga. Las sonrisas, la alegría y su disposición espontánea hacia el juego, no reaparecen hasta que sus funciones físicas no son completamente normales y su adaptación emocional no ha sido iniciada". (4).

Es imposible que después de sufrir conmociones de tal magnitud, sus efectos no produzcan en el niño ciertas anormalidades que se manifiestan en una conducta difícil. La naturaleza infantil no tiene a su disposición, los medios para hacer frente a los shocks de la vida exterior. Los medios de que se valen los adultos no están aún a su alcance.

Hay niños que no experimentan reacción violenta ante la separación sino que aparecen tranquilos, o más bien aturdidos y relativamente indiferentes. Más esta serenidad se altera al cabo de algunos días y a veces después de transcurridas algunas semanas, al darse cuenta, sólo entonces de que se hallan entre extraños. El resultado, es una serie de reacciones deprimentes y alteraciones en la conducta. Todos los niños a esta edad, ya sea que sufran reacciones violentas o aquellos en los cuales está más retardada tienden a enfermarse en las nuevas condiciones: resfríos, vómitos, trastornos intestinales, suelen ser los resultados. Al final de este periodo, éste se adapta al ambiente, creando nuevos vínculos afectivos.

El tiempo de la adaptación depende de la modalidad psíquica del niño, según sea ésta más compleja o más desarrollada. La falta de cuidados maternos resulta tanto más grave, cuando menor es la edad del niño y menor es su autonomía.

3.1.3. De seis a nueve meses.

"Entre el sexto y el octavo mes se presenta una transformación de graves consecuencias, la causa específica de las respuestas de -- placer y desagrado se hace más señalada y -- se extiende a un mayor número de estímulos".
(5).

Los niños, particularmente cuando se ven confrontados con displacer, recurren a pautas de conducta regresivas, que no tienen nada que ver con los estímulos provocadores de displacer. Es significativa en cuanto brinda una descarga de tensión producida -- por la situación externa. La regresión se produce cuando el niño ha perdido sus afectos y no ha encontrado aún otros nuevos -- que los reemplacen.

Los hechos observados, demuestran que los niños depositan el -- afecto de sus padres, en todos aquellos que más tarde desempeñan un papel importante en sus vidas.

En la angustia de los ocho meses, la percepción del rostro del -- extraño, como tal rostro, se confronta con los vestigios de memoria del rostro de la madre. Se comprueba que es diferente y se rechaza. El niño nos indica por este funcionamiento, de los vestigios de memoria, que ha formado una auténtica relación objetal: que la madre se ha convertido en su objeto libidinal.

"Demuestra al mismo tiempo, la adquisición de una nueva función del Yo: la función -- del enjuiciamiento". (6).

Spitz y Wolf (1946) han delineado un síndrome que sería característico en la edad de 6 a 12 meses y al cual han llamado depresión anafítica y que es una respuesta depresiva del niño lactante a la separación materna; y está representada por tristeza, --

falta de tentativa de contacto con el ambiente, falta de reacción a las tentativas de contacto con otros, lentitud habitual de actividad con fácil estado de inactividad estuporosa, insomnio, anorexia, caída del cociente de desarrollo. Una de las condiciones necesarias para que el niño adquiriera una depresión anaclítica es -- que haya estado anteriormente en buenas relaciones con la madre. Cuando las relaciones con la madre eran malas, los lactantes separados de éstas, presentan transtornos de distinta índole, pero -- sin llegar a la depresión anaclítica, que es un cuadro de gran deterioro.

En estos casos, el retardo motor es plenamente evidente, con una pasividad total, yacen en las cunas con el rostro vacío de expresión y con una coordinación ocular defectuosa, presentando movimientos extraños de los dedos como en los decerebrados o catatónicos.

Aiza (1975) "dice que la estructura dinámica de la depresión anaclítica es completamente distinta de la depresión del adulto. Si el duelo es excesivo o demasiado prolongado, -- puede deducirse que han existido relaciones y dependencias muy intensas entre el objeto perdido y el sujeto". (7).

3.1.4 De los nueve a los doce meses.

El niño dominado inicialmente por la alternancia entre placer y - displacer, reconoce entre los 9 y los 12 meses la realidad, desarrolla la memoria y construye su imagen corporal en la que basará su personalidad futura.

Cuando la carencia de relaciones objetales hace imposible la descarga de impulsos agresivos, los niños a esta edad, volverán la -

agresión sobre sí mismo; se hacen incapaces de asimilar la comida, cuen víctimas del insomnio, durante el día se atacan activamente a sí mismos, dándose cabezasos contra los barrotes de la cuna, pegándose con el puño, arrancándose mechones de cabello y arañándose. El deterioro progresa inexorablemente llevándoles al marasmo y a la muerte. En la prolongada carencia, cesan todas las actividades autoeróticas de cualquier clase, y al no dirigir los impulsos libidinales y agresivos sobre un sólo objeto idéntico, los impulsos aún no fusionados volverán hacia la persona misma a la que han tomado como objeto.

5.1.5. De los 12 a los 24 meses.

La separación en esta época de la vida, produce reacciones muy violentas. El niño se siente de pronto abandonado de todos los seres que aprendió a querer y a quienes se siente fuertemente ligado. La nostalgia por la madre es intolerable, llegando a la desesperación: éste último estado es similar a la angustia que experimenta el lactante cuando sus necesidades no son satisfechas.

Muchos son los niños de esta edad que se niegan a comer y a dormir; los más, no permiten siquiera que un extraño los toque. En ese trance el niño se aferra a cualquier objeto o forma de expresión que le recuerde la presencia material de la madre.

Spitz (1946) "la carencia materna daña de manera irreparable la personalidad infantil y la internación de niños en instituciones debajo de los tres años, provoca daños graves e irreparables a su normal desarrollo psicológico. Los institutos mejor equipados y en mejores condiciones higiénicas serán los más nocivos, porque mientras procuran esterilizar el ambiente desde el punto-

vista bacteriológico, esterilizan también el psíquis infantil". (8).

El progreso y desarrollo psicológico, están esencialmente basados en el establecimiento de las relaciones objetales y sociales. Esta es la etapa de su evolución, en la que la agresividad y la violencia desempeñan su papel principal. Los niños cuando juegan -- destruyen sus juguetes: arrancan los brazos y las piernas de sus muñecas y soldaditos, agujeran las pelotas, deshaciendo cuanto es posible, sin que ello les preocupe, excepto cuando se dan cuenta que la destrucción total no les permite seguir jugando.

3.1.6 Después de los tres años.

Después de los tres años, normalmente el niño no olvida a sus padres, los recuerdos son más perdurables, y una actitud distinta - reemplaza la completa reserva de los primeros años. Ya le es más fácil expresar conscientemente sus sentimientos, y la imagen que posee de ellos se fija más en su mente.

Durante esta época, el niño progresa firme e ininterrumpidamente hacia su adaptación social: si se le priva de los objetos que ama, éste se refugia nuevamente en sí mismo, retrocediendo su adaptación en vez de progresar; ya que es durante los tres primeros -- años en que se estructuran en el niño formas de conducta conducentes a la marcha erecta, manipulación de objetos y el conocimiento de su ambiente externo.

"El fracaso de los hábitos adquiridos es -- una de las manifestaciones del trastorno - ocasionado por la interrupción de sus relaciones con la madre. Todo se hace caótico; control de esfínteres, limpieza, educación, la separación ha sido una confirmación into

lorable de todos sus sentimientos negativos: el padre y la madre han desaparecido realmente y el niño sufre por su ausencia pensando que es un castigo más, o quizá la consecuencia de sus malos deseos. Para vencer el sentimiento de culpabilidad, redobla el cariño; el dolor de la separación se convierte de -- esa manera en una nostalgia difícil de sobre llevar. Durante ese período de profunda -- tristeza, el niño se muestra particularmente bondadoso; las prohibiciones y las órdenes - que anteriormente desobedecía en su hogar, - son ahora en ausencia de sus padres religiosamente observadas". (9).

Para los niños abandonados, el poseer una madre significa a la vez, la posibilidad de perderla; pues el afecto maternal va acompañado en ese caso, del resentimiento creado por el abandono.

3.1.7. Separación a los cinco años.

Cuando el niño ha llegado a los 5 años, la madre ha dejado de ser la única vinculación; ya forma parte de su núcleo mayor, ese hecho influye sobre sus afectos y emociones.

En esta etapa, la relación interpersonal familiar casi ha concluído su obra de estructurar las bases de la personalidad más o menos sólidas, de aquí en adelante, lo que va a dañar al niño es la falta de una relación adecuada con los distintos núcleos que forman la estructuración comunitaria. Y careciendo de éste, obvio es que se deriven una serie de circunstancias negativas para su integración.

"Hay una relación específica entre la privación materna en los primeros 5 años de la vida y la génesis de un estado psicopatológico caracterizado por la incapacidad para establecer lazos normales afectivos, y por fácil desahogo en la delincuencia. Todo esto coincide invariablemente con la falta del vínculo familiar adecuado. El niño en esta época va a estar sometido a continuas exigencias: debe abandonar los primeros hábitos de la infancia, adoptar métodos de higiene, disminuir su agresividad y su gula, renunciar también a sus primeros deseos sexuales. El niño está dispuesto a tales renunciamientos si recibe en compensación el afecto de sus padres. Si esto no se cumple, entonces la educación tendrá que echar mano de elementos totalmente dañinos como son la amenaza, el castigo corporal o el soborno, métodos cuyos resultados son siempre desfavorables y generalmente usados en los asilos para niños". (10).

También se puede observar en general que los niños institucionalizados por no pertenecer a una familia, no han sido sometidos a funciones como:

- No poseen asociación afectiva y emocional íntima y permanente con el núcleo familiar.
- No tienen definidas las funciones inherentes a cada sexo, ya que solamente la pareja de padres proporciona a los hijos las nociones diferenciadas de la sexualidad.
- No tienen satisfechas sus necesidades básicas biológicas, psicológicas y sociales, ya que la familia se ha convertido socialmente en la única depositaria de esta misión.

- No están socializando según las pautas de la familia y la sociedad.
- No poseen un status social en la jerarquía social, ni estilo de vida, no logran un sentido de pertenencia, elemento fundamental para la identificación.
- No está sometidos al control familiar que los lleva a internalizar normas y valores.

"Es universalmente aceptado que los primeros años de vida dejan una huella muy profunda en la vida de todo ser humano; la primera infancia es de vital importancia, es el momento de la identificación personal, es cuando el niño establece la diferenciación entre sí y los demás. Es el momento más importante en el proceso de la socialización. Su personalidad se fundará, se estructura casi exclusivamente a las experiencias positivas o negativas de esta etapa (de 0 a 5 años). Se reconoce entonces la vulnerabilidad del niño en este momento de su desarrollo". (11).

"Así mismo los niños institucionalizados, muestran una mayor agresión y una cooperación menor con los adultos". (12).

3.2.1. El niño Institucionalizado.

El niño que reside en una institución, obtiene ventajas en todas aquellas esferas de la vida que son independientes de las manifestaciones emocionales, perjudicándose en todos aquellos aspectos de su desarrollo que dependen del vínculo maternal afectivo.

Levi (1977), "indica que ya desde hace mucho tiempo fue notada una evidente diferencia de desarrollo psicológico y de comportamiento - en los niños sin familia, internados desde su nacimiento en instituciones, retrasando las funciones estáticas y motoras, retardo del lenguaje, retardo en el control de esfínteres y pobreza de manifestaciones afectivas; con respecto a los coetáneos criados en la propia familia". (13).

La necesidad de presencia materna es inmediata, porque la madre - constituye para el niño, desde los primeros momentos de la vida, una incesante e indispensable fuente de experiencias psicosocial, psicointelectual y psicoemotiva. Las estimulaciones que el niño recibe de la madre se colorean siempre con vivaz tonalidad emotiva, y son por ello particularmente fecundas para el progreso de su experiencia: es la presencia materna la que transmite al niño ese sentido de seguridad del cual la vida infantil no puede ser privada sin daño.

Bowlby (1971), "estudioso de los problemas de la infancia abandonada, ha definido a la madre como : "Organizador Psíquico de los primeros años de vida", y la considera tan esencial para la satisfacción de las necesidades infantiles que prefiere la crianza en un mal ambiente familiar a la de una buena institución". (14).

Bollea (1956), dice que se debe considerar que el período evolutivo, sobre todo sensible a la carencia materna sea comprendido en los primeros años de vida.

El valor de la presencia paterna se manifiesta más tarde, pero se demuestra en tanto esencial y la armonía psicoevolutiva exige la intervención de ambos progenitores, cada uno de los cuales asume una propia e insustituible función respectivamente integrante ya que el niño encuentra la continua necesidad de adaptarse al mundo externo, lo que para él significa renunciar a algunas cosas, aceptar otras, sufrir frustraciones y superarlas, debe describir la realidad social frente a la cual está en posición de desconfianza y actitud de defensa, todo lo cual el niño lo cumple a través de la intervención del padre tanto sea por imitación como por imposición.

Spitz (1945), "realizó observaciones en 91 bebés entre 9 y 13 meses de edad. Estos bebés fueron amamantados durante los primeros tres meses de vida y separados de sus madres por períodos de seis meses a un año; estos niños sufrían de hospitalismo y manifestaban una respuesta particular después de haber sido privados de un período prolongado.

Cuando se les acercaba un extraño (no incluyendo a las enfermeras que los alimentaban) un gran número de infantes rotaban la cabeza, movimiento que se parece mucho al movimiento universal que significa "no" y esta conducta continúa mientras el extraño está presente.

Cuando estaban solos permanecían demasiado

quietos, cuando se movían, realizaban movimientos extraños de los dedos y estos movimientos continuaban por largos períodos de hasta dos horas. Elevaban sus piernas, tocando los dedos de sus pies o sus ropas. Estas conductas compendiaban toda la actividad de estos niños, no existen conductas autoeróticas incluyendo chuparse el dedo, esto ocurría en las primeras etapas de privación, en etapas más avanzadas los niños se hundían en un letargo yaciendo sin efectuar ningún movimiento ni sonido, con la mirada perdida en el espacio y cualquier persona que intentara establecer la comunicación acercándose, provocaba displacer, pues requería de ellos el abandonar el letargo y mostrar llantos y gritos". (15).

Observaciones realizadas por Brodbeck e Irvin (1946), han encontrado resultados bastante diferentes, los infantes menores de seis meses, incluso los de dos meses de edad que se encuentran en instituciones donde existe poca estimulación, muestran retardo en el desarrollo del lenguaje, social y motor, estos niños vocalizan poco y se muestran socialmente irresponsivos.

Anna Freud y Dorothy Burlinghan (1981), realizaron numerosos estudios en tiempos de guerra y observaron que la desintegración de la familia priva al niño de la atmósfera necesaria para su desarrollo mental y emocional; en los países Europeos, debido a la guerra muchos infantes tuvieron que ser evacuados para protegerlos de los bombardeos y fueron internados en hogares para niños residenciales, para compartir su vida con personas extrañas, los

niños que vivían en estos hogares, veían a sus padres, si es que los tenían, sólo de vez en cuando, a intervalos tan grandes que sus vínculos con la familia se debilitaban o se perdían por completo". (16).

Badwin (1949), habla sobre la evidencia pediátrica acerca del hecho de que los niños institucionalizados, tienen dificultad para ganar peso.

Gadner (1963), en otras investigaciones busca la causa de fallas en el crecimiento; se encontró una correlación entre estos hechos y una historia de rechazo materno o bien carencia de calidez en la relación materna.

Casler (1965), encontró que la estimulación táctil diaria logra disminuir el retardo en los niños institucionalizados y reduce los efectos de la separación.

Heinicke y Westheiner (1966), realizaron un estudio con 10 niños de una Casa Cuna, encontrando mayor perturbación al final de un período de separación de 7 a 21 semanas que en niños separados sólo por tres semanas. Asimismo Hinde y Spender-Booth en 1971 realizaron un estudio y encontraron que la angustia era mayor después de una separación de 30 días que después de una separación de seis días.

Es evidente que las condiciones en que el infante se encuentra cuando es separado de su madre son muy importantes, aunque se desconocen las características específicas que deben tenerse para reducir los efectos de la separación.

En general, se ha encontrado que los desórdenes de la conducta, la personalidad, el lenguaje, la cognición, y el crecimiento físico, ocurren en niños con serias perturbaciones en su vida familiar temprana.

Los niños institucionalizados presentan trastornos en la personalidad y un considerable déficit intelectual, esto constituye un gran problema social, debido a que no puede modificarse el trastorno, es un proceso irreversible por lo que deben tomarse medidas preventivas.

"Cuando existe una carencia afectiva total, los niños presentan retraso motor, pasividad e inexpresión, llegando a un estado crítico llamado marasmo y en ocasiones hasta la muerte". (17).

En 1971 Tizard y Tizard compararon el desarrollo social y cognitivo de los niños de dos años criados en guarderías con internado en Inglaterra, con el de los pequeños criados en sus hogares, la conducta de afecto de los niños de guardería es difusa, se orienta hacia un número grande indeterminado de personas, ya que desde su ingreso a la guardería los niños estuvieron a cargo de un mínimo de 20 personas diferentes, al comparar los datos de la conducta de afecto y de temor de los dos grupos, se descubrió que los pequeños criados en instituciones, daban muestras de ansiedad mucho mayores y temían la presencia de desconocidos.

"La historia evolutiva temprana de la infancia y la niñez desempeña un papel preeminente en la formación del carácter y la personalidad y en especial en la formación de las pautas de interrelación humana". (18).

El niño al nacer trae consigo una constitución, y van a influir las circunstancias externas en general y sobre todo, lo más importante, las experiencias interpersonales concretas de cada infante con las personas significativas de su ambiente inicial. Si éstas se ven alteradas como un abandono, y por consiguiente una institucionalización, veremos que van a existir interferen-

cias y perturbaciones en el desarrollo, pero de acuerdo a la edad del abandono y de la constitución personal de cada niño como lo antes mencionado, sus respuestas ante estos eventos será desde estados depresivos, hasta problemas cognitivos y retraso del desarrollo psicomotor en general.

"Los ambientes institucionales crean claros síndromes, la falta de cuidado materno resulta más grave cuanto menor es la edad del niño y cuanto menor es su autonomía". (19).

El sentimiento de abandono actúa como espina irritativa en el niño, produciendo un fuerte desnivel en la evolución de ciertos elementos del yo y del funcionamiento del psiquismo.

"El hueco que produce en su vida afectiva es insustituible, que lo arrastrarán durante toda su vida". (20).

El niño sin familia, maltrata en general las cosas o bienes materiales, muestran indiferencia por sus posesiones, no cuidan su ropa, la disciplina y el trabajo escolar lo reciben pasivamente.

"La carencia de estimulación ambiental termina un crecimiento más lento e impide logros adaptativos". (21).

Tacovella (1982). "La familia juega un papel importante en la personalidad del niño, al privarse de ella tendrá como consecuencia desajustes psicosociales". (22)

Es difícil que un niño tenga atención individual dentro de una Ins

titución, su plan de vida es totalmente diferente a la del hogar, tienen madres cambiantes, el personal que los cuida cambia constantemente.

5.3.1. Causas del Niño Abandonado.

El abandono infantil es un problema que preocupa al mundo; México es un país con grandes deficiencias en la estructura social, por existir una gran diferencia en la estructura social, por existir una gran diferencia en los niveles económicos, por el desempleo, falta de preparación, es un pueblo desnutrido.

"La pobreza, la falta de educación integral de gran parte de México, se manifiesta en una creciente explosión demográfica, nacimiento, abuso, maltrato y abandono de los hijos, aún cuando no siempre abandono físico, pero sí abandono social, moral y educativo, lo que da como resultado desarrollo deficiente, tanto físico como psicológico, que forma seres apáticos, agresivos, inconformes, culpando a la sociedad de sus carencias". (23).

Las causas generales del abandono son:

- Causas económicas.
- Orfandad absoluta (muerte de los padres) o parcial (muerte de uno de los cónyuges).
- Irresponsabilidad de los padres.
- Hijos de madres solteras
- Madres enfermas mentales

Por los aspectos antes mencionados, en México se ha buscado una asistencia social infantil, por lo que busca brindar al menor - las mejores opciones de educación y formación.

"En su planeación se tomó como uno de los aspectos la declaración de los "Derechos del Niño", siendo el texto: El huérfano y abandonado han de ser recogidos; el niño deberá recibir en tiempo oportuno, por el descubrimiento y el desarrollo de sus aptitudes personales, una instrucción correspondiente a sus posibilidades, de manera que llegue a ser miembro responsable de la sociedad". (24).

Por lo que al menor Institucionalizado se le trata de dar una formación integral, tomándolo como un ser Biopsicosocial, para que - no se desintegre.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Capítulo III

- 1.- Hernández B. (1973). El niño Institucional. Presentación de un caso. Tesis de Maestría en Psicología. UNAM. México, p.p. 18. Facultad de Psicología.
- 2.- Ibid. p.p. 19
- 3.- Id. p.p. 19
- 4.- Id. p.p. 20
- 5.- Id. p.p. 21
- 6.- Id. p.p. 22
- 7.- Aiza (1973). La Negación del duelo en el tratamiento de un Adolescente. Cuaderno de Psicoanálisis. México, p.p. 2-4.
- 8.- Spitz (1946). Hospitalims Psychoanalytic. Study of Child. Vol. 2 Nueva York. p.p. 32.
- 9.- Freud A. Op c.t p.p. 47.
- 10.- Hernández. Op. c.t p.p. 26.
- 11.- Cruces y Fredanelli. (1984). Servicio Social y Adopción. La alternativa frente al problema de la minoridad abandonada. Argentina, Humanitas. p.p. 16, 17.
- 12.- López M. (1981). Estudio Comparativo del Desarrollo Psicomotor de niños lactantes Institucionalizados y No Institucionalizados. Tesis de Licenciatura. UNAM. México, p.p. 88. Facultad de Psicología.

- 13.- Levi y Merani (1977). El niño Abandonado. México. Trillas p.p. 47.
- 14.- Bowlby J. (1971). Cuidado Maternal y Amor. México. Fondo de Cultura Económica. p.p. 60.
- 15.- Spitz (1978). Sobre la Génesis de la Comunicación Humana. México. Holme. p.p. 29.
- 16.- Freud A. (1981). La Guerra de los niños. Argentina p.p. 54.
- 17.- Spitz R. Op. Cit. p.p. 23.
- 18.- Freud S. Fromm (1972). Ciencia y Teoría en Psicoanálisis. Argentina Amorrortu. p.p. 32.
- 19.- Sulzer L. (1971). Algunos Aspectos sobre niños Institucionales. Tesina de Licenciatura UNAM. México. p.p. 12. Facultad de Psicología.
- 20.- Pereira M. (1981). La Apercepción Familiar del Niño Abandonado. México. Trillas p.p. 31, 32.
- 21.- Sacchi C. Richaud de Minzi M. (1988). Relación entre integración social y personalidad. Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina. XXXIV (2) p.p. 135-141.
- 22.- Jacovella (1982) Consideraciones antropológicas acerca de la salud mental en la sociedad contemporánea. Neuropsiquiatría y Salud Mental. XIII (1-2) p.p. 65-68.
- 25.- (1985) Abandono Infantil. La Institucionalización de la asistencia. Desarrollo Integral de la Familia. p.p. 3-5.
- 24.- (1975) Informe de labores. Protección a la Infancia. Instituto Nacional de Protección Infantil. p.p. 9.

M E T O D O L O G I A

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En lo que se refiere a la educación y cuidado del menor desamparado tanto las instituciones públicas como privadas, existen Casas Cunas, hogares sustitutos, albergues que con diferentes sistemas atienden este problema, sin embargo no todos cuentan con programas y sistemas que eduquen y formen al menor, además de ser insuficientes para cubrir las necesidades de un país como el nuestro, que por el crecimiento desmedido existe falta de preparación que por diferentes causas sociales abandonan frecuentemente a los hijos como una necesidad para la propia subsistencia.

¿Existe diferencia entre niños de sexo femenino y masculino, Institucionalizado y No Institucionalizado, con respecto a su Coeficiente Intelectual, Identificación Psicosexual y Desarrollo Visual motor?

HIPOTESIS

- Ho₁ No existe diferencia significativa entre niños y niñas Institucionalizados y No Institucionalizados, con respecto a su Coefficiente Intelectual.
- Ha₁ Existe diferencia significativa entre niños y niñas Institucionalizados y No Institucionalizados, con respecto a su Coefficiente Intelectual.
- Ho₂ No existe diferencia significativa entre niños y niñas Institucionalizados y No Institucionalizados, con respecto al desarrollo Visomotor.
- Ha₂ Existe diferencia significativa entre niños y niñas Institucionalizados y No Institucionalizados con respecto al desarrollo Visomotor.
- Ho₃ No existe diferencia significativa entre niños y niñas Institucionalizados y No Institucionalizados con respecto a la Identificación Psicosexual.
- Ha₃ Existe diferencia significativa entre niños y niñas Institucionalizados y No Institucionalizados con respecto a la Identificación Psicosexual.

VARIABLES

Variables Independientes

- Institucionalizado
- No Institucionalizado

Variables Dependientes

- Coeficiente Intelectual
- Identificación Psicosexual
- Desarrollo Visomotor

OPERACIONALIZACION DE VARIABLES.

Niño Institucionalizado. Spitz (1946) emplea este término para designar el conjunto de trastornos que se observan en los niños pequeños educados en instituciones, lejos del cuidado de su madre y no pueden establecer un vínculo afectivo con un sustituto paterno.

Sexo. Diferencia física y constitutiva del hombre y la mujer.

(1)

Coefficiente Intelectual. La medida más afectiva o forma de expresar el potencial de un niño con relación a los niños de su edad. (2).

Wechsler mide el Coeficiente Intelectual como:

$$\frac{E M}{E C} \times 100 = C. I.$$

E M = Edad Mental

E C = Edad Cronológica

Identificación Psicosexual. Es la percepción interna de sí mismo con respecto a la masculinidad, en el caso del niño y a la femenina en el caso de la niña.

Desarrollo Visomotor. Es un nivel representativo y operativo que actúa sobre los mecanismos reguladores perceptivos y motores (3).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

- 1.- Merani A. (1986). Diccionario de Psicología. México Grijalbo. p.p. 148.

- 2.- Wechsler (1981). Escala de Inteligencia para los niveles preescolar y primario. México. Manual Moderno. p.p. 2.
- 3.- Bender (1985). Test Gestáltico Visomotor. México. Paidós. p.p. 12-13.

M E T O D O

MUESTRA.

La muestra fué no probabilística por cuota.

Fuó no probabilística ya que la extracción de la muestra no se hizo de forma aleatoria, y por cuota, ya que se seleccionó lo más representativo. (Kerlinger).

N = 60 divididos en cuatro grupos:

- N1 (15) Niños Institucionalizados
- N2 (15) Niñas Institucionalizadas
- N3 (15) Niños No Institucionalizados
- N4 (15) Niñas No Institucionalizadas

Las características de los sujetos fueron las siguientes:

Sujetos Institucionalizados hombres y mujeres entre 4 y 6 años de edad, que se encuentran en la Casa Cuna del DIF, ubicada en Calzada de Tlalpan y Av. Río Churubusco; estos niños durante la mañana reciben Educación Preescolar dentro de la misma Institución.

Los sujetos se ubican en esta Institución por diversas causas como lo son: abandono por parte de los padres biológicos, maltrato, exposición voluntaria, muerte de uno o ambos progenitores, etc.; proviniendo de diferentes estratos sociales.

Sujetos No Institucionalizados hombres y mujeres, entre 4 y 6 años de edad que se encuentran recibiendo su Educación Preescolar en el Instituto Villa de Cortés, A.C.; ubicada en Rubén M. Campos No. 2608, Col. Villa de Cortés, México, D.F.

Estos niños viven dentro del contexto de una familia.

DISEÑO DE INVESTIGACION

La presente investigación fué un diseño con dos muestras independientes constituyéndose de un grupo de niños Institucionalizado y otro No Institucionalizado que se les aplicó: a) Test de la figura Humana; b) Bender; c) Wippsi.

El tipo de estudio fué un campo descriptivo y transversal. (Pick 1988).

INSTRUMENTOS.

Para la recolección de datos se aplicó un cuestionario demográfico con datos como:

Nombre
Edad
Sexo
Motivo de ingreso
Número de expediente.

Estos datos algunos niños no los sabían, por lo que se consultó el archivo con fines confidenciales.

Los instrumentos que se le aplicaron a la muestra total son los siguientes:

- WPPSI : Test de Inteligencia Wechsler para Preescolares, para medir Coeficiente Intelectual.
- Bender : Test Gestáltico Visomotor: para medir Desarrollo Visomotor.
- Machover : Dibujo de la figura humana, para medir Identificación Psicosexual.

La forma de aplicación fué individual y por las mañanas.

Bender: Test Gestáltico Visomotor.

El test Gestáltico Visomotor fué creado por la Dra. Lauretta Bender en 1938: ella exploró la naturaleza de la función integrativa (Gestáltica).

El test de Bender consiste en 9 figuras, que son presentadas una a la vez, para ser copiadas por el sujeto en una hoja en blanco. La prueba se administra en forma individual y generalmente como test introductorio de la batería que se va a utilizar.

Los diseños de estas figuras fueron originalmente usados por Wertheimer (1923), para demostrar los principios de la Psicología de la Gestalt, en relación con la percepción. La Dra. Bender adopta y usa estas figuras en un test visomotor aplicando la Psicología de la Gestalt al estudio de la práctica clínica y de la personalidad. Señala que la percepción y la reproducción de las figuras Gestálticas están determinadas por los principios biológicos de acción sensorio-motriz que varían en función de:

- a) el patrón de desarrollo y el nivel de maduración de cada individuo, y
- b) su estado patológico y orgánicamente inducido.

Describe minuciosamente el proceso de maduración de la percepción visomotora en niños pequeños y muestra las reproducciones típicas de las figuras en su test en niños de 3 a 11 años. Solamente los niños de alrededor de 11 años son capaces de copiar las figuras sin errores; los más pequeños todavía no pueden hacerlo.

La Dra. Bender se dedicó esencialmente a la aplicación clínica -- del test en pacientes con lesiones orgánicas cerebrales; esquizofrenia, psicosis, psiconeurosis y retardo mental y al analizar -- los trabajos infantiles, lo hace desde el punto de vista evolutivo.

Koppitz ensayó el test Bender, su trabajo consistió en la sistema

tización del test de Bender (1985) como prueba perceptual y proyectiva para todos los niños de 5 a 10 años sea cual fuera su inteligencia, estado neurológico y ajuste emocional; estandarizó también un sistema objetivo de puntuación. Usando puntajes compuestos para cada una de las figuras del Bender, se formó una escala de maduración. Los datos normativos de los protocolos se recolectaron en más de 1100 niños de 5 a 10 años, y posteriormente se aplicó a niños que incluían problemas emocionales, de aprendizaje, retardo mental, lesión cerebral.

Una vez estudiados desde el punto de vista de maduración se diseñó un segundo sistema de puntaje para medir el ajuste emocional. Koppitz (1984), por lo tanto, distingue por un lado las distorsiones que reflejan primariamente la inmadurez o disfunción cerebral y por el otro los factores emocionales y actitudes no relacionados con la edad y la percepción.

Las desviaciones se dividen en dos escalas con funciones diferentes, ambas se aplican a cada protocolo. El examinador puede analizar los protocolos evaluando madurez perceptual, posible deterioro neurológico y ajuste emocional, en base a un solo protocolo, y es aplicable a niños pequeños cualquiera que sea su inteligencia o tipo de problema presente.

La escala de maduración del Bender (1985) quedó integrada por siete categorías: distorsión de la forma, rotación, sustitución de puntos por círculos o rayas, perseveración, falla en la integración de la figura, sustitución de curvas por ángulos que incluían 30 ítems mutuamente excluyentes que se computan como presentes o ausentes.

Al estudiar los factores emocionales se interpreta al Bender (1985) como una prueba proyectiva, esto se hace según 10 indicadores emocionales que Koppitz (1984) menciona: orden confuso, línea ondulada, círculos sustituidos por rayas, aumento progresivo

de tamaño, gran tamaño, tamaño pequeño, línea fina, repaso del dibujo o de los trazos segunda tentativa y expansión.

"Respecto a la confiabilidad de la escala se deben tomar en cuenta dos aspectos:

- 1) Confiabilidad de los examinadores; el acuerdo entre diferentes examinadores que usan la misma escala independiente, y
- 2) Confiabilidad de los puntajes; la consistencia en los puntajes a los sujetos que se les administró la prueba". (1).

Instrucciones para la aplicación de la prueba.

Se establece un buen rapport mostrando al niño la pila de tarjetas del Bender (1985), diciéndole: "Aquí tengo nueve tarjetas con dibujos para que los copies. Este es el primero, haz uno igual". Luego que el niño ha acomodado la posición del papel se coloca la primera tarjeta frente al niño. No se hacen comentarios; se anotan las observaciones sobre la conducta del niño durante el test.

No hay límite de tiempo para esta prueba. Cuando el niño ha terminado de dibujar una figura, se retira la tarjeta y se pone la siguiente. Se procede de la misma manera hasta terminar.

No se le debe alentar ni impedir el uso de la goma o realizar varios intentos cuando está dibujando. Si el niño ha llenado la mayor parte de la hoja y la hace girar para ubicar la figura 8 en el espacio restante, se debe anotar en el protocolo, pues esto no se considera una rotación del dibujo.

Se le permite a cada niño usar el papel que desee, si pide más hojas de las dadas, se le debe dar el papel adicional sin comentarios.

Si se tiene la impresión de que el niño ha sido muy rápido en la ejecución del test o que no ha tenido el mejor desempeño posible, se le puede pedir que repita el dibujo de una figura en otra hoja de papel. Si es necesario un examen adicional para obtener el máximo rendimiento, se debe consignar este hecho en el protocolo.

Método de puntuación por E. Koppitz.

La escala de maduración consiste en 30 items mutuamente excluyentes, los cuales son puntuados como uno o cero, esto es como presente o ausente. Se computan solo las desviaciones bien claras y en ocasiones de duda, no se computa.

Todos los puntajes se suman formando un puntaje compuesto, en el cual se basan los datos normativos; y ya que se computan los errores, un puntaje alto indica un pobre desempeño, en tanto que un puntaje bajo, refleja lo contrario.

Figura A.

1.- Distorción de la forma.

a) El cuadrado, el círculo o ambos están excesivamente achataados o deformados; un eje del círculo o cuadrado es el doble de largo que el otro.

Si dos lados del cuadrado no se encuentran en el punto de intersección con el círculo, la forma del cuadrado se evalúa como si ambos lados se encontraran.

b) Adición u omisión de ángulos. (En caso de duda no computar). Desproporción entre el tamaño del cuadrado y del círculo, uno es el doble de grande que el otro.

2.- Rotación.

Rotación de la figura o parte de la misma en 45° o más; rotación de la tarjeta aunque luego se copie correctamente en la posición rotada.

3.- Integración.

Falla en el intento de unir el círculo y el cuadrado; el círculo y el vértice adyacente del cuadrado se encuentran separados en más de tres milímetros. Esto se aplica también a la superposición.

Figura 1.

4.- Distorsión de la forma.

Cinco o más puntos convertidos en círculos; puntos agrandados o círculos parcialmente llenados no se consideran como círculos para la puntuación de este ítem, en caso de duda, no computar; las rayas no se computan.

5.- Rotación.

La rotación de la figura en 45° o más; la rotación del estímulo aún cuando luego se copie correctamente la tarjeta rotada.

6.- Perseveración.

Más de 15 puntos en una hilera.

Figura 2.

7.- Rotación.

Rotación de la figura en 45° o más; rotación de la tarjeta aunque luego se copie en la posición rotada correctamente.

8.- Integración.

Omisión de una o dos hileras de círculos, hileras de puntos de la figura 1 usados como tercera hilera de la figura 2; cuatro o más círculos en la mayoría de las columnas; adición de una hilera.

9.- Perseveración.

Más de 14 columnas de círculos a una hilera.

Figura 3.

10.- Distorsión de la forma.

Cinco o más puntos convertidos en círculos; puntos agrandados o círculos parcialmente rellenos no se consideran círculos para este ítem de puntuación. En caso de duda, no puntuarlo, las rayas no se computan.

11.- Rotación.

Rotación del eje de la figura en 45° o más; rotación de la tarjeta aunque luego se copie correctamente en la posición rotada.

12.- Integración.

a) Desintegración del diseño; aumento de cada hilera sucesiva - de puntos no lograda; "cabeza de flecha" irreconocible o invertida; conglomeración de puntos; solo una hilera de puntos; borro- neo o un número incorrecto de puntos, no se computa.

b) línea continua en lugar de hilera de puntos; la línea puede sustituir a los puntos o estar agregada a éstos.

Figura 4.

13.- Rotación.

Rotación de la figura en parte de la misma en 45° o más, rotación de la tarjeta estímulo aún cuando luego se copie correctamente el modelo rotado.

14.- Integración.

Una separación de más de 3 mm. entre la curva y el ángulo adyacen- te; lo mismo se aplica a la superposición. La curva toca ambas - esquinas.

Figura 5.

15.- Modificación de la forma.

Cinco o más puntos convertidos en círculos; puntos agrandados o - círculos parcialmente rellenos. No se puntúan; las rayas no se computan.

16.- Rotación.

Rotación de la figura total en 45° o más; rotación de la extensión por ejemplo, la extensión apunta hacia el lado izquierdo o comienza a la izquierda del punto central del arco; la rotación solo se puntúa una sola vez aún cuando el arco como la extensión estén rotados independientemente uno del otro.

17.- Integración.

- a) Desintegración del diseño; conglomeración de puntos, línea recta o círculos de puntos en lugar de un arco; la extensión -- atraviesa el arco. Angulo o cuadrado, no se puntúan.
- b) Línea continua en lugar de puntos, en el arco, la extensión o en ambos.

Figura 6.

18.- Distorción de la forma.

- a) Tres o más curvas sustituidas por ángulos, en caso de duda no se computa.
- b) Ninguna curva en una o ambas líneas; líneas rectas.

19.- Integración.

Las dos líneas no se cruzan o se cruzan en un extremo de una o de ambas líneas onduladas entrelazadas:

20.- Perseveración.

Seis o más curvas sinusoidales completas en cualquiera de las dos direcciones.

Figura 7.

21.- Distorción de la forma.

a) Desproporción entre el tamaño y los dos hexágonos; uno debe ser por lo menos el doble de grande del otro.

b) Los hexágonos están excesivamente deformados; adición u omisión de ángulos en uno o ambos hexágonos.

22.- Rotación.

Rotación de la figura o parte de la misma en 45° o más; rotación del estímulo aún si luego se la copia correctamente como se ve en la tarjeta rotada.

23.- Integración.

Los hexágonos no se superponen o lo hacen excesivamente, es decir, un hexágono penetra completamente a través del otro.

Figura 8.

24.- Distorción de la forma.

El hexágono o el rombo excesivamente deformados; ángulos agregados u omitidos.

25. - Rotación.

"Rotación de la figura en 45° o más; rotación del estímulo aún cuando luego se le copie correctamente en la posición rotada. (El girar la hoja para aprovechar más el papel no se computa, pero se registra en el protocolo)".

(1)

DATOS NORMATIVOS PARA LA CALIFICACION DEL BENDER
Por E. Koppitz. (1984).

PUNTAJE	EQUIVALENTE EN EDAD
21	4-0
20	4-0
19	4-1
18	4-2 a 4-3
17	4-4 a 4-5
16	4-6 a 4-7
15	4-8 a 4-9
14	4-10 a 4-11
13	5-0 a 5-1
12	5-2 a 5-3
11	5-4 a 5-5
10	5-6 a 5-8
9	5-9 a 5-11
8	6-0 a 6-5
7	6-6 a 6-11
6	7-0 a 7-5
5	7-6 a 7-11
4	8-0 a 8-5
3	8-6 a 8-11
2	9-0 a 9-11
1	10-0 a 10-11
0	11-0 a 11-11

Machover. (Dibujo de la Figura Humana).

La técnica de aplicación de este test es sumamente fácil, y esto es la que ha constituido una de sus mayores ventajas y a lo que se debe su extensa difusión.

Se presenta al examinado un papel blanco tamaño carta, un lápiz medianamente blando o del No. 2 y una goma de borrar y se le pide simplemente: "dibuje a una persona". Mientras el sujeto trabaja, del modo más disimulado posible se toman sus datos y las primeras preguntas que formula el examinado, el tiempo que tarda en realizar el dibujo, la secuencia de las partes dibujadas, si se ha utilizado la goma, y que partes ha borrado, además de todos los comentarios del sujeto mientras dibuja. Es importante también anotar el sexo de la persona que dibuja.

Cuando el examinado termina, se le da otra hoja en blanco, a la que se le anota el número 2; si ha dibujado un hombre, se le pide que esta vez dibuje a una mujer o viceversa, según sea el caso. Si el sujeto dibujara solo la cabeza, se le pide que complete el dibujo.

La resistencia que algunas veces presentan ciertos sujetos a dibujar, suele desaparecer si se le asegura con palabras apropiadas que su tarea solo tiene un valor como experiencia psicológica, pero que en realidad nada importa si sabe dibujar o no.

Cuando un individuo trata de cumplir con la orden: "dibuja una figura humana", es necesario que dibuje de una fuente.

Las figuras externas son demasiado variadas en sus atributos corporales, para prestarse a una representación espontánea, completa y objetiva.

El proceso de selección, incluyendo identificación por medio de

Proyección - introyección, aparece en el dibujo. El individuo tiene que echar mano consciente o inconscientemente, de todo su sistema de valores psíquicos. Consecuentemente, el dibujo de la figura humana, conteniendo una proyección de la imagen corporal proporciona un vehículo natural para la expresión de las necesidades y conflictos del dibujante. (Machover, 1949).

Para establecer la identificación sexual, es más normal que primero se dibuje el sexo de sí mismo. Desde un punto de vista empírico es interesante que se registre evidencia de algún grado de inversión sexual en todos los individuos que primero dibujó el sexo opuesto como respuesta a dibujar una figura humana. Es tos dibujos muestran mucha confusión sexual. (Machover, 1949).

De una muestra de 5500 sujetos examinados, 89 por ciento dibujaron su mismo sexo primero. La muestra se escogía al azar entre estudiantes y pacientes en psicoanálisis y psicoterapia. La ma yor parte de la investigación recopilada en la literatura verificó que mucha gente dibuja su propio sexo primero y la incidencia de desviación de esta regla es mayor entre pacientes que requieren psicoterapia.

Hammer (1958), encontró que en 4000 casos, el porcentaje varió nada más +5 a -5 al dibujar primero el mismo sexo. Si el sujeto dibuja el sexo opuesto primero es indicativo de inversión sexual, confusión de identificación sexual o una fuerte dependencia con alguien del sexo opuesto.

Las investigaciones sobre el dibujo representativo son contradictorias; en primer término, porque un número considerable de estudios han fallado al tratar de demostrar que los Psicólogos son capaces de dar diagnósticos exactos basándose únicamente en las figuras de un dibujo; por otra parte, han demostrado claras diferencias entre grupos "normales" (personas seleccionadas al azar)

y un cierto número de grupos patológicos. (Rabin, 1968).

A pesar de que la técnica del dibujo representativo para evaluar la personalidad no implica perfección, es una de las más usadas. Lo anterior hace suponer que dichos dibujos solo indican variables en la personalidad. De cualquier manera, esta es la técnica que más se usa cuando se pretende obtener la identificación sexual y proporciona muchos datos y respuestas importantes.

Los dibujos se clasifican marcando cada hoja con un número uno y un número dos. Después se contarán las hojas en que el niño dibujó un niño primero y aquellas en las que un niño dibujó una niña primero, al igual se hará con las niñas y se anotará si pertenecen al grupo de niños Institucionalizados o No Institucionalizados.

WPPSI

Test de Inteligencia Wechsler para Preescolares.

David Wechsler, Psicólogo del Bellevue Psychiatric Hospital, elaboró un test llamado Bellevue Test, para medir la inteligencia de los adultos; sin embargo la prueba puede ser utilizada para varias edades. Wechsler reviste especial importancia, pues es el primer intento de incorporar a la investigación las realizaciones prácticas como parte integral de la inteligencia, concediéndole también numéricamente, la misma importancia que las pruebas verbales.

El WPPSI se aplica a sujetos entre 3 años 10 meses, a 6 años 6 meses; se utilizó para el presente estudio, ya que proporciona el resultado global del coeficiente intelectual, además de la posibilidad de obtener información específica de cada uno de los subtest que integran la escala.

Rapaport (1971), consideró que los fundamentos para el diagnóstico de la inteligencia por medio de test son:

Es importante desechar la idea de que toda persona nace con un C. I. (Coeficiente Intelectual) que permanece constante durante toda su vida y que representa su inteligencia.

El Dr. David Wechsler (1960), señala que la etapa general que comprende de los cuatro a los siete años de edad, ha sido considerada un punto culminante en el desarrollo mental del niño, este es un período de socialización en el que el niño recibe educación preescolar y establece relaciones con niños de su misma edad, se da a entender y puede pensar por sí mismo, posee iniciativa y le gusta cooperar realizando tareas que posean cierto grado de dificultad, presta atención y tiene interés para realizar muchas cosas, por lo que se debe estimular para que se exprese.

La inteligencia de los cuatro a los seis años no es una fase en -

la que predomine la capacidad sensorio-motora, es más bien una etapa en la que se manifiestan múltiples habilidades.

El WPPSI está basado en el supuesto de que a esta edad se cuenta con potencialidades definitivas que pueden ser evaluadas por medio de una prueba adecuada.

El WPPSI como las demás escalas de Wechsler, está dividida en subtests verbales y subtests de ejecución.

Esta escala se desarrolló modificando ligeramente los subtests del WISC, para poder utilizarlo con niños de cuatro años de edad.

El material necesario para aplicar este test consiste en la forma de administración que señala el autor y cada uno de los subtests.

El WPPSI está formado por once subtests, seis verbales y cinco de ejecución, que son:

Verbales:	- Información	- Similitudes
	- Vocabulario	- Comprensión
	- Aritmética	- Oraciones (test suplementario)

Ejecución:	- Casa de animales
	- Completamiento de figuras
	- Laberintos
	- Diseño Geométrico
	- Diseño de Cubos

La prueba se administra intercalando subtest verbales y de ejecución, porque el autor considera que al variar las tareas, se puede mantener mayor interés y la atención del niño pequeño.

Si se aplican los subtests verbales, se observa que la atención está más dispersa y aparece rápidamente la fatiga, que si se alternan un test verbal y uno de ejecución.

"Los puntajes crudos obtenidos se convierten en C.I. La evaluación del WPPSI será dada de acuerdo a las instrucciones del manual".

(3).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- 1.- Székely B. (1966). Los Tests. Manual de técnicas de exploración Psicológica. Argentina Kapeluz. p.p. 153-158.
- 2.- Koppitz E. (1984). El Test Gestáltico Visomotor para Niños. Argentina Guadalupe p.p. 36-67.
- 3.- Székely B. Op. cit. p.p. 1127.

ANALISIS ESTADISTICO.

Debido a cada uno de los instrumentos la estadística a seguir fué:

Bender

- a) Suma de frecuencias del resultado total
- b) Se obtuvo la media
- c) Se obtuvo desviación estándar

WPPSI

- a) Suma de frecuencias del resultado total
- b) t de Student
- c) Media

Machover

- a) Suma de frecuencias
- b) Chi-Cuadrada
- c) Corrección de Yates

PROCEDIMIENTO

Primero se pidió permiso a las autoridades de Casa Cuna, para poder llevar a cabo dicha investigación, se mandó una carta para la autorización del mismo, de la misma forma se procedió en la Escuela Villa de Cortés.

Posteriormente se aplicaron los instrumentos, en Casa Cuna se procedió de la siguiente manera: se ocupaba el horario de las mañanas, y la aplicación fué en la Sección de Psicología, en uno de los cubículos se le iba llamando en forma individual a cada niño.

En la Escuela el Departamento de Psicología proporcionó el lugar para la aplicación individual de cada instrumento.

RESULTADOS.

Los resultados obtenidos se presentan en tres partes, de acuerdo con cada uno de los instrumentos que se utilizaron.

En cada una se describen las sumas de frecuencias, las medias, la desviación estándar, el rango, en la situación que se realice una comparación de grupos se utilizó t de Student y Coeficiente de Contingencia y chi Cuadrada.

COEFICIENTE INTELECTUAL.

Ingresaron 14 sujetos (46.67%) cuyo motivo fue abandono, 7 sujetos (23.33%) por maltrato, 5 sujetos (16.67%) por protección temporal, 1 sujeto (3.33%) porque la madre estaba enferma de sus facultades mentales, 3 sujetos (10.00%) por exposición voluntaria.

Cuadro 1

Fueron entrevistados 60 niños cuya edad fluctuaba entre los 4 y 6 años con una \bar{X} de 4.91.

Cuadro 2

De la muestra total de la investigación (60 sujetos) con respecto al coeficiente intelectual se obtuvo una \bar{X} de 103.48, una desviación estándar de 12.39, un rango de 66 y con 39 grados de libertad.

Cuadro 3

En cuanto a la Escala Ejecutiva de la muestra total de la investigación se obtuvo una media de 102.37, una desviación estándar de 11.9 y un rango de 49.

Cuadro 4

En cuanto a la Escala Verbal de la muestra total de la investigación se obtuvo una media de 104.5, una desviación estándar de 14.1 y un rango de 72. Cuadro 5

En cuanto a las variables Institucionalizado y No Institucionalizado se hizo una comparación de grupos a través de la *t* de Student donde se obtuvieron los siguientes resultados:

Escala Verbal, Media de Institucionalizado es de 95.4, media de No Institucionalizado de 113.2, *t* obtenida de 6.23 con un nivel de significancia de 0.001. Cuadro 6

Escala Ejecutiva, Media de Institucionalizado de 95.86, media de No Institucionalizado de 108.86, *t* obtenida de 5.03 con un nivel de significancia de 0.001. Cuadro 6

Escala Total, media obtenida de Institucionalizado de 95.37, media de No Institucionalizado de 111.6, *t* obtenida de 6.26 con un nivel de significancia de 0.001. Cuadro 6

En cuanto a la variable Institucionalizado y sexo (hombres y mujeres), se realizó una comparación de grupos a través de la *t* de Student encontrando:

Escala Verbal, se obtuvo una media en mujeres de 95.75, media de hombres de 95.06, *t* obtenida de 0.17. Cuadro 7

Escala Ejecutiva, la media obtenida en mujeres fue de 93.93, en hombres de 97.8, *t* obtenida de 1.08. Cuadro 7

Escala Total, la media obtenida en mujeres es de 94.67, en hombres de 96.06, t obtenida de 0.57. Cuadro 7

En cuanto a la variable No Institucionalizados y sexo (hombres y mujeres), se realizó una comparación de grupos a través de t de Student, encontrando:

Escala Verbal la media que se obtuvo en mujeres es de 114.87, en hombres de 111.55, t obtenida de 0.81. Cuadro 8

Escala Ejecutiva la media que se obtuvo en mujeres es de 109.2, en hombres de 108.55, t obtenida de 0.18. Cuadro 8

Escala Total la media que se obtuvo en mujeres es de 112.47, en hombres de 110.73, t obtenida de 0.47. Cuadro 8

En cuanto a la Variable Institucionalizado y No Institucionalizado y nada más mujeres se realizó una comparación de grupos a través de t de Student encontrando:

Escala Verbal media de Institucionalizadas de 95.73, media de No Institucionalizadas de 114.86, t obtenida de 4.87, con un nivel de significancia de 0.001. Cuadro 9

Escala Ejecutiva media de Institucionalizadas de 93.93, media de No Institucionalizadas de 109.2, t obtenida de 4.56, con un nivel de significancia de 0.001. Cuadro 9

Escala Total media de Institucionalizado de 94.67, media de No Institucionalizado de 112.47, t obtenida 4.93, con un nivel de significancia de 0.001. Cuadro 9

En cuanto a la Variable Institucionalizado y No Institucionalizado y sólo tomando a los hombres se realizó una comparación de grupos a través de t de Student encontrando:

Escala Verbal media de Institucionalizados de 95.06, media de No Institucionalizados de 111.53, t obtenida de 3.94, con un nivel de significancia de 0.001. Cuadro 10

Escala Ejecutiva se obtuvo una media para los Institucionalizados de 87.8, para los No Institucionalizados de 108.53, t obtenida de 2.78 con un nivel de significancia de 0.01.

Cuadro 10

Escala Total se obtuvo una media para los Institucionalizados de 96.06, para los No Institucionalizados de 110.73, una t obtenida de 3.83, con un nivel de significancia de 0.001.

Cuadro 10

DESARROLLO VISOMOTOR.

En la muestra total de la investigación respecto al desarrollo visomotor se obtuvo una media de 13.78, una desviación estándar de 4.42. Cuadro 11

En cuanto a la Variable Institucionalizado y No Institucionalizado se realizó una comparación de grupos, a través de la t de Student obteniendo la media de los Institucionalizados de 16.7, media de No Institucionalizados de 10.86, t obtenida de 6.78 con un nivel de significancia de 0.001. Cuadro 12

En relación a la Variable Institucionalizado hombres y mujeres se obtuvo una media de 17.93 en mujeres y en hombres de 15.47, una t obtenida de 1.79, resultó significativa. Cuadro 13

En relación a la Variable No Institucionalizado y hombres-mujeres se obtuvo una media para mujeres de 10.73, para hombres de 11 y una t de 0.47; resultó no significativa. Cuadro 14

En cuanto a las Variables Institucionalizado y No Institucionalizado y sólo mujeres se obtuvo una media de Institucionalizado de 17.93, de No Institucionalizado de 10.73, una t de 6.38, con un nivel de significancia de 0.001. Cuadro 15

En relación a Institucionalizados y No Institucionalizados, pero sólo hombres, se obtuvo una media de Institucionalizados de 15.46, de los No Institucionalizados de 11, una t de 3.56 con un nivel de significancia de 0.001. Cuadro 16

IDENTIFICACION PSICOSEXUAL

En relación a la Variable sexo (hombres y mujeres) e Institucionalizados con respecto a la identificación psicosexual los resultados obtenidos fueron:

En las mujeres se obtuvo una Chi Cuadrada 3.34821, con un grado de libertad y un nivel de significancia de .0673, la frecuencia mínima esperada de 7.000, sin ninguna corrección de Yates.

Cuadro 17

En los hombres se obtuvo una Chi Cuadrada de 4.82143, con un grado de libertad, con un nivel de significancia de 0.281.

Cuadro 17

De acuerdo con la Variable No Institucionalizados y sexo (hombres y mujeres) se encontró lo siguiente:

En mujeres se obtuvo una Chi Cuadrada de 11.25000 con un grado de libertad con un nivel de significancia de .0008.

Cuadro 18

En los hombres se obtuvo una Chi Cuadrada de 13.88889, con un grado de libertad, con un nivel de significancia de .0002.

Cuadro 18

En relación con la Variable Institucionalizados y No Institucionalizados en el grupo de mujeres se obtuvo los siguientes resultados:

Mujeres Institucionalizadas obtuvieron una Chi Cuadrada de .0000, con un grado de libertad con un nivel de significancia de 1.000 con una frecuencia esperada de 4.500. Cuadro 18

Mujeres No Institucionalizadas obtuvieron una Chi Cuadrada de .15873 con un grado de libertad, con un nivel de significancia de .6903 con una corrección de Yates de 3 a 4 (50.0%) Cuadro 18

Con relación a la Variable Institucionalizados y No Institucionalizados pero sólo hombres, se encontró:

Hombres Institucionalizados obtuvieron una Chi Cuadrada de .96000 con un grado de libertad con un nivel de significancia de .3272, con una frecuencia esperada de 2.500. Cuadro 19

En hombres No Institucionalizados obtuvieron una Chi Cuadrada de 2.16000 con un nivel de significancia de .1416, con una corrección de Yates de 2 a 4 (50.0%). Cuadro 20

CUADRO 1DISTRIBUCION DE LA POBLACION POR MOTIVO DE INGRESO
INSTITUCIONALIZADOS

MOTIVO	FRECUENCIA	%	% ACUMULADO
ABANDONO	14	46.67%	46.67%
MALTRATO	7	23.33%	70.00%
PROTECCION TEMPORAL	5	16.67%	86.67%
MADRE ENFERMA	1	3.33%	90.00%
VOLUNTARIO	5	10.00%	100.00%
TOTAL	30	100.00%	

CUADRO 2

DISTRIBUCION DE LA MUESTRA POR EDAD REAL

EDAD REAL	FRECUENCIA	%	% ACUMULADO
4	5	8.33%	8.33%
4.17	1	1.67%	10.00%
4.25	4	6.67%	16.67%
4.33	1	1.67%	18.33%
4.5	5	8.33%	26.67%
4.58	4	6.67%	33.33%
4.67	9	15.00%	48.33%
4.75	3	5.00%	53.33%
4.83	3	5.00%	58.33%
4.92	2	3.33%	61.67%
5	4	6.67%	68.33%
5.25	1	1.67%	70.00%
5.33	1	1.67%	71.67%
5.42	2	3.33%	75.00%
5.5	4	6.67%	81.67%
5.58	2	3.33%	85.00%
5.67	1	1.67%	86.67%
5.57	1	1.67%	88.33%
5.83	1	1.67%	90.00%
5.92	2	3.33%	93.33%
6	4	6.67%	100.00%
TOTAL	60	100.00%	

MEDIA 4.91

DESV. EST. 0.59

CUADRO 3

DISTRIBUCION DE LA POBLACION POR PUNTAJE OBTENIDO
COEFICIENTE INTELECTUAL ESCALA TOTAL

C.I.	E.T.	FRECUENCIA	%	% ACUMULADO
	77	1	1.67%	1.67%
	82	2	3.33%	5.00%
	83	1	1.67%	6.67%
	85	2	3.33%	10.00%
	86	2	3.33%	13.33%
	87	1	1.67%	15.00%
	88	4	6.67%	21.67%
	89	1	1.67%	23.33%
	92	1	1.67%	25.00%
	96	1	1.67%	26.67%
	97	1	1.67%	28.33%
	102	5	8.33%	36.67%
	103	3	5.00%	41.67%
	104	7	11.67%	53.33%
	106	1	1.67%	55.00%
	107	4	6.67%	61.67%
	108	4	6.67%	68.33%
	109	3	5.00%	73.33%
	110	2	3.33%	76.67%
	111	1	1.67%	78.33%
	112	3	5.00%	83.33%
	113	1	1.67%	85.00%
	118	1	1.67%	86.67%
	119	4	6.67%	93.33%
	120	1	1.67%	95.00%
	122	1	1.67%	96.67%
	131	1	1.67%	98.33%
	143	1	1.67%	100.00%
TOTAL		60	100.00%	

MEDIA

103.48

RANGO

66

DESV. EST.

12.89

CUADRO 4

DISTRIBUCION DE LA POBLACION POR PUNTAJE OBTENIDO
COEFICIENTE INTELECTUAL ESCALA DE EJECUCION

C.I.	E.E.	FRECUENCIA	%	% ACUMULADO
	80	1	1.67%	1.67%
	82	3	5.00%	6.67%
	85	3	5.00%	11.67%
	86	2	3.33%	15.00%
	90	2	3.33%	18.33%
	92	1	1.67%	20.00%
	93	3	5.00%	25.00%
	94	1	1.67%	26.67%
	95	1	1.67%	28.33%
	98	1	1.67%	30.00%
	99	4	6.67%	36.67%
	100	4	6.67%	43.33%
	101	2	3.33%	46.67%
	103	5	8.33%	55.00%
	104	1	1.67%	56.67%
	105	1	1.67%	58.33%
	106	7	11.67%	70.00%
	107	1	1.67%	71.67%
	109	3	5.00%	76.67%
	110	2	3.33%	80.00%
	111	1	1.67%	81.67%
	112	1	1.67%	83.33%
	113	1	1.67%	85.00%
	114	1	1.67%	86.67%
	118	1	1.67%	88.33%
	119	1	1.67%	90.00%
	120	1	1.67%	91.67%
	121	1	1.67%	93.33%
	124	2	3.33%	96.67%
	128	1	1.67%	98.33%
	129	1	1.67%	100.00%
TOTAL		60	100.00%	

MEDIA

102.37

RANGO

49

DESV. EST.

11.9

CUADRO 3

DISTRIBUCION DE LA POBLACION POR PUNTAJE OBTENIDO

COEFICIENTE INTELECTUAL ESCALA VERBAL

C.I.	E.V.	FRECUENCIA	%	% ACUMULADO
	76	1	1.67%	1.67%
	79	1	1.67%	3.33%
	84	1	1.67%	5.00%
	85	3	5.00%	10.00%
	86	3	5.00%	15.00%
	87	3	5.00%	20.00%
	90	2	3.33%	23.33%
	91	2	3.33%	26.67%
	92	1	1.67%	28.33%
	94	1	1.67%	30.00%
	99	1	1.67%	31.67%
	102	2	3.33%	35.00%
	104	2	3.33%	38.33%
	105	1	1.67%	40.00%
	106	7	11.67%	51.67%
	107	1	1.67%	53.33%
	108	3	5.00%	58.33%
	109	3	5.00%	63.33%
	110	4	6.67%	70.00%
	111	2	3.33%	73.33%
	112	3	5.00%	78.33%
	113	1	1.67%	80.00%
	114	3	5.00%	85.00%
	115	2	3.33%	88.33%
	116	1	1.67%	90.00%
	120	1	1.67%	91.67%
	123	1	1.67%	93.33%
	128	1	1.67%	95.00%
	131	1	1.67%	96.67%
	132	1	1.67%	98.33%
	148	1	1.67%	100.00%
TOTAL		60	100.00%	

MEDIA

104.3

RANGO

72

DESV. EST.

14.1

CUADRO 6

COMPARACION DE GRUPOS A TRAVES DE LA t DE STUDENT
INSTITUCIONALIZADOS VS. NO INSTITUCIONALIZADOS

VARIABLES	\bar{X} DE INSTT.	\bar{X} DE NO INST	t OBTENIDA	t TABLAS	gl	NIVEL SIGNIF
C.I.	E.V. 95.4	113.2	6.28	3.46	58	xxx
C.I.	E.E. 95.86	108.86	5.03	3.46	58	xxx
C.I.	E.T. 95.57	111.6	6.26	3.46	58	xxx

C.I. = Coeficiente Intelectual

E.V. = Escala Verbal

E.E. = Escala Ejecutiva

E.T. = Escala Total

xxx = .001

CUADRO 7

COMPARACION DE GRUPOS A TRAVES DE LA t DE STUDENT
 HOMBRES VS. MUJERES INSTITUCIONALIZADOS

VARIABLES		MUJERES	HOMBRES	t OBTENIDA	NIV. SIGNIF.
C.I.	E.V.	95.73	95.06	0.17	N.S.
C.I.	E.E.	93.93	97.8	1.08	N.S.
C.I.	E.T.	94.67	96.06	0.37	N.S.

Cuadro 3

COMPARACION DE GRUPOS A TRAVES DE LA t DE STUDENT
 HOMBRES VS. MUJERES NO INSTITUCIONALIZADOS

VARIABLES	MUJERES	HOMBRES	t OBTENIDA	NIV. SIGNIF.
C.I. E.V.	114.87	111.53	0.81	N.S.
C.I. E.E.	109.2	108.53	0.18	N.S.
C.I. E.T.	112.47	110.73	0.47	N.S.

Cuadro 9COMPARACION DE GRUPOS A TRAVES DE LA t DE STUDENT
INSTITUCIONALIZADOS VS. NO INSTITUCIONALIZADOS

MUJERES

VARIABLES	M DE INSTI.	M DE NO/INST	t OBTENIDA	NIV. SIGNIF.
C.I. E.V.	95.73	114.86	4.87	0.001
C.I. E.E.	93.93	109.2	4.36	0.001
C.I. E.T.	94.67	112.47	4.95	0.001

Cuadro 10

COMPARACION DE GRUPOS A TRAVES DE LA t DE STUDENT
 INSTITUCIONALIZADOS VS. NO INSTITUCIONALIZADOS
 HOMBRES

VARIABLES	M DE INSTI.	M DE NO/INST	t OBTENIDA	NIV. SIGNIF.
C.I. E.V.	95.06	111.53	3.94	0.001
C.I. E.E.	87.8	108.53	2.78	0.01
C.I. E.T.	96.06	110.73	3.83	0.001

CUADRO 11

DISTRIBUCION DE LA POBLACION POR PUNTAJE OBTENIDO
DESARROLLO VISOMOTOR

DESARROLLO VISOMOTOR	FRECUENCIA	%	% ACUMULADO
6	1	1.67%	1.67%
7	2	3.33%	5.00%
8	6	10.00%	15.00%
9	3	5.00%	20.00%
10	4	6.67%	26.67%
11	5	8.33%	35.00%
12	5	8.33%	43.33%
13	5	8.33%	51.67%
14	6	10.00%	61.67%
15	2	3.33%	65.00%
16	1	1.67%	66.67%
17	5	8.33%	75.00%
18	2	3.33%	78.33%
19	3	5.00%	83.33%
20	6	10.00%	93.33%
21	4	6.67%	100.00%
TOTAL	60	100.00%	

MEDIA

13.78

RANGO

15

DESV. EST.

4.42

Cuadro 12

COMPARACION DE GRUPOS A TRAVES DE LA t DE STUDENT
 INSTITUCIONALIZADOS VS. NO INSTITUCIONALIZADOS
 DESARROLLO VISONOTOR

VARIABLES	\bar{X} DE INSTI.	\bar{X} DE NO/INSTI.	t OBTENIDA	NIV. SIGNIF.
DESARROLLO VISONOTOR	16.7	10.86	6.78	xxx

xxx .001

CUADRO 15

COMPARACION DE GRUPOS A TRAVÉS DE LA t DE STUDENT
HOMBRES VS. MUJERES INSTITUCIONALIZADOS
DESARROLLO VISONOTOR

VARIABLES	MUJERES	HOMBRES	t OBTENIDA	NIV. SIGNIF.
DESARROLLO VISONOTOR	17.93	15.47	1.79	N.S.

Cuadro 14

COMPARACION DE GRUPOS A TRAVES DE LA t DE STUDENT
 HOMBRES VS. MUJERES NO INSTITUCIONALIZADOS
 DESARROLLO VISONOTOR

VARIABLES	MUJERES	HOMBRES	t OBTENIDA	NIV. SIGNIF
DESARROLLO VISONOTOR	10.73	11	0.47	N.S.

Cuadro 15

COMPARACION DE GRUPOS A TRAVES DE LA t DE STUDENT
INSTITUCIONALIZADO VS. NO INSTITUCIONALIZADO

MUJERES

DESARROLLO VISOMOTOR

VARIABLES	\bar{X} DE INSTIT.	\bar{X} DE NO INST.	t OBTENIDA	NIV. SIGNIF.
DESARROLLO VISOMOTOR	17.93	10.73	6.38	xxx

Cuadro 16COMPARACION DE GRUPOS A TRAVES DE LA t DE STUDENT

INSTITUCIONALIZADO VS. NO INSTITUCIONALIZADO

HOMBRES

DESARROLLO VISONOTOR

VARIABLES	\bar{X} DE INSTIT.	\bar{X} DE NO INST.	t OBTENIDA	NIV. SIGNIF.
DESARROLLO VISONOTOR	15.46	11	5.56	0.001

CUADRO 17

DISTRIBUCION DEL SEXO POR IDENTIDAD PSICOSEXUAL
(HOMBRES VS. MUJERES INSTITUCIONALIZADOS)

IDENT-PSICO

SEXO		MUJER	HOMBRE	TOTAL REGLON
		1	2	
MUJER	1	10	5	15 50.0%
	2	4	11	15 50.0%
TOTAL COLUMNA		14 46.7%	16 53.3%	30 100.0%

<u>Chi-Cuadrada</u>	<u>G.L.</u>	<u>Significancia</u>	<u>Min F.E.</u>	<u>Celdas con F.E. < 5</u>
3.34821	1	.0673	7.000	Ninguna
4.82143	1	.0281	(Correccion de Yates)

CUADRO 18

DISTRIBUCION DE SEXO POR IDENTIDAD PSICOSEXUAL
(HOMBRES VS. MUJERES NO INSTITUCIONALIZADOS)

IDENT-PSICO

SEXO		MUJER	HOMBRE	TOTAL RENGLON
		1	2	
MUJER	1	11	4	15 50.0%
	2	1	14	15 50.0%
TOTAL COLUMNA		12 40.0%	18 60.0%	30 100.0%

<u>Chi-Cuadrada</u>	<u>G.L.</u>	<u>Significancia</u>	<u>Min F.E.</u>	<u>Celdas con F.E. < 5</u>
11.25000	1	.0008	6.000	Ninguna
13.88889	1	.0002	(Correccion de Yates)	

CUADRO 19

DISTRIBUCION DE LA IDENTIDAD PSICOSEXUAL POR INSTITUCIONALIZACION
(INSTITUCIONALIZADOS VS. NO INSTITUCIONALIZADOS MUJERES)

		IDENT-PSICO		
		MUJER	HOMBRE	
		1	2	TOTAL RENGLON
INSTITUCION-----				
SI	1	10	5	15 50.0%
NO	2	11	4	15 50.0%
TOTAL		21	9	30
COLUMNA		70.0%	30.0%	100.0%

<u>Chi-Cuadrada</u>	<u>G.L.</u>	<u>Significancia</u>	<u>Min F.E.</u>	<u>Celdas con F.E. < 5</u>
.00000	1	1.0000	4.500	2 de 4 (50.0%)
.15873	1	.6903		(Correccion de Yates)

CUADRO 20DISTRIBUCION DE LA IDENTIDAD PSICOSEXUAL POR INSTITUCIONALIZACION
(INSTITUCIONALIZADOS VS. NO INSTITUCIONALIZADOS HOMBRES)

		IDENT-PSICO		
		MUJER	HOMBRE	TOTAL
		1	2	RENGLON
INSTITUCION				
SI	1	4	11	15 50.0%
NO	2	1	14	15 50.0%
	TOTAL	5	25	30
	COLUMNA	16.7%	83.3%	100.0%

<u>Chi-Cuadrada</u>	<u>D.F.</u>	<u>Significancia</u>	<u>Min F.E.</u>	<u>Celdas con F.E. < 5</u>
.96000	1	.3272	2.500	2 de 4 (50.0%)
2.16000	1	.1416	(Correccion de Yates)	

INTERPRETACION Y DISCUSION DE RESULTADOS

El objetivo primordial de la presente investigación, fué evaluar el Coeficiente Intelectual, la Identificación Psicosexual y el Desarrollo Visomotor de niños que pertenecen a una institución y que no permanecen dentro de la institución, haciendo una diferenciación de los mismos.

Los resultados encontrados apoyan lo que postula Spitz (1946), la carencia materna daña de manera irreparable la personalidad infantil y la internación de niños en instituciones, provoca daños graves en el desarrollo psicológico.

Se encontró en las áreas evaluadas que los niños que no están dentro de una institución presentan un mayor puntaje, también se observó que en la realización de los dibujos de la Figura Humana (Machover) los detallan y realizan mejor, los de los niños institucionalizados presentan más primitivismo, angustia, inmadurez, aspecto que se corrobora con la posición que apoya Gardner (1963) que existen fallas en el crecimiento, encontrando una correlación entre estos aspectos y una historia de rechazo materno o bien la carencia de la calidez en la relación materna.

Para fines prácticos la forma en la que se presentarán los resultados será de acuerdo a las variables.

COEFICIENTE INTELECTUAL

En cuanto al coeficiente intelectual los resultados encontrados fueron:

Existe un mayor puntaje en los niños no Institucionalizados tanto en la escala ejecutiva como en la escala verbal y total, siendo la más alta la escala ejecutiva, esto es debido a como menciona Hernández (1973) los niños que son privados del cariño afecti

vo tienden a rendir menos en todas sus esferas del desarrollo; también se observó que los hombres obtuvieron un coeficiente intelectual más alto en la escala ejecutiva.

Comparando a hombres y mujeres No Institucionalizados se observó que no existía diferencia en sus puntajes.

Se observó que en la escala verbal en general se obtuvo un coeficiente intelectual más alto, ya que como dice Piaget (1985) en esta etapa el niño es capaz de realizar pensamiento simbólico y ya posee un lenguaje y esto hace que las conductas se modifiquen y el niño es capaz de expresar sus representaciones en forma verbal.

DESARROLLO VISOMOTOR

En esta área se observó que obtuvieron puntajes más altos los niños que no están Institucionalizados, las mujeres Institucionalizadas tuvieron puntajes superiores a los de los hombres, por el proceso de desarrollo que atraviesa por la edad tomada y de acuerdo con lo que menciona Gessell (1987), al dibujar -- centra su atención en un solo detalle, es incapaz de copiar un rombo de un modelo, aunque sí puede combinar un trazo vertical y otro horizontal para formar una cruz, además agrega que en la vida hogareña el niño requiere de menos cuidado, proceso -- que se ve entorpecido en el niño Institucionalizado, dado que el niño regresa a su refugio hogareño, para posteriormente con solidar sus ejecuciones mentales.

IDENTIFICACION PSICOSEXUAL

Los niños Institucionalizados se observa tienen más dificultad para tener un modelo con el cual identificarse ya que como men

ciona Balwin (1971) los niños tienen modelos para copiar o imitar lo que hace que tenga una mejor adaptación, este aspecto -- con los niños institucionalizados tiene que ser modificado ya -- que lo que teóricamente antes mencionado, refiere que el personal que está a su cargo cambia constantemente, por lo cual este proceso de la Identificación psicosexual se ve perturbado, ya que como menciona Hall (1982) es la manifestación más temprana de un enlace afectivo con otra persona.

Es importante mencionar que en términos generales todos los -- autores están de acuerdo en que la familia proporciona un mejor desarrollo en todas las áreas de niño, por lo que cuando hay -- una separación del núcleo familiar, éste se verá interrumpido y el daño será muy significativo a lo largo de su desarrollo.

CONCLUSIONES

A través de la investigación realizada se puede corroborar lo que los diferentes autores consultados mencionan sobre el cuidado del niño tanto en una institución como en un núcleo familiar, manifestando un retraso y una perturbación en su desarrollo, a pesar que dichas investigaciones se han realizado hace varios años todavía sus aportaciones siguen siendo paralelas a las investigaciones actuales.

Cada uno de los apartados teóricos brindaron diversos aspectos -- del desarrollo del niño, que es lo esperado de un niño de 4 a 6 años de edad visto desde tres áreas diferentes y cómo será su desarrollo dentro y fuera de una institución. Gessell nos da un esquema cognositivo y la teoría psicoanalítica nos proporciona un enfoque psicosexual del desarrollo.

En términos generales se puede concluir que la madre y el padre son piezas importantes en el desarrollo de cualquier ser humano.

Se rechaza H_{01} y se acepta H_{a1} ya que existe diferencia significativa entre niños y niñas Institucionalizados y No Institucionalizados, con respecto a su Coeficiente Intelectual.

Se rechaza H_{02} y se acepta H_{a2} porque sí existe diferencia significativa entre niños y niñas Institucionalizados y No Institucionalizados, con respecto a su desarrollo Visomotor.

Se rechaza H_{03} y se acepta H_{a3} dado que sí existe diferencia significativa entre niños y niñas Institucionalizados y No Institucionalizados, con respecto a su Identificación Psicosexual.

LIMITACIONES

- En la presente investigación sólo se incluyen niños de 4 a 6 años de edad, por lo cual la muestra no es suficientemente amplia con respecto a la población total de niños mexicanos, --partiendo de las estadísticas realizadas por el DIF, que refieren que las edades que tienen más incidencia de ingreso --son entre los 5 y los 8 años, disminuyendo considerablemente entre los 12 a 14 años de edad.
- Sólo se miden algunos aspectos en los niños tanto Institucionalizados como en los No Institucionalizados; en este caso fué: Coeficiente Intelectual, Identidad Sexual y Desarrollo visomotor, lo que da pauta para poder investigar más áreas del desarrollo en el niño, para tener una mejor aportación y ayuda -del mismo.
- No toda la bibliografía está basada en estudios de población mexicana, por lo que se tiene que comparar en base a bibliografía extranjera.
- Debido al tipo de muestra utilizada no es posible generalizar los resultados.
- Hay pocas investigaciones realizadas recientemente, lo que da la posibilidad de explorar cual es la realidad actual en nuestro país y llevar a cabo investigaciones con un seguimiento.

VENTAJAS

- Se ha trabajado sobre niños en diferentes etapas del desarrollo y en diferentes circunstancias, lo que permite tener un marco de referencia más amplio y ayuda a trabajar mejor en dicha investigación.
- Abre el campo para seguir investigando al niño en diversas áreas y sobre todo para aquellos niños que pertenecen a una institución y así favorecer a un desarrollo más integral y favorable.
- Revisa aspectos más detallados del niño Institucional, basándose en la bibliografía mexicana investigada, lo que nos da una visión más clara de la realidad en nuestro país.
- Se observó algunas causas socio-demográficas del internamiento de los niños, lo que nos lleva a analizar que los padres se involucran más sobre el cuidado de sus hijos, así como estar más conscientes de lo que implica el desarrollo emocional y físico de un niño.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ajuriaguerra. (1985). Manual de Psiquiatría Infantil. México Masson. p.p. 461.
- Aiza (1975). La negación del duelo en el tratamiento de un adolescente. Cuaderno de Psicoanálisis. México. p.p. 2-4.
- Alexander, A. (1979). Psiquiatría Dinámica. México Paidós. p.p. 157.
- Banta, E. (1979). Efectos de la ausencia del padre en el desarrollo de la personalidad del niño mexicano en la edad de latencia. México. Tesis de Doctorado de la Universidad Iberoamericana. p.p. 15.
- Bender, L. (1985). Test. Gestáltico Visomotor. México Paidós. p.p. 12-13.
- Bowlby, J. (1960). Separation Anxiety. New York. International Psychoanalysis.
- Bowlby, J. (1971). Cuidado Maternal y Amor. México. Fondo de Cultura Económica. p.p. 60.
- Castro, L. (1980). Diseño experimental sin estadística. México. Trillas. p.p. 34-36.
- Cruces y Fredanelli. (1984) Servicio Social y Adopción. La alternativa frente al problema de la minoridad abandonada. Argentina Humanitas. p.p. 16-17.
- Erikson, E. (1987). Infancia y Sociedad. México. Hormé. p.p. 119.
- Freud, S. (1905). Tres ensayos sobre una teoría sexual. Obras completas. Madrid. Biblioteca nueva. p.p. 1172-1173.

- Freud, S. (1923). La Organización Genital Infantil. Obras completas. Madrid. Biblioteca nueva. Vol. III. p.p. 2698.
- Freud, S. (1923). Psicoanálisis y teoría de la libido. Obras completas. Madrid. Biblioteca nueva. Vol. III p.p. 2247.
- Freud, S., Fromm (1972). Ciencia y Teoría en Psicoanálisis. Argentina. Amorrorto. p.p. 32.
- Freud, A. (1981). La Guerra de los Niños. Argentina. Paidós. p.p. 54.
- Freud, A. (1984). Psicoanálisis del Jardín de Infantes y la Educación del Niño. México. Paidós. p.p. 17-28.
- Freud, A. (1984). Neurosis y Sintomatología en la Infancia. México. Paidós. p.p. 92.
- Freud, A. (1985). Psicoanálisis del desarrollo del niño y del Adolescente. México. Paidós, p.p. 75.
- Freud, A. (1986). El Psicoanálisis Infantil y la Clínica. México. Paidós. p.p. 12.
- Gesell, A. (1987). El niño de 5 y 6 años. México. Paidós Educador, p.p. 14.
- Gesell, A. (1987). El niño de 1 a 4 años. México. Paidós Educador, p.p. 134.
- Hernández, B. (1973). El niño Institucionalizado. Presentación de un caso. México. Tesis de Maestría en Psicología, UNAM. p.p. 6. Facultad de Psicología.
- Hall, S. (1982) Compendio de Psicología Freudiano. México Paidós p.p. 81.

- Jacovella. (1982). Consideraciones antropológicas acerca de la salud mental en la sociedad contemporánea. Neuropsiquiatría y Salud Mental. XIII (1-2) p.p. 65-68.
- Kernberg, O. (1989). La teoría de las relaciones objetales y el psicoanálisis clínico. México. Paidós. p.p. 70.
- Klein M. (1985). Psicoanálisis de las perturbaciones psicológicas. Argentina Hormé. p.p. 140.
- Klein, M. (1987). Envidia y gratitud. Argentina. Hormé. p.p. 31-32.
- Klein, M. (1987). El Psicoanálisis de Niños. México. Paidós. p.p. 139.
- Koppitz, E. (1984). El Test Gestáltico Visomotor para Niños. Argentina. Guadalupe. p.p. 36-67.
- Levi y Merani. (1977). El Niño Abandonado. México. Trillas. p.p. 47.
- Levin (1977). Fundamentos en la Estadística en la Investigación. México, Harla. p.p. 169-175.
- Lidz, T. (1973). La Persona. España. Horder. p.p. 110-112.
- López, M. (1981). Estudio Comparativo del desarrollo psicomotor de niños lactantes Institucionalizados y No Institucionalizados. Tesis de Licenciatura. UNAM. México. p.p. 88. Facultad de Psicología.
- Mc. Guigan (1980). Psicología Experimental. México. Trillas. p.p. 80.
- Machado, J. (1985). La experiencia Infantil y el Lenguaje. México. Diana. p.p. 16.
- Malan, D. (1983). Psicoterapia Individual y la Ciencia de la Psicodinámica. Buenos Aires. Paidós. p.p. 236.

- Marcovich, J. (1981). Prevención e identificación del niño maltratado. México. Editores mexicanos unidos. p.p. 27.
- Medina, L. (1981). Estudio comparativo del Desarrollo Psicomotor de niños lactantes Institucionalizados y No Institucionalizados. México. Tesis de Licenciatura. UNAM. Facultad de Psicología.
- Merani, A. (1986). Diccionario de Psicología. México. Grijalbo, p.p. 148.
- Mussen, Conger y Kagan (1983). Desarrollo de la personalidad del niño. México. Trillas, p.p. 278-279.
- Nahara, G. (1982). Diferencia Intelectual entre niños que viven en hogares estructurados. México. Tesis de Licenciatura UNAM. p.p. 4. Facultad de Psicología.
- Nogera, H. (1979). Desarrollo de la teoría de la libido en la obra de Freud. Argentina. Horme. p.p. 75.
- Pardinas, F. (1983). Metodología y Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. México, Siglo Veintiuno. p.p. 149.
- Parsons, T. (1966). Teoría de la Acción. Buenos Aires. Amorrorto. p.p. 77.
- Parsons, T. (1966). El Sistema Social. Madrid Revista de Occidente. p.p. 38.
- Pereira, M. (1981). La Apercepción Familiar del Niño Abandonado. México. Trillas. p.p. 31-32.
- Piaget, J. (1985). Seis Estudios de Psicología. México. Planeta. p.p. 31-32.
- Pick, S. (1988). Cómo investigar en Ciencias Sociales. México. Trillas. p.p. 41-47.

- Sacchi, C., Richaud de Minzi, M. (1988). Relación entre integración social y personalidad. Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina. XXXIV (2) p.p. 135-141.
- Spitz (1946). Hospitalisms Psychanalytic. Study of child. Vol. 2 New York. p.p. 32.
- Spitz (1978). Sobre la Génesis de la Comunicación Humana. México. Holme. p.p. 29.
- Spitz, R. (1983). El primer año de vida. México. Fondo de Cultura Económica. p.p. 30-31.
- Sulzer, L. (1971). Algunos aspectos sobre niños Institucionalizados. México. Tesina UNAM p.p. 2. Facultad de Psicología.
- Székely, B. (1966). Los Test. Manual de técnicas de exploración psicológica. Argentina. Kapeluz. p.p. 153-158.
- Wechsler, (1981). Escala de inteligencia para los niveles Preescolar y Primaria. México. Manual Moderno. p.p. 2.
- (1975). Informe de labores. Protección a la Infancia. Instituto Nacional de Protección Infantil. México. p.p. 9.
- (1980) IV Reunión de Directores de Instituciones. Desarrollo Integral de la Familia. (DIF). México. p.p. 18
- (1982) Programas Institucionales. Desarrollo Integral de la Familia. (DIF) México p.p. 75.
- (1985). Abandono Infantil La Institucionalización de la asistencia. Desarrollo Integral de la Familia (DIF) México. p.p.3-5
- Enciclopedia para la Integración Familiar. (1987). El período escolar. México. Organización Cultural Tomo 3. p.p. 46-47.
- Enciclopedia para la Integración Familiar (1987). La Primera Infancia. México. Organización Cultural. Tomo 2. p.p. 191.

ANEXO 1

Descripción de Casa Cuna.

La Casa Cuna del DIF, se encuentra ubicada en: Calzada de Tlalpan y Churubusco.

Los servicios se encuentran divididos por las siguientes Coordinaciones:

I Médica.

Abarca el Servicio Médico, Enfermera y Odontólogo.

II Psicopedagógica.

- a) Psicólogos
- b) Pedagogos
- c) Puericulturistas

III Administrativa.

- a) Personal que se encarga de las necesidades de los niños, como: Alimentación, aseo, etc.
- b) Jefe de recursos materiales. Se encarga de que no falte ningún material como: Artículos de limpieza, ropa, despensa, etc.
- c) Jefe de Recursos Humanos. Se encarga del manejo de todo el personal de Casa Cuna.
- d) Servicios Generales. Aseo y mantenimiento de pasillos, lavandería, cocina, jardines, pabellones, etc.

IV Jurídico.

Se refiere a la situación jurídica de los niños y manejo del proceso jurídico de adopción.

V Trabajo social.

Trabajadoras sociales.

Distribución física de la Casa Cuna.

Se encuentra dividida a través de Pabellones:

Pabellón I A.

Aquí se encuentran Lactantes Mayores: entre 1 y 2 años de edad, - tanto varones como mujeres.

Las actividades realizadas son: Estimulación psicológica, trabajo en equipo por parte del personal que consiste en enseñar a los niños hábitos alimenticios, los niños más grandes pasan al Comedor que se encuentra integrado al pabellón.

Pabellón 2 A.

Aquí se encuentran los niños desde días de nacidos hasta un año - de edad aproximadamente. Tanto varones como mujeres.

Las actividades realizadas son: Satisfacción primaria del niño, - estimulación en diferentes áreas como: motrici-, lenguaje, adaptati- va y social.

Pabellón I B.

Aquí se encuentran las niñas entre 5 y 6 años de edad.

Las actividades realizadas son: por la mañana, llevan a cabo su - rutina de aseos personal, posteriormente pasan al Jardín de Niños, donde trabajan con las educadoras; después de la comida tienen di- versas actividades como: ver la televisión, jugar en el jardín, - etc.

Una vez a la semana salen de paseo a diferentes lugares.

Pabellón 2 B.

Aquí se encuentran los varones de 3 a 6 años de edad.

Las actividades realizadas son: semejantes a las actividades del pabellón I B.

Pabellón 3 B.

Aquí se encuentran los Maternales: entre 2 a 3 años de edad.

Las actividades realizadas son: estimulación psicológica y pedagógica; se hace énfasis en el control de esfínteres, por las tardes salen a jugar al jardín, y una vez a la semana realizan paseos -- junto con los mayores.

En todos los pabellones cuentan con personal para el cuidado de los niños como: niñeras, enfermeras, doctores, etc.

Los niños con los que se trabajó en este estudio, son los de Preescolar que corresponden a los pabellones 1 B y 2 B, las actividades que realizan fuera del pabellón son mixtas, es decir, las hacen conjuntamente.

El número total de Preescolares es de 50 aproximadamente, ya que esta población es fluctuante, porque constantemente entran y salen niños por diferentes causas, como son: Adopción, estancia -- temporal, exposición voluntaria por parte de los padres, maltrato, abandono, imposibilidad de solventar sus gastos económicos, etc.

ANEXO 2**A los niños Institucionalizados se les preguntó:**

Nombre

Edad

Sexo

Motivo de ingreso

Número de expediente

A los niños No Institucionalizados se les preguntó

Nombre

Edad

Sexo

Anexo 3

Bender.

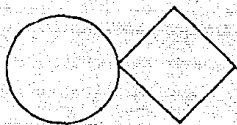


Figura A



Figura 1

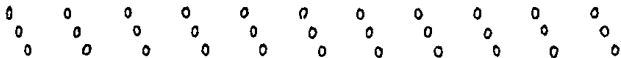


Figura 2

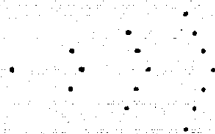


Figura 3

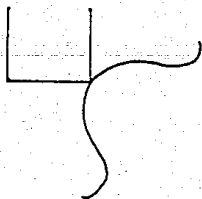


Figura 4

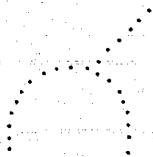


Figura 5

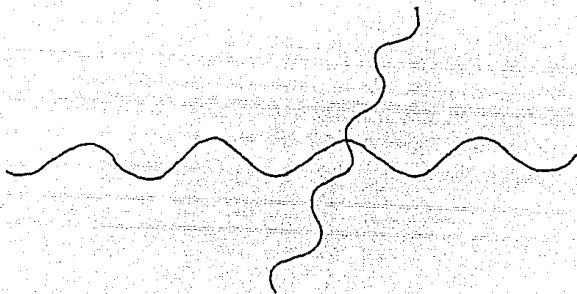


Figura 6

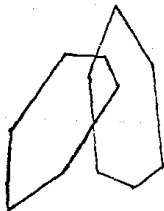


Figura 7



Figura 8

MP
3-3

WPPSI — ESPAÑOL
Protocolo



Nombre _____ Edad _____ Sexo _____

Nombre de los Padres (o Tutores) _____

Tel.: _____

Dirección _____ Grado: _____

Escuela _____

FECHA DE APLICACION: AÑO _____ MES _____ DIA _____

FECHA DE NACIMIENTO: AÑO _____ MES _____ DIA _____

EDAD EXACTA: AÑOS _____ MESES _____ DIAS _____

RESULTADOS

ESCALA VERBAL	P. NAT.	P. NORM.	SUMA	S. PRORRAT.	C.I.
Información	_____	_____			
Vocabulario	_____	_____			
Aritmética	_____	_____			
Semejanzas	_____	_____			
Comprensión	_____	_____			
[Frasas]	_____	_____			

ESCALA DE EJECUCION	P. NAT.	P. NORM.
Casa de Animales	_____	_____
Figuras Incompletas	_____	_____
Laberintos	_____	_____
Diseños Geométricos	_____	_____
Diseños con Prismas	_____	_____
[Casa de Animales]	_____	_____

ESCALA TOTAL _____

Examinador: _____

Fecha: _____

Firma: _____

A INFORMACION	Descontinúe después de 5 trazados consecutivos	Punt. 1 a 0
1. Nariz		
2. Orejas		
3. Pulgar		
4. Botella		
5. Vivir - agua		
6. Pasto		
7. Animales (3)		
8. Leche		
9. Brillar - cielo		
10. Patas - perro		
11. Cartas - correo		
12. Madera		
13. Redondas (2)		
14. Agua - hervir		
15. Tienda - azúcar		
16. Centavos		
17. Zapatos		
18. Días - semana		
19. Pan		
20. Estaciones		
21. Rudi		
22. Cosas - docena		
23. So		
Total		

B. CASA DE ANIMALES		
Tiempo límite: 5 minutos		
Tiempo	_____ min	_____ seg
Errores	_____	
Omissiones	_____	
Errores + Omissiones*	_____	
Puntuación natural		_____

* Ver el cuadro 20 del Manual.

CASA DE ANIMALES (REPLICACION)**		
Tiempo límite: 5 minutos		
Tiempo	_____ min	_____ seg
Errores	_____	
Omissiones	_____	
Errores + Omissiones	_____	
Puntuación natural		_____

** En Casa de Animales se debe por primera vez hacer un solo uso de la unidad. Como más de una (replacacion) por segundo 2 del Manual.

C. VOCABULARIO	Descontinúe después de 5 fracasos consecutivos	Punt. 2, 1 o 0
1. Zapato		
2. Cucurullo		
3. Bicicleta		
4. Sombrero		
5. Paraguas		
6. Clavo		
7. Carta		
8. Gasolina		
9. Surro		
10. Columpio		
11. Castillo		
12. Tronar		
13. Piel		
14. Cortes		
15. Luciérnaga		
16. Unir		
17. Herce		
18. Diamante		
19. Cíncel		
20. Molestia		
21. Microscopio		
22. Anostar		
Total		

D. FIGURAS INCOMPLETAS	Punt. 1 o 0	
1. Peine		
2. Carrito		
3. Muñeca		
4. Rosas		
5. Niña		
6. Zorra		
7. Mesa		
8. Sube y baja		
9. Mano		
10. Gato		
11. Puente		
12. Tenedores		
13. Reloj		
14. Zapatos		
15. Carro		
16. Columpio		
17. Puerta		
18. Casa		
19. Saco		
20. Nido		
21. Gallo		
22. Tileras		
23. Tornillo		
Total		

E. ARITMÉTICA	Punt. 1 o 0	
Descontinúe después de 4 fracasos consecutivos		
1. Pelotas		
2. Barras		
3. Estrellas		
4. Cerezas		
Respuestas:		
5.		
6.		
Para 6 años o mayores empuje aquí:		
7.		
8.		
9. 30"		
10. 30"		
11. 30"		
12. 30"		
13. 30"		
14. 30"		
15. 30"		
16. 30"		
17. 30"		
18. 30"		
19. 30"		
20. 30"		
Total:		

F. LABERINTOS Descontinúe después de 2 fracasos consecutivos a partir del Laberinto 1B

Laberinto	Max. de errores	Errores	Puntuación			
1A.	45"	0	1 Error 0	0 Errores 1		
1B.	45"	0	1 Error 0	0 Errores 1		
2.	A 45"	0	1 Error 0	0 Errores 2		
	B 45"	0	1 Error 0	0 Errores 1		
3.	A 60"	0	2 Errores 0	1 Error 1	0 Errores 2	
	B 60"	0	1 Error 0	0 Errores 1		
4.	45"	0	2 Errores 0	1 Error 1	0 Errores 2	
5.	45"	0	2 Errores 0	1 Error 1	0 Errores 2	
6.	45"	0	2 Errores 0	1 Error 1	0 Errores 2	
7.	45"	0	3 Errores 0	2 Errores 1	1 Error 2	0 Errores 3
8.	60"	0	3 Errores 0	2 Errores 1	1 Error 2	0 Errores 3
9.	75"	0	4 Errores 0	3 Errores 1	2 Errores 2	1 Error 3
10.	135"	0	4 Errores 0	3 Errores 1	2 Errores 2	1 Error 3
			Total			








Nota: El niño debe recibir una puntuación para 1A y otra para 1B, pero solo una puntuación para los laberintos 2, 3.
 * Considere fracaso solo cuando se fracase en ambos ensayos.

G. DISEÑOS GEOMETRICOS

Descontinúe después de 2 fracasos consecutivos	
Diseño	Punt.
1.	0 1 2
2.	0 1 2
3.	0 1 2
4.	0 1 2
5.	0 1 2
6.	0 1 2 3
7.	0 1 2 3
8.	0 1 2 3 4
9.	0 1 2 3 4
10.	0 1 2 3 4
Total	

H. SEMEJANZAS Descontinúe después de 4 fracasos consecutivos, a partir de la pregunta 5

	Punt. 1 o 0		Punt. 1 o 0
1. Tren		9. Leche - agua	
2. Zapatos		10. Cuchillo - pedazo de vidrio	
3. Pelota			Punt. 2, 1 o 0
4. Vaso		11. Abrigo - sueter	
5. Pan - carne		12. Piano - violín	
		13. Ciruela - durazno	
Descontinúe si se fracasa en las preguntas 1-5			
6. Piernas		14. Veinte - popo	
7. Ladriz		15. Cerveza - vino	
8. Niños - nombres		16. Gato - ratón	
Total			

I. DISEÑOS CON PRISMAS Descontinúe después de 2 fracasos consecutivos, a partir del Diseño 3							
Diseño	Ensayo tiempo	Aprobado-fracaso	Puntuación	Diseño	Ensayo tiempo	Aprobado-fracaso	Punt.
1. 	1 30" D		0 1 2	6. 	1 45" ND		0 1 2
	2 30" D				2 45" D		
2. 	1 30" ND		0 1 2	7. 	1 60" ND		0 1 2
	2 30" D				2 60" D		
Descontinúe si se fracasa en los diseños 1 y 2 Para 6 años o mayores, empiece aquí							
3. 	1 30" D		0 1 2	8. Ver tarjeta	1 60" D		0 1 2
	2 30" D				2 60" D		
4. 	1 30" D		0 1 2	9. Ver tarjeta	1 75" ND		0 1 2
	2 30" D				2 75" D		
5. 	1 45" D		0 1 2	10. Ver tarjeta	1 75" ND		0 1 2
	2 45" D				2 75" D		
Total:							

* "D" significa que en ese ensayo, el examinador hace una demostración; "ND" significa que en ese ensayo, el examinador no hace demostración. Véase el Manual.

J. COMPRENSION Descontinúe después de 4 fracasos consecutivos	Punt. 2, 1 ó 0
1. Jugar - cerillos	
2. Lavar	
3. Cortar - dedo	
4. Relojes	
5. Perder - pelota (muñeca)	
6. Baño	
7. Casas - ventanas*	
8. Ropa*	
9. Trabajar*	
10. Luz - cuarto*	
11. Niños - enfermos	
12. Pan - comprar	
13. Pelear	
14. Casa - ladrillo*	
15. Criminales*	
Total	

* Si el niño solo da una razón, diga: "Dame otra razón, ¿por qué... tienen ventanas las casas?" (o una pregunta semejante). Véase el Manual.

SUBESCALA COMPLEMENTARIA

FRASES	Descontinúe despues de 3 fracasos consecutivos	Max. de errores	Errores	Punt.
A.	Mi casa	0		0 1
B.	Las vacas son grandes.	0		0 1
C.	Nosotros dormimos por las noches.	1		0 1 2
Empezar con la frase 1. Si fracasa añádase A, B, C				
1.	María tiene un abrigo rojo.	1		0 1 2
2.	El perro malo corrió detrás del gato.	1		0 1 2
3.	Tomas encontro tres nuevos azules en el nido.	1		0 1 2
4.	Susana tiene dos muñecas y un osito café de juguete.	1		0 1 2
5.	Es muy bonito ir al campo en el verano.	2		0 1 2 3
6.	A Pedro le gustaría tener unas botas nuevas y un traje de vaquero.	2		0 1 2 3
7.	Cuando comemos muchos dulces y nieve, puede darnos dolor de estomago.	3		0 1 2 3 4
8.	La lluvia fuerte como se de anoche, hace que los camiones lleguen tarde a la escuela.	3		0 1 2 3 4
9.	El precio de los zapatos y la ropa de invierno, no está tan elevado como el año pasado.	3		0 1 2 3 4
10.	El proximo lunes nuestro grupo visitará el zoológico: trae tu almuerzo y llega a tiempo.	3		0 1 2 3 4
Total				

OBSERVACIONES

MII

3-4

3

LABERINTOS

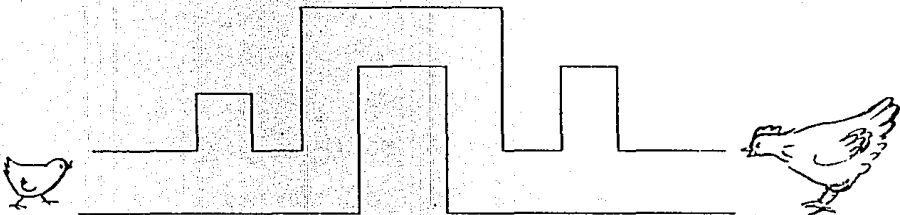
WPPSI

Nombre: _____

Examinador: _____

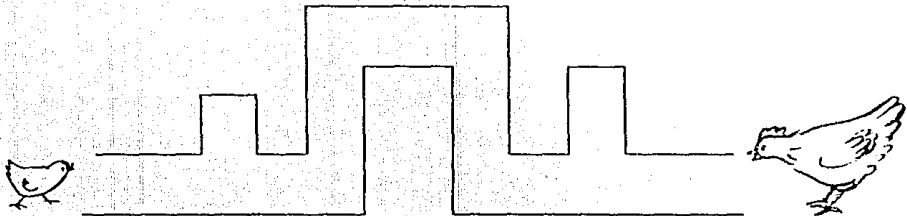
Fecha: _____

1A



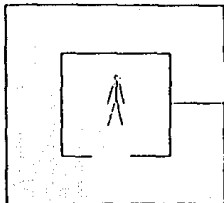
3 ↑

1a

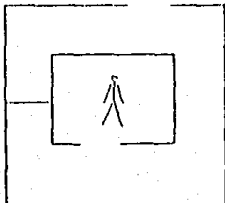




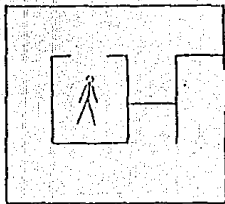
SAMPLE



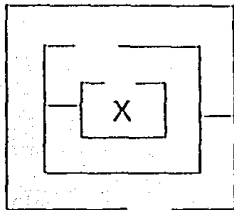
4



5



6





10

