



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

"ZARAGOZA DE ESTUDIOS

ESCUELA NACIONAL



PROFESIONALES

ZARAGOZA

SERVICIO SOCIAL
PSICOLOGIA

"INFLUENCIA DE LA ESTANCIA DE BIENESTAR INFANTIL No. 108 DEL I.S.S.S.T.E. EN EL DESARROLLO EMOCIONAL DE LOS NIÑOS"

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

INFORME FINAL DEL SERVICIO SOCIAL QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGIA PRESENTA: ROSA LIDIA PIEDAD CRUZ MARTINEZ

ASESOR: LIC. MARCO ANTONIO CARDOSO GOMEZ





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.

CONTENIDO

TEMAS:	No. PAGS.
<u>CONTENIDO</u>	01
<u>RESUMEN</u>	03
<u>PROLOGO</u>	09
<u>INTRODUCCION</u>	13
<u>LAS GUARDERIAS INFANTILES</u>	
-- ANTECEDENTES HISTÓRICOS	
1) Asistencia social en diversas etapas y países	17
2) Asistencia social en México	21
-- ANTECEDENTES LEGALES	
1) A nivel internacional	27
2) A nivel nacional	28
<u>MARCO DE REFERENCIA</u>	33
<u>DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA</u>	92
<u>EXPLICACIÓN DEL PROBLEMA</u>	92
<u>OBJETIVOS</u>	
I) INSTITUCIONALES	
A) De la KNEP Zaragoza	96
B) Del servicio social en la Estancia de Bienestar Infantil del I.S.S.S.T.E.	96
II) A NIVEL ESTUDIANTIL	102
<u>CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA INSTITUCIÓN</u>	
A) DELEGACIÓN POLÍTICA	
a) Localización geográfica	104
b) Aspecto demográfico	105
c) Tipos de servicios públicos	105

B) INSTITUCIÓN Y UNIDAD DE TRABAJO EN DONDE SE REALIZÓ EL SERVICIO SOCIAL	
a) Antecedentes históricos del I.S.S.S.T.E. y de la — E.B.I. No. 108	107
b) Características generales de la E.B.I. No. 108	112
c) Recursos materiales	116
d) Servicios prestados a la comunidad	121
e) Organización interna	127
f) Recursos humanos	128
g) Población atendida	131
<u>ACTIVIDADES DESARROLLADAS</u>	
— EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO	135
— ESTIMULACIÓN	137
— ORIENTACIÓN AL PERSONAL	141
— ORIENTACIÓN A PADRES DE FAMILIA	144
<u>RESULTADOS</u>	148
<u>ANÁLISIS</u>	157
<u>CONCLUSIONES</u>	162
<u>PROPUESTAS Y/O RECOMENDACIONES</u>	163
<u>CUESTIONARIO</u>	173
<u>BIBLIOGRAFÍA</u>	178
<u>ANEXOS</u>	
— CROQUIS DE LOCALIZACIÓN DE LA E.B.I. No. 108	182
— ORGANIGRAMA GENERAL DE LAS E.B.I. DEL ISSSTE	184
— ORGANIGRAMA ESTRUCTURAL DE LA E.B.I. No. 108	183

RESUMEN

El presente trabajo pretende sentar las bases para investigaciones futuras en beneficio de los niños mexicanos y de sus madres — que trabajan fuera del hogar. "Históricamente, la aparición de la mujer en el ámbito laboral, es relativamente reciente, puede decirse — que comienza con la aparición del maquinismo, pero en condiciones intolerables ya que era objeto de discriminaciones de todas clases. No — se le reconocía algún derecho en la familia o en la vida pública. El — trabajo era agotador en la agricultura o en la industria, no disponía de alguna seguridad o higiene en el trabajo, ninguna protección sanitaria; salarios bajísimos, desempleo, malos alojamientos, malos vestidos y mala alimentación, mortalidad infantil elevada, etc." Laret de — Matheus María Gabriela (1975, pág. 20). En algunos casos, las razones — de que la madre trabaje fuera del hogar no son exclusivamente de carácter económico. En efecto, podrán conducir a semejante arreglo sus propias necesidades personales o profesionales, o las necesidades de la — familia tal y como ella y su esposo la ven. Sin embargo, de acuerdo — con María Rodríguez (1963), en la mayoría de los casos, la creación — de las guarderías infantiles y demás instituciones sociales para el — bienestar del niño, se ha debido a la necesidad que tiene la madre de trabajar fuera de su hogar y así ayudar al sostenimiento económico de la familia. Este es el caso también de las E.B.I. del ISSSTE. En el — año de 1887 se fundó la Casa "Amiga de la Obrera núm. 1", ante la muerte de dos hijas de una madre obrera a causa de las quemaduras al quedarse encerradas solas. También, de acuerdo con H. Hernández Tirado — (1962), las guarderías infantiles en sus orígenes proporcionaban un — servicio asistencial únicamente pues se consideraba que en éstas, las

madres podrían dejar a sus hijos para que alguna persona los vigilara.

Actualmente la mayoría de las guarderías infantiles pretenden ser una prolongación del hogar y que éste sea una prolongación de las enseñanzas de las primeras. En la E.B.I. No. 108 del ISSSTE, conforme al Reglamento de los servicios de atención para el bienestar y desarrollo infantil (1988) y conforme al artículo 1º y 2º, se atiende a hijos de madres trabajadoras que prestan sus servicios en las dependencias o entidades de la Administración Pública Federal; de los municipios o Estados en los términos que el Instituto celebre de acuerdo con la Ley que lo rige y en caso de trabajadores temporales, que estén incluidos en listas de raya de los trabajadores en general. También los servicios se proporcionan sobre las mismas bases a los hijos de los padres que demuestren tener la guarda o el cuidado de los menores, por ser viudos o divorciados, en tanto no contraigan matrimonio o entren en concubinato. Así, según el artículo 5º de dicho Reglamento, se recibe y atiende a los niños desde los dos meses un día de nacidos hasta que cumplen los 6 años de edad. Las E.B.I. desde su inicio han procurado brindar una atención física y mental a los menores. Su función además, no es solamente la de proteger al niño sino también fomentar la salud mental e integración social y familiar del trabajador. Para lograr este fin, la EBI No. 108 y las demás, cuentan con varios servicios: Asistencial y Educativo, Nutricional, de Pediatría, de Trabajo Social y de Psicología. En el presente Informe Final, se trata de mostrar la importancia e influencia del trabajo psicológico en el desarrollo emocional de los niños de la EBI No. 108. De esta manera, si en el área de Psicología se cumple con los objetivos de los programas de Diagnóstico y Evaluación, Estimulación, si se les da orientación a los pa-

dres de familia y al personal de la EBI en cuanto al desarrollo y/o — comportamiento y trato a los menores, y si además, de acuerdo con Mario Farné, Andreina Sebellico y Ferruccio Antonelli (1989) y con E. — Fitzgerald, si a la madre le gusta su trabajo, si se organiza de modo que sus hijos estén bien atendidos física y emocionalmente, y si no — se siente atormentada por trabajar fuera del hogar, puede obtener iguales o mejores resultados que una mujer dedicada sólo a la atención de sus hijos y su hogar. Se piensa que la institucionalización no es por sí misma la causa de alguna dificultad psicológica. En este trabajo — se halló que contrariamente a argumentos de autores como Bowlby (1979), los niños pequeños, se desarrollan mejor en instituciones buenas que — en hogares malos. Algunos aspectos que ayudan al buen desarrollo emocional de los pequeños es que a éstos se les da el mismo trato que a los demás niños, en donde ya no es el hijo mayor, medio o menor, ni el único, sino un niño igual a los demás. En la E.B.I. No. 108 se excluye la competencia para evitar molestias y celos entre los niños. Se procura brindar a los pequeños un ambiente acogedor, cálido, de afecto y de creación, favorable en base a la maduración, crecimiento y desarrollo de los niños en condiciones estimulantes que afirman su yo y lo — sociabilizan adecuadamente, propician el mejoramiento de su inteligencia y su coordinación motriz, permiten la integración de sus etapas — evolutivas y conforman su carácter y sensibilidad dándoles seguridad — en sí mismos. Además, cuando los padres de familia aprenden y aceptan el difícil papel de serlo en forma total, contribuyen a dicha integración, uniendo sus esfuerzos a los de la E.B.I. en la que el niño vive y participa gran parte del día. Además, de acuerdo con Fitzgerald (idem.), se ha encontrado que las madres que trabajan proyectan ante — sus hijos modelos de comportamiento diferentes a los de las madres — que no trabajan. Las hijas de las madres que trabajan, tienden a ser —

menos dependientes y de una mayor tendencia hacia el logro personal - que las hijas de las madres que no trabajan fuera del hogar. Hijos e hijas de esas madres, tienden a tomar sobre sí mayores responsabilidades con respecto a los quehaceres de sus casas y desarrollan actitudes más positivas hacia el empleo materno que los hijos e hijas de las madres que no trabajan. Por otra parte, se considera que el Plan de Estudios de la carrera de Psicología es benéfico por su amplio enfoque pluralista, sin embargo, para lograr una mejor preparación profesional de los alumnos, es importante que se analice y se reestructure con la participación de la comunidad zaragozana. Para llevar a cabo las actividades relativas al servicio social y para fundamentar este trabajo, se utilizaron los principios de la Psicología General y de algunas de sus áreas como la Educativa y del Desarrollo, enfocadas a los niños. - No obstante, en esta última es en la que más se fundamentaron las actividades mencionadas. De esta manera, se pudieron trabajar aspectos importantes durante el lapso del servicio social como la elaboración y aplicación de programas de adaptación, de control de esfínteres, de y de hábitos alimentarios para los niños; orientación a los padres de familia y al personal de la E.B.I.; actividades de estimulación psicomotriz; además de otras actividades. La Psicología del Desarrollo entraña una amplia variedad de teorías para explicar los fenómenos importantes del desarrollo. Thomas M. Achenbach (1981) agrupa esa diversidad de teorías en 4 paradigmas conceptuales y teóricos fundamentalmente El Psicodinámico, el Etológico, el Organísmico-de Desarrollo y el Estimulo-Respuesta. Debido a que en las E.B.I. no se tiene una orientación psicológica específica, al menos en la Zona Poniente, para elaborar el presente Informe Final se emplearon algunos de los principios y/o aspectos de los dos últimos paradigmas citados. Pero fundamentalmente se retomaron los principios de las teorías que conforman el pa-

radigma Estímulo-Respuesta para explicar el desarrollo de las conductas emocionales de los niños. Se hace énfasis en el planteamiento que hacen Bijou Sidney W. y Baer Donald M. (1980, pág. 5) de que "los acontecimientos psicológicos son en sí mismos acontecimientos biológicos, es decir, están correlacionados con eventos orgánicos, ... los acontecimientos biológicos y psicológicos ocurren simultáneamente. Así, ... las variables orgánicas participan a menudo en la determinación de — reacciones psicológicas o viceversa, los eventos psicológicos participan con frecuencia en la producción de respuestas orgánicas". Además, "el desarrollo psicológico en el niño puede considerarse como un manejo de respuestas interrelacionadas en interacción con estímulos. Algunos de estos estímulos emanan del medio externo, otros de la propia — conducta del niño y otros más de la estructura y funcionamiento biológico del niño" (idem. pág. 32). También se considera el planteamiento — de Elizabeth Hurlock (1987, pág. 206) en cuanto a que "los estudios de las emociones de los niños han revelado que su desarrollo se debe tanto a la maduración del Sistema Nervioso como al aprendizaje y no a uno de esos procesos por sí solo. El hecho de que cierta reacción emotiva no aparezca temprano en la vida no constituye una prueba de que no — sea innata. Puede presentarse más tarde, al madurar el cerebro o el — sistema endócrino". Cabe señalar que a los demás paradigmas conceptuales citados se les consideró como marcos de referencia teórica o puntos de vista sin desconocer su importancia ya que de acuerdo con Thomas M. Achenbach (ibíd.) desempeñan gran utilidad en la generación de preguntas y respuestas en torno a las cuales se organiza la investigación del desarrollo. Además, estos paradigmas forman parte de los — conocimientos sobre los que se ha construido la investigación del desarrollo psicológico de los niños. Al final del presente trabajo se ha incluido un apartado correspondiente a las propuestas y/o recomendaciones y un

questionario que puede ser sujeto a modificaciones para ampliar la información acerca del funcionamiento de la E.B.I., si se desea continuar el trabajo y conocer de manera más específica la influencia que la E.B.I. tiene en el desarrollo emocional de los niños usuarios de ésta. Por lo pronto, se considera que durante el período de realización del servicio social, la EBI en la mayoría de las ocasiones influyó de manera benéfica en el desarrollo psicológico del menor. Así, con la adecuada realización de actividades de estimulación en las áreas: Psicomotriz, socio-afectiva, cognoscitiva y de lenguaje, dentro de la Estancia y en el hogar, los menores llegan a desarrollar más sus capacidades y habilidades permitiéndoles ser más activos, tener más control de su entorno y adquirir confianza en sí mismos. Se está pendiente de que los niños no se vean afectados negativamente en su desarrollo. Mediante la aplicación de pruebas y entrevistas psicológicas no se detectaron retrasos graves en el desarrollo de los pequeños. Se manifestaron en pocas ocasiones conductas indeseables como de agresión mediante golpes físicos, insultos verbales a adultos y/o niños, arrebatos de objetos; ira, que se manifestó mediante pateos, tirarse al suelo y aguantar la respiración; de miedos; problemas de alimentación y la falta de control en los esfínteres. Sin embargo, no debe asegurarse que la manifestación de esas conductas se deba exclusivamente a la imitacionalización. Además, esas conductas y otras de carácter negativo se presentaron en los niños más no predominaron en ellos.

PRÓLOGO

En este apartado se exponen por una parte, los motivos que con-
dujeron a la realización del presente Informe Final, a la elección del
lugar para hacer el servicio social, a la elección del tema y del tip-
o de investigación seleccionada. Por otra parte, también se expone la ma-
nera en que se conformó dicho trabajo, mencionando los recursos a los
que se acudió para tal fin.

En primer lugar y conforme al Manual para la elaboración del -
informe final del servicio social de la carrera de Psicología (s/a), -
para lograr la titulación de la carrera de Licenciado en Psicología, -
el Consejo Técnico de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Za-
ragoza acordó el 17 de marzo de 1981 que el informe final satisfacto-
rio de servicio social puede ser una de las partes del examen profesio-
nal. La otra parte complementaria se refiere a una réplica oral del -
mismo y de conocimientos generales de la carrera, derivados de los ob-
jetivos terminales. Así, el presente trabajo es la primera parte del -
examen profesional para la titulación.

En segundo lugar, se eligió una Estancia de Bienestar Infantil
(E.B.I.) del ISSSTE para realizar el servicio social por una tendencia
personal hacia el Área Educativa de la Psicología y específicamente ha-
cia los niños. Se pensó que en ese lugar, debido a la existencia de -
una gran cantidad de pequeños, es necesaria la participación de pasan-
tes de la carrera. Además, cuando se llevó a cabo la promoción de pla-
zas para el servicio social del período septiembre-febrero de 1990, se
aseguró que se daría oportunidad de elegir la E.B.I. que los pasantes
consideraran más adecuada a sus necesidades, cosa que finalmente no -
fue así porque la mayoría de las estancias que requerían de pasantes -

están alejadas de esta zona.

En tercer lugar, el tema "Influencia de la Estancia de Bienestar Infantil No. 108 del ISSSTE en el Desarrollo Emocional de los Niños", se escogió porque se consideró que este tipo de investigación ha sido relativamente poco trabajada a pesar de su enorme importancia para la niñez. Asimismo, se consideró conveniente saber qué sucede con los niños que acuden a esta institución llevados por sus padres cuando éstos tienen que dedicarse a sus labores en el servicio doméstico, en el taller, en la oficina, en la clínica, etc. Respecto de este punto, es lamentable observar cuánta gente se preocupa más por conocer casi todos los detalles de un refrigerador, de una televisión o de alguna mascota que de conocer e investigar acerca del desarrollo, características y necesidades de sus niños y qué hacer para brindarles atenciones y cuidados adecuados. Así, Humberto Nájera Pérez (1981) señala que las personas al comprar un automóvil preguntan especificaciones o por menores del mismo como ¿qué tipo de aceite usa?, ¿cómo está hecho?, -- ¿cuáles son las mejores condiciones para su funcionamiento?, etc. También cuando se trata de un animal como una vaca, el comprador averigua minuciosamente todas las características y necesidades de la especie y variedad a la que pertenece el animal: ¿Qué trato se le debe dar?, -- ¿qué comida, en qué cantidad y a qué hora?, ¿qué se espera del animal o cuántos litros de leche dará?, etc. Sin embargo, cuando un niño nace, a pesar de tratarse de un ser vivo superior y complejo, tal parece que se sabe todo acerca de él, ya que no se pone el suficiente interés en averiguar cuáles son sus características, qué es lo mejor que se puede hacer por él y para él, qué debemos evitar para no dañarlo. Es necesario saber que el niño, además de tener necesidades físicas como la comida, abrigo y sueño, tiene necesidades psicológicas tanto o más

importantes que las físicas para su desarrollo, evolución normal y sana.

En cuarto lugar, para elaborar este Informe Final fue necesaria la observación directa de los niños en la E.B.I., de los padres de éstos y del personal de la misma, durante la realización del servicio social, se requirió de la revisión de expedientes actualizados de los beneficiarios, entrevistas con los menores, con los padres de éstos y con el personal de la estancia. Se recurrió también a la consulta de libros, periódicos, del Diagnóstico Situacional de la EBI No. 108 (1990) realizado en el establecimiento. También se consideró la información verbal proporcionada por el coordinador general del área de Psicología de las Estancias de Bienestar Infantil de la Zona Poniente acerca de los antecedentes históricos de la E.B.I. No. 108. Por otra parte de acuerdo con Thomas M. Achenbach (idem), Paul Henry Mussen y coautores (1990), Bárbara M. Newman y Philip R. Newman (1985), respecto de que no hay una teoría y/o paradigma conceptual que por sí mismo sea suficiente para explicar los fenómenos importantes del desarrollo y en especial del desarrollo emocional de los niños, para elaborar este trabajo se retomaron aspectos del paradigma Organísmico-de Desarrollo y del Estímulo-Respuesta, pero fundamentalmente de este último para explicar el desarrollo emocional por tratarse de conductas observables y porque de acuerdo con Elizabeth Hurlock (1987, pág. 208), "se ha descubierto que los cambios ambientales afectan directamente a las emociones de los niños". Hurlock (1979, pág.295) también señala que "las formas emocionales son producto principalmente del aprendizaje", por esto es que mediante dicho aprendizaje se pueden controlar más fácilmente las reacciones emocionales de los niños. Hurlock (idem.) reconoce asimismo el papel de la maduración del Sistema Nervioso cuando señala que "el desarrollo de las emociones de los niños se debe tanto

a la maduración como al aprendizaje y no a uno de esos procesos por sí solo" (1987, pág. 207). En este trabajo se considera que el aspecto -- biológico y el conductual no se contraponen ya que en el paradigma -- Estímulo-Respuesta, Bijou y Baer (idem.) sugieren que los estímulos -- físicos, químicos y sociales, al igual que los orgánicos internos, determinan la conducta de los niños y de las personas en general. Así, -- aunque se considera que el factor ambiental tiene mayor influencia sobre el desarrollo de las conductas emocionales en los niños, no es conveniente dejar de lado el aspecto orgánico. Por esto, se hace énfasis en factores biológicos importantes como la maduración del Sistema Nervioso y el Sistema Endócrino, como parte de los estímulos orgánicos -- internos a los que se refieren Bijou y Baer. Cabe mencionar que de -- ninguna manera se desconoce la importancia de los demás paradigmas -- pues forman parte de los cimientos sobre los que se ha construido la -- investigación del desarrollo.

Finalmente, a pesar de los muchos obstáculos encontrados durante la elaboración del presente Informe Final del Servicio Social, -- como la falta de tiempo suficiente, escasas fuentes informativas, pocos recursos económicos y otros obstáculos más, el esfuerzo plasmado -- en este trabajo está aquí y se somete a la consideración de las autoridades correspondientes, de los psicólogos y de todas las personas -- interesadas en el tema. Se espera que dicho trabajo cumpla con el cometido propuesto y logre sentar las bases para investigaciones futuras en beneficio de los niños mexicanos y de la sociedad en general a quien se debe servir mejor cada día.

INTRODUCCION

De acuerdo con Mario Farné, Andreina Sebellico y Ferruccio Antonelli (1989), en una sociedad con tantos problemas económicos --- como México, en los últimos años ha ocurrido una transformación profunda y auténticamente histórica: La de la mujer que del ámbito doméstico ha pasado a la actividad laboral y social; dándose así la oportunidad de contribuir al presupuesto doméstico, ayudar en el sostenimiento de la familia y a realizarse profesional y socialmente, --- contribuyendo al mismo tiempo en el marco económico, político y social del país. Dichos autores concuerdan con Aurora Arroyales (1985) en cuanto a que esta situación favorece el desarrollo económico y social del país, pero Arroyales (idem.) comenta que esta situación también origina nuevos problemas, sobre todo referentes al cuidado de los hijos. Así por ejemplo, un problema serio es el trastorno del ritmo de las relaciones interfamiliares, ocasionado por la ausencia temporal de la madre en el hogar, quedando los hijos muchas veces privados de los cuidados maternos y expuestos a numerosos peligros físicos e influencias psicológicas negativas para el desarrollo de su personalidad. La misma Aurora Arroyales (idem) y Ernesto Flores Zavala (1962) coinciden en señalar que debido a que en la actualidad cada vez mayor número de mujeres están retornando al trabajo fuera del hogar, a unos meses de haber dado a luz y debido a que algunos padres trabajadores por diversas circunstancias han quedado solos, ha surgido la necesidad de crear guarderías y establecimientos infantiles para dar la atención y protección necesaria a los hijos de los trabajadores y garantizarles así, un servicio eficaz durante la jornada de trabajo, evitando de esta manera, la preocupación familiar. Cabe aclarar sin embargo, que el hecho de que la madre trabaje fuera y den

tro del hogar o el hecho de que algunos padres trabajadores queden -
solos, no son los únicos motivos por el que ha surgido la necesidad -
de creación de estos establecimientos. María Luisa Rodríguez Sala --
(1963) afirma que muchas veces la madre se ve imposibilitada a pres-
tar la debida atención a sus hijos, ya sea por enfermedad u otro pro-
blema económico, etc.. No obstante, en la mayoría de los casos la --
creación de las instituciones infantiles mencionadas se ha debido a -
la necesidad que tiene la madre de trabajar fuera de su hogar. Así, -
en 1887 ocurrió un doloroso y lamentable acontecimiento que dió lugar
al surgimiento de la protección a la infancia en una forma encauzada
y planificada. Fue la muerte de dos hijas de una madre obrera a causa
de las quemaduras que sufrieron al quedarse encerradas en su vivienda
mientras su madre trabajaba para sostener a la familia. No fue la --
única tragedia ocurrida por esta causa pero si fue la más conocida -
por la Sra. Carmen Romero de Díaz quien fundó el 1º de diciembre del
mismo año la "Casa Amiga de la Obrera" destinada a atender a los ni-
ños hijos de madres trabajadoras. Dentro de los servicios impartidos
en dicha institución se hallaba por primera vez el de Guardería In-
fantil.

Por otra parte, H. Hernández Tirado (1962) afirma que las --
guarderías infantiles en sus orígenes proporcionaban un servicio de
carácter exclusivamente asistencial ya que se consideraban como si-
tios más o menos acondicionados para que las madres pudieran dejar -
en ellos a sus hijos solamente para que alguna persona las vigilara.
Sin embargo, las autoridades comprendieron la importancia que tiene -
el cuidado y la educación de los hijos de las madres y padres trabaja-
dores y dado el desarrollo que ha experimentado el mundo actual, han
iniciado la resolución del problema, construyendo locales especiales
y preparando personal para atenderlos. De esta manera, las guarderías
infantiles han cambiado su imagen para convertirse en instituciones -

que presten una atención integral como es: La asistencia médica, educativa, nutricional y de salud mental a los niños desde un mes y medio de nacidos hasta los seis años de edad, servicio que proporciona durante la jornada de trabajo de los padres. Respecto de este punto - cabe aclarar que de acuerdo con datos proporcionados por Aurora Acroyales (ibid.), las primeras guarderías infantiles del Instituto Mexicano del Seguro Social en 1946 y en especial las Estancias de Bienestar Infantil del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado en 1942, proporcionaron desde su creación una atención asistencial e integral no sólo como una prestación social - sino como un verdadero derecho. Así, H. Hernández Tirado (idem. pág. 13) comenta que "el objeto de la guardería debe ser: Proteger al niño, a la madre, a la familia y al trabajador al servicio del Estado", y - que para conseguirlo, se necesita un local apropiado además de personal idóneo y preparado.

Respecto de la misión de las guarderías, Esteban Durán Rosado (1962, pág.25) señala acertadamente que "las guarderías deben ser una prolongación del hogar y éste debe ser una prolongación de las - enseñanzas de la primera". La mayoría de las guarderías infantiles y en particular las EBI cumplen una función específica de beneficio al pueblo. Además, a los niños se les inculcan principios modeladores - como futuros ciudadanos. Cumplen pues, la doble función del hogar y - de la escuela. Consideradas en su calidad de sustitutas del hogar, - las Estancias de Bienestar Infantil del ISSSTE tienen proyecciones - sociales: Educan, encaminan o influyen en la educación posterior que - el niño ha de recibir. De acuerdo con el Programa del Área de Psicología en la E.B.I. (1988), estos establecimientos se ocupan de proporcionar cuidado y atención física y mental a los menores durante - la primera etapa de su vida. Además, su función no es sólo la de pro-

teger al niño únicamente, también fomentan la salud mental e integración social y familiar del trabajador, dándole a su vez tranquilidad en el desempeño de sus labores para un mayor rendimiento que beneficia a la familia en general. De aquí que, la Psicología aplicada en las unidades tiene entre sus propósitos la atención y promoción de la salud mental del niño y de su familia.

Debido a que el Servicio Social de la carrera de Psicología consiste en servir a México como profesional de la conducta, es necesario aplicar los conocimientos adquiridos durante la carrera a los problemas reales de la vida cotidiana. Dentro de la EBI No. 108 lo fundamental es contribuir a favorecer el desarrollo del niño de manera integral mediante acciones psicopedagógicas programadas. De esta forma, los pasantes además de vincular la teoría con la práctica aprenden y cimentan sus conocimientos.

Finalmente, no puede negarse que el hecho de que la madre trabaje influye de un modo u otro en el desarrollo emocional de los hijos. Aunque algunos autores como John Bowlby (1979), Hiriam E. Fitzgerald (1981), Paul Henry Mussen, John Janeway Conger y Jerome Kagan (1990), han estudiado lo relativo a la madre que trabaja fuera del hogar y las repercusiones psicológicas en los hijos, hace falta investigar más el aspecto emocional con población mexicana. El presente trabajo tiene por objeto dar a conocer el funcionamiento de la E.B.I. No. 108 del ISSSTE, sus deficiencias, sus beneficios, pero sobre todo, la finalidad es mostrar la importancia e influencia del trabajo psicológico en el desarrollo emocional de los niños que diariamente asisten a la Unidad, así como sugerir posibles medidas para disminuir las deficiencias que pudiera haber en beneficio de los niños. El propósito a su vez es sentar las bases para investigaciones futuras en torno a este tema.

LAS GUARDERIAS INFANTILES

ANTECEDENTES HISTORICOS

De acuerdo con la información proporcionada por la Dra. Arroyales (idem.), la historia de la asistencia social corre paralela a la civilización ya que las mujeres y los hombres se han interesado por sus semejantes desde los albores de la vida misma. Este interés fue motivado por el temor y la necesidad de subsistir, originando una mutua unión de convivencia y protección. La autora citada asegura que la asistencia social ha evolucionado a través de la historia universal y que durante su desarrollo, ha presentado varias etapas como las siguientes:

1) Asistencia social en diversas etapas y países.

- a) Etapas Griega. Arroyales (ibid.) comenta que hay datos que indican que en esta época existieron sistemas de ayuda al manesterio so y al huérfano.

- b) Etapas del Imperio Romano. En ella, la sociedad y el estado romano, prestaban poca actividad respecto a la asistencia social, sólo se concretaban a dar alimentos, habitación y tratamiento médico a los niños y a quienes no contaban con recursos suficientes, pero no intentaron remediar las grandes aflicciones y necesidades sociales, carecían por lo tanto de un sentido de solidaridad humano.

No obstante, en el año 370 A.C., época de Valenciano I y Valente, los servidores públicos médicos atendían a la población de bajos recursos incluyendo a las mujeres y a los niños.

- c) Etapa Cristiana. El Cristianismo marcó una nueva era en la evolución de la asistencia social, permitiendo un verdadero movimiento de solidaridad ya que estableció la igualdad de todos los seres humanos; la condición de la mujer dentro del hogar se elevó notablemente al igual que la de los esclavos en el ámbito social. La Iglesia ejerció la asistencia social por medio de asilos y — hospicios, en base a la caridad y la fraternidad de todos los se res humanos.

Posteriormente a esta etapa, los obreros y comerciantes crearon los gremios para protegerse, pero siempre al amparo de una élite social y económica.

- d) Etapa de la Revolución Industrial. De acuerdo con Arroyales (ídem), esta etapa empezó con la época del maquinismo, régimen basado en la fuerza de trabajo de las máquinas; esta revolución — dió lugar a la revolución ideológica que proclama los derechos — del ser humano, la libertad del trabajo y la abolición de los — gremios creándose así una nueva clase social: El "proletariado". Las condiciones de trabajo que les imponían los patrones y la — competencia, obligaban a los trabajadores a aceptar bajos salarios, a soportar la explotación y aceptar jornadas indefinidas — de trabajo; no contaban con garantías, no había interés por la — salud, la moral y la seguridad de los obreros; careciéndose además de comodidades y de instrucción para sus hijos.

Es indudable que el desarrollo industrial y la mecanización en — el siglo XIX fueron el factor determinante de la creación de Guer derías Infantiles. Los industriales integraron a sus fábricas a las mujeres, ya que éstas representaban "mano de obra barata". — Los niños entre tanto, quedaban al cuidado de las mujeres ancia-

nas, quienes los agrupaban formando las primeras guarderías que sólo "guardaban" a los niños sin prestarles alguna atención sanitaria y/o educativa, convirtiéndose de hecho en prisiones para los niños pues imperaba una rigurosa disciplina como único medio para impartir el orden.

En la evolución de la asistencia social, cabe mencionar a algunos filósofos, filántropos y pedagogos, quienes dedicaron parte de su vida a resolver las necesidades de los sujetos desamparados, -- principalmente de los niños. Así, en el siglo XVI Juan Luis Vives -- de España, dió una importancia vital a la enseñanza de oficios, mejoró los sistemas pedagógicos y la asistencia social manifestándose como uno de los iniciadores de ayuda a la mujer trabajadora.

En 1601, Isabel Primera de Inglaterra, dictó la "Ley de Pobres", la cual estableció el deber del estado de crear casas para la educación de los niños desamparados.

La Dra. Arroyales (ibid) informa que a mediados del siglo XVII, ya se tenía el primer esbozo de guarderías infantiles y al parecer, fueron de creación española pues así se manifiesta en la pintura de Gonzalo de Bilboa titulada "Las Cigarreras" y en el trabajo "Historia y Evolución de las Guarderías Infantiles" del investigador J.L. Morales (Arroyales, idem.)

Posteriormente Pablo Montesinos, también en España, estableció la "Escuela de las Amigas", escribió un manual para sus maestros convencido de que en la educación no es suficiente la buena intención -- ni el afecto a la niñez.

En el siglo XVIII (1769), Juan Federico Oberlin, estableció en Francia una escuela para niños necesitados en donde se les enseñaba a tejer e hilar, por lo que se le llamó "Escuela de la Calceta".

De acuerdo con Arroyales (ibid.), fue en el siglo XIX cuando las Guarderías Infantiles lograron su mayor auge. Así, en 1815, Th más Chalmers, economista y escritor escocés, proporcionó a los necesitados ayuda material y moral y veló por la instrucción de los niños. En 1816, en Inglaterra, Robert Owen estableció para los hijos de sus operarios una "Escuela Asilo" que los protegiera, ya — que permanecían abandonados en las calles, mientras los trabajadores prestaban sus servicios.

En Francia en este mismo siglo, Pape Carpentier, fundó una Escuela Maternal y escribió la obra "Consejos Sobre la Dirección de las Salas de Asilo".

En 1841 Jean Baptiste Marbau, alcalde de París, protector de la infancia desvalida, instituyó las "Creches", las cuales funcionaron como Guarderías Infantiles.

Especial mención merece Federico Froebel, filósofo y maestro alemán quien consagró su vida y su obra al conocimiento y educación de los niños, dando especial importancia al desarrollo del lenguaje así como al juego en la educación del niño. En 1837, fundó el primer "Kindergarten" (jardín de niños) al cual le llamó "Escuela de Juego y de Ocupación".

En Rusia en 1874, los Sisovindi fundaron varias escuelas que ai guen el sistema Froebaliano.

En este mismo siglo, se fundaron en Bélgica las Escuelas Guardianas y en Suiza las Escuelas Infantiles.

Los conflictos bélicos que tuvieron lugar en el presente siglo como la Primera y Segunda Guerra Mundial, fueron factores que vinieron a aumentar la necesidad de incrementar el servicio de guarderías infantiles.

Por otro lado, y de acuerdo con Hiram E. Fitzgerald (1981), - en casi todos los países europeos existen programas de guarderías infantiles, e inclusive también se encuentran ya en Canadá y en E.U.A.. Sin embargo, el programa educativo más sistemáticamente desarrollado es el que se lleva a cabo en la Unión Soviética. En la Unión Soviética a la guardería se le considera como una prolongación del hogar y en ella se comparten responsabilidades de socializar al niño y al personal de la guardería y los padres del niño. Esta relación entre la familia y la guardería refleja los puntos de vista del distinguido educador soviético A.S. Makarenko de que la familia es el principal responsable de la comunidad socialista. Por lo tanto, los padres y el personal de la guardería comparten la tarea de criar los ciudadanos soviéticos del futuro. Con algunas excepciones, los programas de guardería en Alemania Oriental, en Hungría y en Checoslovaquia, son bastante semejantes a los de la Unión Soviética, aunque los observadores han calificado los servicios que aquí se prestan como algo mediocre.

2) La asistencia social en México.

La asistencia social en México, ha venido evolucionando desde la época prehispánica hasta nuestros días como puede verse a continuación:

- a) En la época prehispánica, existían entre los Aztecas, los Mayas y otros grupos étnicos, sistemas de asistencia a la madre y al pequeño.
- b) En la época colonial, en las postimerías del siglo XVI, había instituciones que cuidaban a los niños mediante un pago modesto, al mismo tiempo, varios grupos de religiosos atendían a niñas indígenas, fun

dándose más tarde casas de cuna, hospitales y asilos de pobres. Es importante señalar en este período a Fray Juan de Zumárraga por la gran labor asistencial desarrollada y a Don Vasco de Quiroga quien creó la primera casa de cuna en México.

- c) En la época de la Independencia (1806-1850), se fundaron otras instituciones para protección de los infantes.

En 1837, se inauguró el mercado de "El Volador" destinándose un sitio para la recreación de los hijos de los comerciantes que asistían a ese lugar.

- d) En el período de la Reforma, en virtud de que los Centros de Protección Infantil estaban en poder de la Iglesia, Don Benito Juárez en 1861, secularizó estos establecimientos quedando a cargo del Gobierno su cuidado y mantenimiento. Durante la estancia en el País de los Archiduques Maximiliano y Carlota, éstos nombraron su Consejo de Beneficencia que se encargaba de mejoras de escuelas, hospicios y casas de cuna, y decretaron el establecimiento de una casa de maternidad que estuviera bajo la protección de la Emperatriz.

María Luisa Rodríguez Sala (1963) afirma acertadamente que este tipo de protección al niño, fue una necesidad latente desde que las madres humildes se vieron obligadas a trabajar fuera del hogar y abandonar consecuentemente a sus pequeños. Pero fue sin embargo, un suceso doloroso el que dió lugar al surgimiento de la protección infantil en una forma encauzada y planificada. En 1887 dos hijas de una madre obrera murieron a causa de las quemaduras que sufrieron al quedarse encerradas solas en su vivienda, en tanto que la madre trabajaba para sostener a la familia. La tragedia, desde luego no fue la única de este tipo que se presentaba en la ciudad. El hecho fue conocido por la sra. Dona Carmen Romero de Díaz Ordaz, que con

la ayuda de un grupo de personas, fundó al poco tiempo la primera institución, la "Casa Amiga de la Obrera", destinada a atender a los niños hijos de madres trabajadoras. Dentro de los servicios impartidos en dicha institución, se encontró por primera vez el de Guardería Infantil. Así, en 1887 Doña Carmen Romero Rubio de Díaz fundó esta casa "Amiga de la Obrera" núm. 1 que sostuvo hasta 1910.

- e) En el período 1910-1916, la "Casa Amiga de la Obrera" No.1, quedó a cargo de la beneficencia privada y en 1916 en adelante, de la beneficencia pública, actualmente Secretaría de Salud. En 1905, se creó el Hospicio para niños pobres, hoy Internado Nacional Infantil.

En la época actual (1928), el éxito de la "Casa Amiga de la Obrera No. 1", determinó que en este año, el Sr. Eduardo Mestre instaurara la Casa Amiga de la Obrera núm. 2, en donde se impartieron servicios idénticos y que aún existe. En ese mismo año, Doña Carmen S. de Portes Gil, instituyó la primera guardería infantil de la República Mexicana; también se inició la Institución Nacional de Protección a la Infancia, y se organizó el primer Hogar Infantil, hoy Guardería No. 1 de la Secretaría de Salud.

En 1937, al integrarse el Departamento Autónomo de Asistencia de la Secretaría de Salud, empezó a cambiar la guardería infantil su contenido de servicio exclusivamente asistencial al de una atención integral.

Sin embargo, de acuerdo con María Luisa Rodríguez Sala (idem.) la insuficiencia de estas casas y/o guarderías para albergar cada día mayor número de niños hijos de madres que trabajan, hizo necesario que en 1941 y a iniciativa del Dr. Isidro Espinoza de los Reyes se fundaran 10 hogares infantiles en los barrios más poblados y necesitados de

la ciudad. Cada uno de estos nogares admitió hasta 150 niños de 2 años y medio a 7 años de edad.

En 1943, los locatarios del Mercado de la Merced, gestionaron ante la Secretaría de Salud para que se creara el Hogar Infantil núm. 11 que se realizó con un servicio completo para proteger a 150 niños entre los tres meses y los seis años de edad. A partir de entonces, algunas guarderías tienen servicio para los tres tipos de menores: Lactantes, maternas y preescolares.

En 1944 se cambió el nombre de "Hogares Infantiles", por el de "Guarderías Infantiles". Durante este año, a petición de un grupo de madres, miembros de la Unión Popular de Billeteros, la sra. Soledad Orozco de Ávila Camacho, patrocinó la guardería infantil núm. 12, inaugurada el 22 de enero de 1945, con la ayuda de la Lotería Nacional.

El 15 de mayo de 1946 y por gestiones de los empleados del Hospital General que tenían a sus hijos expuestos a toda clase de infecciones, la sra. María Elena Díaz Lombardo de Baz, inauguró dentro del propio Hospital una guardería para la atención de menores de tres meses a seis años. El 20 de noviembre de 1946 fueron inauguradas dos guarderías más, una bajo los auspicios del INSS con capacidad para 150 niños y la otra, anexa al Centro Materno-Infantil "Maximiliano Ávila Camacho" para 200 niños de edad preescolar.

Al iniciarse el gobierno del Lic. Miguel Alemán, existían 13 guarderías infantiles aparte de las establecidas anexas a las Casas Amigas de la Obrera.

Durante 1947 fueron creadas las guarderías infantiles números 14, 15, 16 y 17 para la atención de 75 niños preescolares cada una de ellas. Estas guarderías fueron fundadas por Comités Voluntarios de Asistencia Infantil, pero más tarde pasaron a depender directamente de la Direc-

ción de Asistencia Social en colaboración con los propios comités. En el mismo año, y bajo el impulso que el secretario del ramo dió a esta clase de instituciones, se fundaron las guarderías infantiles números 18 y 19 ambas de Comité; la núm. 20, anexa a la Unidad Sanitaria Asistencial "Anastacio García Ríos" y la núm. 21, anexa al Internado Nacional Infantil.

El 30 de abril de 1948 fue inaugurada la primera guardería infantil - especializada de México, la núm. 22, exclusivamente para niños con -- problema auditivo-oral.

En el mismo año se creó bajo los auspicios de la Secretaría de Salud - y en colaboración con el Comité de Esposas de Senadores una guardería más, la núm. 25 que quedó instalada en el km. 6 1/2 de la carretera México-Puebla. También en este año se incluyó la casa de cuna, una institución para atender tanto a hijos de madres que trabajan en dicha casa como a los de madres del rumbo.

Durante 1949 el incremento de las Guarderías Infantiles tuvo esmerada atención por parte de las autoridades superiores, habiéndose creado la núm. 23 en el edificio de la Dirección de Asistencia Social, sitio en Donceles 39 y, la 24 como un anexo de las oficinas superiores de la S. S., ambas destinadas a la atención de menores, hijos de empleados de esa dependencia federal.

En 1950 se creó la núm. 26 en el Manicomio General para hijos de los empleados de dicha institución. Y se organizó la del Centro Urbano Presidente Alemán, con el núm. 30, así como la anexa al Hospital Juárez - (la núm. 22).

En los años que van de 1951 a 1963, estos modernos establecimientos - en donde las madres depositan a sus niños, durante todo el día mientras ellas desempeñan sus labores, han alcanzado la cantidad de 45.

Sin embargo, de acuerdo a los datos proporcionados por Elena Poniatowska (1971), en 1971 funcionaban 481 guarderías con cupo para 120 - a 130 cada una. Las edades de los niños iba desde los 30 días de nacidos hasta los 6 años de edad. Poniatowska (idem) afirma también que en general, las más beneficiadas eran las madres burócratas. Así, se tiene que en el sistema oficial, el incremento de dichas instituciones fue en aumento. Para ese año existían 4 pertenecientes a la SHCP, 17 a la SEP, 11 al ISSSTE; 72 al DDF y 62 a la S.S. Por su parte, Raimundo Guzmán Rojas (1971), asegura que en 1970 recibieron atención diaria de guardería más de 10,000 niños en el D.F.. No obstante, Raimundo Guzmán (idem) sugiere que debido a que obreras, comerciantas y empleadas en general, además de los campesinos, no tienen guarderías, se necesita construir unas 15,000 más.

Finalmente, es necesario señalar que tanto Arroyales (idem) como Rodríguez (ibid.) coinciden en señalar que desde su creación, las guarderías infantiles -ahora Estancias de Bienestar Infantil- del ISSSTE, proporcionaron una atención integral a los pequeños no sólo como una prestación social, ni como una atención asistencial, sino como un verdadero derecho de los niños y sus padres trabajadores. Además, es conveniente señalar que de acuerdo con la información proporcionada en el Diagnóstico situacional de la E.B.I. No. 108, (1990), el ISSSTE cuenta actualmente con 113 E.B.I.

ANTECEDENTES LEGALES

1) A nivel internacional.

De acuerdo con Aurora Arrollales (idem.) las declaraciones que a continuación se señalan, apoyan la adopción universal del sistema de guarderías infantiles.

a) Declaración de los Derechos del Niño.

En el mes de octubre de 1935 se celebró en la Ciudad de México el - VII Congreso Panamericano del Niño, que representó el pensamiento de América en relación con el bienestar de la niñez, en el cual se expresaron temas de trascendencia relativos a los derechos de la infancia, siendo los más importantes los relativos al derecho a la vida, a la educación, a la nutrición y al de la consideración social. Así, Arroyales (ibid., pág. 9) afirma que:

"El resultado de los anteriores conceptos, forman el derecho integral del niño, de cuya observación dependerá la grandeza de los pueblos".

b) Declaración de los Derechos del Niño de la Organización de las Naciones Unidas, proclamada el 20 de noviembre de 1959.

"Estas disposiciones tienen sus antecedentes en la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño y reconocida en la Declaración Universal de los Derechos Humanos" Arroyales (idem. pág. 9). A continuación se hace mención de algunos de los principios de los Derechos del Niño, declarados por la O.N.U.

Principio 2. "El niño gozará de protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la Ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con este fin, la consideración --

fundamental a que atenderá será el interés superior del niño".

Principio 4. "El niño debe gozar de los beneficios de la seguridad social, tendrá derecho a crecer y desarrollarse en buena salud; con este fin deberán proporcionarse tanto a él como a su madre, cuidados especiales, incluso atención prenatal y postnatal. El niño tendrá derecho a disfrutar de alimentación, vivienda y recreo y servicios médicos adecuados".

Principio 6. "El niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión. Siempre que sea posible, deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material".

Principio 7. "El niño tiene derecho a recibir educación que será gratuita y obligatoria, por lo menos en las etapas elementales...".

Principio 10. "...Debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías o aptitudes al -- servicio de sus semejantes".

2) A nivel nacional.

La Dra Aurora Arroyales (ibíd.) arguye que la necesidad de proteger a la madre trabajadora y a su hijo, fue reconocida desde hace varios años por las autoridades gubernamentales. Arroyales coincide con Ernesto Flores Zavala (1961) en señalar que fueron precisamente los regímenes revolucionarios los que por primera vez consideraron la necesidad de protección de la madre trabajadora y de su hijo como un anhelo a realizar y así quedó consagrado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, en su Artículo 123 --

Apartado "A", Fracción V, que textualmente dice: "Las mujeres durante los tres meses anteriores al parto, no desempeñarán trabajos físicos - que exijan esfuerzo considerable. En el mes siguiente al parto disfrutarán forzosamente de descanso, debiendo percibir su salario íntegro y conservar su empleo y los derechos que hubieren adquirido por su contrato". En el período de la lactancia tendrán derecho a dos descansos extraordinarios por día, de media hora cada uno para amamantar a sus hijos.

En 1931, la protección a la madre trabajadora empezó a tomar - un carácter legal en la Ley Federal del Trabajo, en su Artículo 110, - que señalaba conceptos similares a los anteriores y definía asimismo - que "En los establecimientos donde trabajen más de 50 mujeres, los - patrones deberán acondicionar locales que permitan a las madres amaman tar a sus hijos".

En 1950, al reformarse el Artículo 110, se decretó el derecho - de guardería el cual quedó definido en los términos siguientes: "En - los establecimientos donde trabajen más de 50 mujeres, los patrones - deberán establecer una guardería infantil".

En el año de 1959, se agregó al artículo 123, el apartado "B", fracción XI, donde se establece que la Seguridad Social se hará extensiva a los trabajadores al Servicio del Estado, conforme a las siguientes bases mínimas en cuyo inciso c), se asienta "Las mujeres disfrutarán de un mes de descanso antes de la fecha del parto y otros dos después del mismo. Durante el período de la lactancia tendrán dos descansos extraordinarios por día, de media hora cada uno para amamantar a - sus hijos, disfrutando además de asistencia médica y obstétrica, de me dicinas, de ayuda para la lactancia y del servicio de Guarderías Infan tiles".

En este mismo año se expidió la Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado, reglamentaria al apartado "B", en cuyo artículo 141, se determina la creación de Guarderías para los hijos de trabajadores al servicio del Estado. Respecto de este punto, cabe señalar que por tal motivo, la prestación del servicio de Estancias de Bienestar Infantil está contemplada en este artículo 141, fracción VI de la Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE).

En 1961, se expidió el Reglamento del Artículo 110 de la Ley Federal del Trabajo en lo referente a Guarderías Infantiles, obligando a los patrones a otorgar el servicio de Guardería en donde se hubiera — contratado más de 50 mujeres, sin embargo, los empresarios para eludir lo estipulado por la Ley, contrataban un número menor, sufriendo gran cantidad de mujeres las consecuencias de la desocupación, teniendo que integrarse al ejército de reserva.

En 1962, como continuaba sin cumplirse la Ley Federal del Trabajo, se modificó ésta, quedando en los siguientes términos: "Los servicios de Guarderías Infantiles se prestarán por el Instituto Mexicano — del Seguro Social, de conformidad con su Ley y disposiciones reglamentarias", ésto solo referente al Apartado "A" del artículo 123 Constitucional, éstos mismos términos persisten en el artículo 171 (antes 110) de la Ley Federal del Trabajo vigente en 1970.

En 1972, se hace la revisión de la Ley del Seguro Social y en — 1973, se aprueba la nueva Ley del Seguro Social en la cual se establece el "Seguro de Guarderías para hijos de Asegurados", quedando asentado — su contenido en los Artículos 184 al 193 capítulo VI, del título II. — A continuación se mencionan algunos de estos artículos.

Artículo 184. El ramo del Seguro de Guarderías para hijos de aseguradas,

cubre el riesgo de la mujer trabajadora de no poder proporcionar cuidados maternales durante su jornada de trabajo, a sus hijos en su primera infancia, mediante el otorgamiento de las prestaciones establecidas en este capítulo.

El artículo 185, señala el interés que se le da a la unidad familiar como núcleo sociológico primario cuya salud mental y social se derivará a su grupo. Las recomendaciones básicas educativas de este artículo tienden a asegurar una infancia feliz proyectando un hombre emocionalmente equilibrado y socialmente útil.

Los artículos siguientes señalan las obligaciones del Instituto Mexicano del Seguro Social respecto al seguro de Guarderías y la forma como se dará la prestación.

De acuerdo con el artículo 190, el financiamiento de estas prestaciones se cubrirá por los patrones, independientemente de que tengan o no trabajadoras a su servicio.

Respecto de los antecedentes legales de las Estancias de Bienestar Infantil del ISSSTE, la Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado, estableció con carácter obligatorio 20 ramos de seguros, prestaciones y servicios. Entre ellos, el XI considera servicios de atención para el bienestar y desarrollo infantil. Esta misma ley, en su título segundo, capítulo VIII, de las prestaciones sociales y culturales, el artículo 141, establece el servicio de Estancias de Bienestar Infantil.

A partir de 1948, la nueva Ley del ISSSTE, determinó en su artículo séptimo transitorio que "... conforme a sus políticas de integrar y expandir las prestaciones sociales, incorporará y tomará bajo su administración los servicios de Tiendas, Centros Comerciales y --

Estancias de Bienestar Infantil en operación por las diversas dependencias, entidades, organismos e instituciones de la Administración Pública Federal de toda la República que estén sujetos al régimen del apartado "B" del artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos..." (Manual de funcionamiento para las E.B.I., - ibid. pág. 5).

Considerando estos antecedentes, el ISSSTE ha instrumentado la prestación del servicio de Estancias de Bienestar Infantil, contemplando la atención a los niños de 45 días a 5 años once meses de edad, hijos de madres trabajadoras al servicio del Estado o de padres trabajadores en estado de viudez, divorcio o abandono.

El servicio de Estancias contempla la atención al niño en las áreas de salud, educación y orientación a padres de familia. Por lo anterior, la organización y funcionamiento de las unidades considera la integración de los recursos necesarios para brindar al niño la atención integral que favorezca su crecimiento y desarrollo de acuerdo a sus necesidades, intereses y niveles de madurez en las áreas psicomotriz, -- afectivo-social y cognoscitiva, orientada la prestación del servicio -- al bienestar del niño, tanto dentro de la Estancia como en el núcleo familiar.

MARCO DE REFERENCIA

En el libro titulado Información para la educación superior (1981), se arguye que el crecimiento demográfico, la concentración urbana y el desarrollo económico son las causas principales generadoras de las magnitudes del problema educativo ya que determinan el crecimiento de la demanda educativa, la estructura y el grado de absorción de la oferta de profesionales; así también determinan los programas de estudio. También se arguye que el análisis y planteamiento de la educación forma parte del análisis y planteamiento nacional, económico y social. De esta manera, los programas de estudio varían de un país a otro, de una ciudad a otra e incluso, de una facultad o escuela de Psicología a otra. Un ejemplo claro de esto último es la diferencia que existe en los Planes de estudio de la Universidad Iberoamericana (1979) y los Planes de estudio de la Universidad Nacional Autónoma de México (1980) respecto de la carrera de Psicología. Dentro de la UNAM también varía el programa de estudio de la Facultad de Psicología, de la ENEP Iztacala y de la ENEP Zaragoza. Para información detallada se sugiere revisar los Planes de estudio de la UNAM (idem); para la Facultad de Psicología, en las páginas 1169-1225; para la ENEP I, en las páginas 883-885; para la ENEP Z, en las páginas 1329-1333. Al revisar los planes de estudio de estas dos escuelas de Iztacala y de Zaragoza se podrá notar que ellas también difieren entre sí. De esta manera, en el libro: La Universidad en el mundo. Universidad en marcha (1988) se afirma que cada una de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales tiene una orientación académica específica pero complementaria con las otras que integran el mismo núcleo. En unos casos existe un énfasis en la Psicología como ciencia, en otros, en la Psicología como profesión, en unos

en cierto enfoque o área de la Psicología, mientras que en otros, ese entrenamiento pretende ser universal y pluralista, este es el caso de la Psicología General que se imparte en la ENEP Zaragoza. De acuerdo con la información proporcionada en el libro La Universidad en el Mundo. Universidad en marcha (idem.), la ENEP Zaragoza desde su inicio se organizó alrededor del área de salud y de las ciencias químico-biológicas. Además, también desde su inicio ha buscado un sistema efectivo, - activo y multidisciplinario en el cual intervengan docentes y alumnos en el desarrollo de la información, actualización y perfeccionamiento de los conocimientos, a través de la promoción de nuevos planes de estudio.

En todos los casos abundan los juicios de valor relacionados con el tipo de psicólogos que se van a formar y con la función que dichos profesionistas van a desempeñar en la sociedad actual. A pesar de -- ello y de acuerdo con Rogelio Oliver H. (1969), la importancia del -- psicólogo es fundamental para todas las ciencias humanas. En cuanto a las perspectivas de trabajo y dada su importancia, la demanda de estos profesionistas en las industrias y los negocios; las Escuelas, los Centros Psicopedagógicos; los Hospitales, las Clínicas, los Centros de -- Salud, y ahora en las Estancias de Bienestar Infantil del ISSSTE, ha -- ido en constante aumento aunque hay que hacer mucho para cimentar los beneficios de la profesión en cada una de las áreas de trabajo.

Por otra parte, durante el período de realización del servicio social, se echó mano de los principios de la Psicología General, aunque varias de sus áreas influyeron también en mayor o menor medida para este fin.

Mario Farné, Andreina Sebellico y Ferruccio Antonelli (idem.) arguyen que de todas las ciencias, la Psicología es la que más íntimamente se relaciona con el ser humano debido a que estudia su comportamiento

to. Los autores citados mencionan que del tema de la Psicología se habla mucho pero que se conoce poco. Afirman que la Psicología estudia los casos anormales, patológicos y excepcionales pero principalmente estudia el comportamiento humano en la vida cotidiana. De esta manera, sólo estudiando a las mujeres y a los hombres en su comportamiento diario, experimentando y realizando las investigaciones necesarias, puede darse respuesta a las más diversas preguntas referentes a la Psique humana. Estos autores afirman que la Psicología se interesa por fenómenos variados y aparentemente distantes uno del otro; pero que a cada uno de ellos es común el factor "comportamiento humano" como por ejemplo, resolver un problema, la creatividad, la vida sexual del anciano, las reacciones del consumidor, aprender algo, no saber tomar una decisión y estar enamorado. Los anteriores son varios tipos de comportamiento. Para estos autores, la Psicología es definida como la ciencia que estudia el comportamiento del "hombre", a diferencia de Clifford T. Morgan (1982) quien define a la Psicología como la ciencia que estudia la conducta del "hombre" y de los animales. -

Mario Farné, Andreina Sebellico y Ferruccio Antonelli (idem.) y Clifford T. Morgan (idem.) coinciden en definir a la Psicología como ciencia y no como un arte porque: Para Clifford (ibid.), la ciencia es un cuerpo sistemático de conocimientos y la Psicología moderna tiene estas características; los conocimientos se han acumulado — de la misma forma que en otras ciencias: Observando y midiendo cuidadosamente los acontecimientos, a menudo con ayuda de experimentos ideados para este fin, el arte se aprende después de que se domina la ciencia básica. Además, las artes psicológicas, tal como se practican en campos como ventas, psicoterapia o política, no tienen todavía — gran eficacia para resolver problemas humanos más serios. Para Mario Farné y coautores (ibid.), el objetivo de la ciencia es conocer los fenómenos, es decir, describir sus particularidades y explicaciones -

para después preverlos y controlarlos. El llamado sentido común comparte el mismo objetivo: Por ejemplo, son muy generalizadas las creencias acerca de que la inteligencia de una persona es proporcional a la amplitud de su frente, que la adversidad hace fuerte a la gente, - que quien aprende despacio, asimila mejor los conocimientos que quien aprende de prisa, etc. Estas y otras creencias por más difundidas y arraigadas que estén, nada tienen que ver con la ciencia. No son científicamente aceptables. Lo que hace de la Psicología una ciencia es la forma en que llega a sus conclusiones. Mario Farné y coautores -- (ibid., pág. 16) comentan que "en la práctica, presentar un informe científico es como dar una receta de un pastel: Se indican los ingredientes, el método y los pasos que deben seguirse para alcanzar un resultado determinado. Así, si mediante esta receta se quiere repetir el pastel y el resultado no fuera el mismo, se pudo haber debido a que no se siguió el mismo procedimiento o a que hubo error en el experimento original". Sin embargo, al no obtener el mismo resultado -- también puede deberse a las características individuales de los sujetos humanos como su herencia, su C.I., su edad, etc. pero en la mayoría de las veces se obtienen resultados similares.

En cuanto al estudio de la Psicología, Mario Farné y coautores (ibid.) señalan que la Psicología estudia el comportamiento del "nombre", ese conjunto de varios fenómenos y que se definen como la actividad del "hombre" en respuesta a condiciones externas o internas de la vida cotidiana. Estos investigadores arguyen que el comportamiento sigue leyes generales: Que es predecible y que por lo tanto, - puede ser estudiado en forma sistemática, que cada ser humano es diferente pero hay semejanzas en la manera en que todos se comportan. Por ejemplo, el sentir una emoción, es una experiencia común. La mayoría conoce las reacciones que se manifiestan al estar asustados, encolerizados o alegres: Cambia la expresión facial, se muestra inquietud, --

el corazón late más aprisa, etc. Por su parte, Clifford T. Morgan - (idem.) emplea el término "conducta" para señalar el objeto de estudio de la Psicología. Comenta que la conducta se refiere a las respuestas de una persona o animal en una situación dada; o bien, todos los movimientos que nace y que pueden ser observados y registrados, incluso respuestas habladas o escritas. Clifford (ibíd) señala que desde el punto de vista fisiológico, tales respuestas incluyen alteraciones en el ritmo respiratorio y cardíaco, en la conducción eléctrica de la piel, y aun en la composición de la sangre; que todo esto se puede estudiar objetivamente. En cambio, no es posible observar la mente, un pensamiento o un sentimiento. Aunque no hay la menor duda acerca de su existencia, no se puede llegar directamente a ellos. Con seguridad, sólo se sabe lo que la persona hace, o sea, cómo es su conducta, y de ella inferimos mucho de lo que ocurre en su interior; pero, según el autor, esta conducta es lo que en realidad se puede estudiar. Al parecer, Mario Farné y coautores (ibíd.) y Clifford (ibíd.) parecen referirse a la respuesta que una persona da ante una situación dada; ambas aceptan que aunque con métodos indirectos, se puede conocer mucho de lo que ocurre en el interior de la persona. La diferencia principal estriba en que los primeros se refieren a la respuesta exclusiva del ser humano en tanto que Clifford (ibíd) considera que el estudio de la Psicología también comprende las conductas o respuestas de los animales. Así, Clifford -- (ibíd. pág.13) afirma "La Psicología incluye el estudio de los animales por dos razones: Una, la conducta animal constituye un campo de investigación importante del mismo modo que la Zoología; otra, -- más significativa, es que resulta indispensable estudiar la conducta animal para entender la conducta humana. Por ejemplo, no es posible educar a niños en la obscuridad para averiguar la forma en que las primeras experiencias visuales afectan su percepción de los objetos, se ha podido determinar que en un medio pobre en estímulos --

y limitante en cuanto a experiencias da lugar a que los sujetos no sólo sean poco inteligentes, sino que apenas desarrollen su corteza cerebral". Los experimentadores tienen múltiples limitaciones para utilizar a personas como conejillos de Indias dadas las razones prácticas y éticas. De esta manera, el autor afirma que mucho de lo que se sabe acerca de los seres humanos se ha derivado del estudio de animales. Por ejemplo, los principios del aprendizaje y de la memoria, la importancia de la alimentación en el proceso de apego, además de otros. Para él, esto significa que el ser humano y los animales tienen rasgos en común. Sin embargo, la capacidad de hablar o pensar como humanos está fuera del alcance de los animales. A esto es importante agregar que los animales no tienen una cultura y tampoco la pueden transmitir a otros animales mediante ideas, valores o la religión o creencias. Clifford (idem.) comenta que este es un punto en que la similitud desaparece y que por esto es que los psicólogos aplican con mucha cautela a los seres humanos, las conclusiones que han obtenido del estudio de los animales. Mario Farné y coautores (idem.) no están en contra de que se investigue con animales, antes bien, afirma que éstos son utilísimos para estudiar los factores hereditarios de la estructura psíquica ya que éticamente no se puede llevar a cabo con los seres humanos. Además, opinan que los animales son organismos relativamente más sencillos que el humano, y el estudio de sus procesos psicológicos, por ser más fácil, puede ayudar a comprender las bases del comportamiento humano en circunstancias análogas. Aunque ciertamente también señalan que los resultados obtenidos con animales no pueden transferirse sin más a la vida del ser humano. Sólo permiten comprender mejor ciertos aspectos de la psique humana y construir una valiosa ayuda para el científico.

Mario Farné y coautores (ibid.) aceptan el hecho de que la experimentación con animales es benéfica a la Psicología pero no menciona

nan que el objeto de estudio de ésta tenga que ser necesariamente también la conducta de los animales como lo asegura Clifford (ibid.). A este respecto, Mario Farné y coautores arguyen que la palabra "Psicología" se deriva del vocablo griego "psique" que significa "estudio del alma". Esta, la psique-alma es la que ha interesado al psicólogo. Los autores citados arguyen que con el paso del tiempo se ha establecido una distinción entre los términos "alma" y "psique". El primero se ha reservado para indicar la parte "espiritual" del hombre, y todos los problemas que conciernen a su naturaleza y características como -- por ejemplo, su inmortalidad, son objeto de la Filosofía y de la religión; el segundo término se ha reservado para indicar la parte -- "mental" del hombre, sus pensamientos, actos y emociones, fenómenos -- que son objeto de la ciencia. Dichos autores opinan que con frecuencia se tiende a considerar que la psique es completamente distinta -- del cuerpo, en realidad, psique y cuerpo influyen entre sí de manera continua, integrándose en lo que se llama "hombre".

Por otra parte, algunas de las áreas de la Psicología que contribuyeron en la realización del servicio social en la EBI núm. 108, son las que a continuación se mencionan: La Psicología Clínica, durante este período influyó a través de la aplicación de los principios psicológicos para el diagnóstico, pronóstico, tratamiento y prevención de los problemas emocionales y de conducta como retardo mental y otras enfermedades mentales diversas en los niños. La Psicología Social influyó también durante la realización del servicio social ya que no hay que olvidar que los seres humanos se desarrollan -- mediante influencias sociales. Así, se analizaron las interacciones -- sociales de los niños, del personal y de los padres de familia en -- grupos pequeños o grandes, además de estudiar la repercusión de la -- situación familiar en los menores de la EBI. La Psicología Indus--

trial, de acuerdo con Clifford (ibid. pág 19), "las aplicaciones psicológicas en el mundo del trabajo van mucho más allá de los tests de inteligencia o de aptitud". De esta forma, aun cuando no se aplicaron pruebas psicológicas de este tipo, la pasante se ocupó de actividades como las que menciona dicho autor: Supervisión de personal, asesoramiento de algunas personas, intervención para un mejoramiento de las relaciones humanas para un mayor bienestar y una mejor atención a los pequeños, detección de recursos materiales, etc.

Cabe señalar que no por ser áreas distintas de la Psicología General, constituye cada una una Psicología parcial y ajena. Todas se relacionan entre sí. Además, otras áreas de la Psicología que influyeron muy notablemente durante la realización del servicio social son la Psicología Educativa y la Psicología del Desarrollo enfocadas a la niñez. Por esto, se cree conveniente resaltar mayormente su importancia pues a las dos les compete el estudio de los niños en sus aspectos intelectuales, biológicos y emocionales más particularmente.

De acuerdo con A. Geldard Frank (1972), la Psicología de la Educación, es simplemente Psicología General aplicada a los problemas de la educación. En otros tiempos, la Psicología de la Educación se ocupó casi exclusivamente del proceso de adquirir las herramientas fundamentales de la educación escolar: Lectura, escritura, ortografía, destrezas del lenguaje y operaciones matemáticas fundamentales. Actualmente se han ampliado los horizontes educativos dentro de esta área. Así, E. Von Haller Gilmer (1978) afirma que algunas de las funciones de la Psicología de la Educación son seguir el desarrollo de la persona desde la escuela maternal hasta los programas de educación continua para adultos. Los psicólogos educativos están interesados en un conjunto de problemas humanos que van desde dar un poco más de ca-

lor emocional al niño de tres años o menos que lo necesita, hasta -- aconsejar al estudiante que ingresa a la secundaria y al nivel medio superior para continuar durante la carrera universitaria. Estos profesionales de la conducta también se interesan en saber cuáles pueden ser las condiciones e influencias que mantienen en equilibrio a las personas y cómo pueden mejorar su utilidad para la sociedad. De esta manera, es cada vez más común disfrutar de un desarrollo emocional sano para la integración armónica del niño.

Apoyando la afirmación anterior y para los fines del presente trabajo, es necesario señalar que el papel central del psicólogo educativo consiste en ser auxiliar y servir de apoyo a las escuelas secundarias, los centros psicopedagógicos, las guarderías, los centros de desarrollo infantil, las estancias de bienestar infantil del ISSSTE, y otros establecimientos educativos para que su estructura, su personal y sus métodos educativos y disciplinarios armonicen con el desarrollo de los educandos y constituyan un contorno estimulante para esos procesos. Así, otras funciones de la Psicología de la Educación son considerar a los educandos en cuanto individuos y grupos, - procurando su ajuste y facilitándoles los medios para lograrlo, a la vez que se trabaja con los docentes y los padres para el mismo fin; - trabajar en gran medida a nivel profiláctico en el medio educativo. - De esta manera, aunque el psicólogo educativo no necesariamente es instructor directo de los educandos, excepto en el caso en el que elabore y aplique ciertas técnicas correctivas a individuos desajustados o trabaje con los jóvenes orientándolos en sus decisiones vocacionales, su trabajo influye en la docencia. James O. Whittaker y Sandra Whittaker (1984) argumentan acertadamente que algunas otras tareas - del psicólogo escolar son: Aconsejar a los niños trastornados y a sus padres, ayudar con pruebas estandarizadas y programas de evaluación,

diagnosticar problemas especiales como el retardo mental, trastornos del lenguaje, etc.

Otra área de la Psicología que influyó importantemente en la realización de las actividades del servicio social es la Psicología del Desarrollo enfocada a los niños. De acuerdo con Thomas M. Achenbach (1981, pág. 21), "la Psicología del Desarrollo entraña un rico conjunto de teorías, cada una de las cuales expresa la conducta o comportamiento en su propio lenguaje conceptual". Así por ejemplo, - desde una perspectiva conductual, Sidney W. Bijow y Donald W. Baer - (idem.), definen a la Psicología del Desarrollo o Psicología Genética como una de las principales subdivisiones de la Psicología que se interesa en los orígenes y desarrollo natural. Estos autores comentan que la Psicología del Desarrollo se especializa en el estudio - del curso de las interacciones entre la conducta y los eventos ambientales. Está interesada en las variables históricas que influyen en la conducta, es decir, en el efecto de las interacciones pasadas sobre las interacciones presentes. Lewis P. Lipsitt y Hayne W. Reese - (1985, pág. 16) sugieren que la Psicología del Desarrollo del niño - tiene como objetivo "describir y explicar cambios en el comportamiento infantil, buscar maneras de optimizarlos". Consideran que pueden plantearse preguntas como "¿qué hace el bebé?, ¿qué hacen otros infantes de la misma edad?, ¿qué puede hacer el bebé?, ¿cómo alentar al niño a que lo haga?, ¿cuál es el proceso que fundamenta su capacidad para hacerlo?, ¿cómo llega el niño a ser de tal o cual modo?, ¿cómo será si queda sometido a circunstancias menos dichosas?, ¿son los procesos los mismos para todos los niños?". Lipsitt y Reese (idem. - pág. 16) opinan también que la Psicología del Desarrollo Infantil - " intenta descubrir verdades generales mediante técnicas de descripción y explicación comunes a todas las demás ciencias", de modo que,

"una comprensión mayor del niño y de los procesos de su desarrollo — conducirán a un entendimiento muy depurado, más respetuoso y más eficiente de un individuo en especial y de su idiosincracia... La unicidad de cada niño es un punto de primera importancia en el campo de la Psicología Infantil". Por su parte Elizabeth Hurlock (1976, pág. 80) señala que el objetivo de la Psicología del Desarrollo del niño "consiste en descubrir el modelo normal y determinar cuándo se producen — desviaciones y qué las ha causado". Comenta que "como las modificaciones son función de la edad, el psicólogo del desarrollo intenta averiguar qué cambios se producen de una edad a otra, qué los causa y de qué modo afectan a la conducta del niño". Bárbara M. Newman y Philip R. Newman (idem.) indican que la Psicología del Desarrollo Infantil — trata del desarrollo humano, entendido como el resultado de una interacción constante entre las capacidades personales de los niños y las características de los ambientes en que se hallan. Este desarrollo va desde la concepción hasta la preadolescencia. M. Newman y R. Newman — (ibid. pág. 19) agregan que "no se debe perder de vista las competencias o capacidades del niño, ni el marco social y ambiental donde ocurre el desarrollo". Geldard Frank (idem.) arguye que la Psicología — del Desarrollo abarca el estudio de los orígenes, del crecimiento, — del desarrollo de la conducta a lo largo de la vida del ser humano. — Así, se interesa de toda la progresión de la conducta, desde la cuna de cuna o guarderías, hasta la adolescencia y más allá. Para Geraldine O. Harvey (1978), la Psicología del Desarrollo Infantil es una disciplina científica dedicada a atender mejor a los niños y su desarrollo. Algunos de los temas que pueden ser objeto de estudio de los psicólogos del desarrollo son entre otros: Los cambios físicos, conocimiento, percepción y personalidad. Además, una de las tareas más difíciles es definir los límites del campo. Bela Szekely (1958) por su —

parte afirma que la Psicología del Desarrollo Infantil de que se habla anteriormente investiga el desarrollo de la vida mental y de la conducta de los seres inmaduros, desde su nacimiento o antes, hasta la madurez, abarca todos los aspectos del desarrollo y de la conducta — del niño, es decir, la formación de hábitos, la alimentación, el sueño y la eliminación; el crecimiento, el desarrollo de la coordinación motora y manual, del habla, de las emociones y de los modos de conducta social, así como el desarrollo del intelecto, de los intereses, la adquisición de conocimientos y aptitudes. De esta manera, a pesar de la diversidad de teorías y conceptos dentro de la Psicología del Desarrollo Infantil, gran parte de la investigación del desarrollo es — temática pues está diseñada para responder a cuestiones que se ocupan en un período de desarrollo específico o de fenómenos como la adquisición del lenguaje o del desarrollo emocional en los niños. De modo — que tocan diferentes campos teóricos. Más aun, hay cuestiones sociales importantes que giran en torno a estos temas y que requieren de — mayores investigaciones, como por ejemplo, la educación para marginados, el cuidado diurno de los niños, influencia de las E.B.I. del ISSSTE y otros establecimientos infantiles en su desarrollo emocional, que requieren respuestas prácticas que es muy poco probable que broten de un solo punto de vista teórico. Es importante también señalar la afirmación de Hiriam E. Fitzgerald y coautores (1981, pág.120) en cuanto a que "la Psicología del Desarrollo es una especialidad dentro de la Psicología General que trata de los cambios que se verifican en la organización de la conducta en todo el transcurso de la vida". Además, Hiriam y coautores consideran también que la Psicología del — Desarrollo desde su origen, ha sido siempre un enfoque multidisciplinario al estudio del organismo en desarrollo. Por lo tanto, las teorías y los métodos sacados de la Psicología General, de la Biología y

de la Fisiología, se combinaron para darle cuerpo a la Psicología del Desarrollo y hacerla una disciplina distinta a las demás. Asimismo, - Geraldine O. Harvey (ibid.) coincide con Hiram E. Fitzgerald cuando señala que la Psicología del Desarrollo infantil saca ventajas de muchas disciplinas: Fisiología, Sociología, Biología y de otras áreas - especializadas de la Psicología. Básicamente conjunta todo lo que - esos campos tienen que decir acerca de los niños y su desarrollo. Debido a lo anterior y a que de acuerdo con Paul Henry Mussen y colaboradores (ibid.), a Bárbara M. Newman, a Philip R. Newman (idem.) así como a Thomas M. Achenbach (ibid.), acerca de que ninguna de las teorías - existentes del desarrollo ha alcanzado un grado de generalidad ya que no proporcionan un recuento completo del cambio del desarrollo y por lo tanto, no explica cabalmente la interrelación de la inteligencia, - de las emociones, del desarrollo y de la cultura, en la conducta de - los niños, el último autor citado, Thomas M. agrupa la diversidad de teorías del desarrollo psicológico de los niños en cuatro paradigmas conceptuales o teóricos fundamentalmente: El Psicodinámico, el Etológico, el Organísmico-De Desarrollo y el de Estímulo-Respuesta. Thomas M. (ibid., pág.22) define al paradigma como "un modelo o sistema conceptual más general que una teoría, en el sentido de que ésta tiene - por objeto proporcionar explicaciones objetivas, en tanto que el paradigma, consta de términos y conceptos que comparten colaboradores - que no necesariamente concuerdan con explicaciones teóricas físicas". Así, pueden existir dos o más teorías dentro del mismo paradigma general pero que difieren en sus construcciones hipotéticas -conceptos inventados para explicar observaciones y sugerir nuevas proposicio-- nes comprobables sobre la realidad--.

A continuación se describen brevemente los principios básicos de los tres primeros paradigmas conceptuales y teóricos, para --

para los fines del presente trabajo se describe más ampliamente el último paradigma E-R que es en el que se fundamentaron básicamente las actividades realizadas en la E.B.I. durante el servicio social así como la elaboración de este informe final.

PARADIGMA PSICODINAMICO.

De acuerdo con Thomas M. Achenbach (ibid.) el paradigma Psico dinámico representa la conducta como algo que resulta de la distribución de energía que se puede bloquear y recanalizar de diferentes maneras. Este paradigma se originó con la teoría de la neurosis propuesta por Freud quien posteriormente trató de construir un modelo psicológico general que explicara el funcionamiento normal como el patológico. Conforme progresó su trabajo, evolucionaron dos teorías distintas de la conducta. Una de ellas es su teoría del desarrollo psicosexual en la que hizo hincapié en la distribución de la energía de la libido o energía sexual de las zonas erógenas: Oral, anal y fálica. - Para Freud los cambios del enfoque de una zona erógena a otra estaba determinada biológicamente en forma universal. Más adelante agregó la construcción de un impulso agresivo o "instinto de muerte" pero según Thomas se recibió con menos atención que el impulso sexual. La otra proposición de Freud sobre el cambio conductual fue su teoría de la motivación y el aprendizaje. Sugirió que la conducta estaba motivada fundamentalmente por los impulsos instintivos de sexo y agresión. Las conductas que conferían placer mediante la descarga de los impulsos instintivos son las que se aprenderían y repetirían. Más aún, los objetos o las personas que generaran una reducción de la tensión, adquirirían un valor positivo. Esta fue en esencia la teoría del aprendizaje mediante la reducción del impulso, según la cual, el aprendizaje es el resultado de la reducción de tensiones de naturaleza orgáni-

ca. Freud también incluyó conceptos de la teoría asociacionista del siglo XIX, según la cual, las ideas se asociaban entre sí en la mente. Freud sugirió que el pensamiento y otras funciones del ego se originan en el niño como mediadores de defensa entre los impulsos instintivos del id, que busca su satisfacción inmediata, y la realidad a la que el niño se debe adaptar para sobrevivir. Además, el desarrollo posterior del pensamiento y otras funciones del ego y el super ego, también se atribuyó a la necesidad que experimentaba el niño para evitar conflictos directos entre sus impulsos instintivos y las realidades ambientales. De acuerdo con Thomas M. (ibidem.) una variante de este paradigma es la Psicología del Ego Psicoanalítico, en ella Heinz Hartmann propuso que muchas de las funciones del ego como el pensamiento, lenguaje, percepción, memoria, desarrollo motor y los procesos del aprendizaje, se desarrollan independientemente de los conflictos entre los impulsos del id y la realidad; que el potencial para desarrollar estas funciones es innato. Hartmann seguía creyendo que las fuerzas motoras se originaban en los impulsos instintivos del sexo y la agresión. Otra variante teórica de este paradigma corresponde a la teoría de Erikson. Esta teoría del desarrollo psicosocial difiere de la teoría del desarrollo psicosexual de Freud en que las etapas de dicho desarrollo se definen en lo que respecta a las zonas erógenas ascendentes pero también a los modos de acción que utiliza el niño y las modalidades de interacción social que brotan de los intercambios interpersonales que ocurren en torno a los modos de acción del niño. De esta forma, el enfoque de Erikson se centra en las interacciones o interrelaciones del ego y su contexto social, sobre todo en lo que respecta a las entidades que adopta el ego en cada período. J. Defontaine (1979) señala que en general en las teorías psicoanalíticas, la vida emocional está agrupada bajo el término del afecto y -

comprende las emociones, sentimientos, pasiones, etc. Por su parte - Leonard Carmichael (1964) comenta que según ciertos partidarios del - paradigma psicodinámico, el niño es capaz de experimentar hondas emociones en el momento del nacimiento y quizá aun antes de nacer. El nacimiento, según algunos autores psicoanalistas, no representa solamente un cataclismo drástico sino también una experiencia psíquica - traumática. Rank (L. Carmichael, idem.) afirma que el recién nacido - es presa de ansiedad y que hay una relación mutua entre las primitivas fobias del niño y la impresión que la experiencia del nacimiento ha ejercido sobre él. De acuerdo con Carmichael, Freud aseguró que - el infante humano viene al mundo menos maduro que el recién nacido de otros animales, y que es el factor biológico de desamparo el que da origen a la primera situación de peligro y crea la necesidad de ser - amado a la que el ser humano está destinado a no poder nunca renunciar. Los resultados de estudios con recién nacidos indican que el - comportamiento emocional es muy indiferenciado al nacer y que durante los primeros días o primeras semanas de vida, muchos infantes no - solamente no exhiben una respuesta típica sino que hasta permanecen - imperturbables ante los estímulos, que desde el punto de vista de un adulto, parecerían demasiado intensos o peligrosos pero que a medida que el niño madura, las respuestas emocionales hacen emerger lo que - aproximadamente correspondería al comportamiento emocional de los adultos y al que se le podría clasificar como ira, temor y alegría.

PARADIGMA ETOLOGICO.

De acuerdo con Thomas M. (ibid.) el paradigma Etológico se ha sa en estudios naturalistas de la conducta animal y representa la con ducta como uno de los aspectos del equipo de adaptación filogenéticamente determinado de una especie. La Etología se originó con el aná lisis evolutivo de Darwin acerca del valor de la supervivencia de la -

conducta animal en su ambiente natural. Aunque Darwin aplicó su análisis también a la conducta humana, fue hasta 1960 cuando tuvo aceptación para el desarrollo humano. Una suposición básica del paradigma Etológico establece que muchas conductas se determinan genéticamente y que los rasgos conductuales al igual que los físicos, emanan gracias a la supervivencia y la reproducción bien lograda de los individuos que portan dichos rasgos. Se supone que la mayoría de los patrones de conducta tuvieron un valor de supervivencia en algún punto de la historia de las especies, o son subproductos o fragmentos de patrones que poseyeron dicho valor. En cierto sentido, la filogenia, esto es, el desarrollo evolutivo de las especies, determina la ontogenia o curso evolutivo del individuo. Los etólogos reconocen la influencia del aprendizaje, el pensamiento y los ambientes sociales en la conducta humana pero también reconocen que varios millones de años de selección natural conformaron nuestra herencia antes del advenimiento. Así, de acuerdo con Thomas (ibidem.), Conrad Lorenz sugirió que la capacidad para aprender de la experiencia es un producto de la adaptación evolutiva, no obstante, al ser genéticamente determinado el aprendizaje, está restringido por otros aspectos de una herencia específica según la especie del organismo. La extensión del paradigma Etológico a la conducta humana ha adaptado varias formas. Una de ellas es el ataque crítico a la Psicología de laboratorio y experimental para estudiar aspectos muy limitados de la conducta en situaciones reguladas. Los etólogos argumentan que los experimentos de laboratorio fundamentados en teorías preconcebidas más que en observaciones de los hábitat naturales, oscurecen la naturaleza integrada y de adaptación de la conducta. Otro ataque a las desviaciones ambientalistas sugiere que el hombre en común con otros animales, puede manifestar conductas heredadas o genéticamente programadas, aunque muchos científicos conductuales se oponen inmediatamente a ello. Por otro lado, se han

realizado estudios con animales y se han hecho comparaciones con los niños, incluso de guarderías infantiles. Así por ejemplo, la conducta de adhesión de los bebés hacia sus madres se ha basado en deducciones derivadas de teorías fundamentadas en la Etología. John Bowlby (1973) sugiere por ejemplo que la adhesión humana funciona en ciertas formas semejante a las impresiones logradas en las aves, incluso más aún a las conductas de adhesión de los primates no humanos. Bowlby (ibid.) afirma que la adhesión consiste en sistemas conductuales genéticamente determinados que emergen independientemente unos de otros, pero — que se coordinan de tal manera que promueven la proximidad entre el niño y una figura materna específica. Comenta que dos de los sistemas conductuales, el llanto y las sonrisas, funcionan como señales para generar la conducta maternal por parte de los adultos. Otros sistemas como la succión en el amamantamiento, el seguir a la madre y el asirse a ella, son medios con los que el niño obtiene la proximidad de un modo activo. Sin embargo, en la teoría de Bowlby (Thomas M. ibidem), la adhesión se refiere a algo más que a una conducta de cercanía observable. Se refiere a la construcción hipotética de un enlace de adhesión — la disposición de un niño para mantener la proximidad con una persona en particular. Así, no se trata simplemente de una suma de las conductas de adhesión observadas sino que se emplea la inferencia en éstas. Bowlby también sugiere que la conducta de adhesión funciona como un sistema de control que está en función de las metas, es decir, cuando los estímulos amenazadores o la separación provocan un comportamiento encaminado a promover la proximidad con la madre, la búsqueda de dicha proximidad concluye con el contacto visual, auditivo y/o físico con ella. El tipo de contacto depende de la intensidad con que el sistema de conducta se halla activado.

PARADIGMA ORGANISMICO-DE DESARROLLO.

Thomas M. (ibíd.) refiere que este paradigma presenta a la conducta expresada como crecimiento orgánico y reorganización. Los teóricos del paradigma Organismico-de Desarrollo suponen que los procesos de desarrollo psicológico son similares a los que entraña el desarrollo orgánico. Lo que se desarrolla no son simplemente nuevas respuestas a los estímulos ambientales, sino también nuevas estructuras o formas diversas de organización psicológica que funcionan como estructuras físicas. Aunque las estructuras físicas contribuyen a funciones biológicas específicas del sistema total del cuerpo, y las estructuras psicológicas son procedimientos bien organizados que favorecen la actividad de adaptación general del organismo. Otra suposición de los teóricos es que la secuencia del desarrollo conductual y psicológico, al igual que la del desarrollo orgánico, no varía en el sentido de que los niveles más avanzados no pueden proceder jamás a niveles primitivos. El conocimiento no es una copia directa de la realidad externa, se estructura de acuerdo con las características inherentes de la mente humana. Para estos teóricos el desarrollo consiste en reorganizaciones progresivas de tipo físico y conductual orientadas a una adaptación más eficaz, como sucede en los cambios de las especies en el curso de la evolución. Una variante de este paradigma es el Método de Gesell. Gesell se refirió a la Psicología del Desarrollo como la embriología de la conducta. Modeló su investigación basándose en procedimientos para rastrear la diferenciación en el embrión en desarrollo. Observó y documentó cada aspecto de la conducta de los bebés y los niños a edades sucesivas. Así, conjuntó tareas estandarizadas para ciertas conductas, luego reunió normas de edades para las respuestas a las tareas; asignó el nombre de etapa a la conducta típica de una edad dada. Descubrió que algunas conductas eran características de casi todos los niños de cierta edad. Además, las normas com-

prendidas en las pruebas infantiles de Gesell han resultado útiles - para evaluar el desarrollo de los niños. Esto también fue útil en la E.B.I. para conocer el desarrollo psicológico de los niños además del empleo de otras pruebas psicológicas y otras técnicas más. Otra variante del paradigma es la Teoría de Werner. Al igual que Gesell, - Werner tomó la embriología como un modelo para la Psicología del Desarrollo. Propuso que la Psicología del Desarrollo no estaba restringida a la ontogénesis o a la filogénesis, sino que trata de coordinar - dentro de un solo marco formal de conductas observadas en la Psicología comparativa animal, en la Psicología Infantil, en la Psicopatología, en la etnopsicología y la Psicología General y Diferencial del - hombre y su propia cultura. Así, de acuerdo con Thomas M. (ibidem), - Werner empleó una variedad de datos sobre el desarrollo orgánico, la Psicopatología, la conducta en pacientes con lesiones cerebrales, la Antropología y sus propios experimentos, para mostrar su principio - ortogénético en el que afirma que los cambios de desarrollo consisten en progresiones del funcionamiento no diferenciado al funcionamiento diferenciado, especializado y jerárquicamente integrado. Una - tercera variante de este paradigma es la Teoría de Piaget. Thomas M. (idem.) considera que Piaget es el defensor más sobresaliente del - paradigma Organísmico-de Desarrollo y comparte con Gesell y Werner un modelo del desarrollo básicamente orgánico, pero ha ido más allá al - especificar las etapas del desarrollo y la comprobación de hipótesis específicas. Se ha interesado fundamentalmente en explicar cómo se - crea el conocimiento. Piaget emplea su "Epistemología Genética" para identificar sus trabajos y abarca muchos campos de estudio como la - Lógica, Matemáticas, Biología y temas de la Psicología del Desarrollo entre otros. Esto se debe a que para él, las abstracciones conceptuales creadas por el hombre, en la forma de sistemas matemáticos y lógi - cos tienen sus antecesores en las formas tempranas de la conducta -

sensorial-motora, y que incluso, las formas más tempranas de conducta satisfacen funciones epistemológicas como las del pensamiento lógico abstracto. Que la Lógica y las Matemáticas pueden ofrecer modelos para representar la competencia cognoscitiva obtenida durante los períodos de desarrollo más avanzados. Piaget propone que el desarrollo intelectual principia con la modificación progresiva de la conducta reflexiva conforme el niño adapta sus reflejos al mundo al que se enfrenta; divide la conducta en unidades o patrones. Para explicar las representaciones mentales Piaget distingue los aspectos figurativo y operante del pensamiento. Afirma que el aspecto figurativo comprende signos mentales como imágenes, símbolos y palabras que representan estímulos específicos. El aspecto operante del pensamiento consta de patrones mentales, actividades mentales organizadas análogas a los patrones sensoriales-motores manifiestos. Los patrones de índole sensorial-motora, son acciones físicas por las que el niño manipula los objetos de su ambiente, los patrones mentales son actividades conceptuales que le permiten al niño manipular el contenido o esquemas del pensamiento. De esta manera, una vez que el niño es capaz de simbolizar mentalmente las actividades físicas, el desarrollo subsecuente consiste en cambios en los tipos de patrones mentales que se pueden construir. De acuerdo con Diane E. Papalia (1980), Piaget consideró que el niño va avanzando a través de una serie de 4 etapas sucesivas del desarrollo cognoscitivo entre el nacimiento y la adolescencia: La sensoriomotora que va del nacimiento a los dos años; la preoperacional de los dos a los siete años; la operacional concreta de los siete a los once años; y la operacional formal de los doce años en adelante. Además, Piaget también consideró que cada etapa se logra mediante una interacción de factores del medio ambiente y la maduración y es cualitativamente diferente de las otras tres. Además, Diane (ibid.) señala que para Piaget, el desarrollo psicológico del niño se da mediante

la interacción de la herencia, la maduración y los encuentros con el medio ambiente. Así por ejemplo, los niños aprenden un idioma no por el refuerzo de los padres, sino porque nacen con la capacidad y la necesidad de adquirir el lenguaje, pues éste es parte indispensable del desarrollo humano; más o menos a los dos años, el niño desarrolla según Piaget un sistema de representaciones o símbolos mediante el cual ciertas palabras representan personas u objetos determinados. Dicho sistema de representaciones es esencial para que haya un desarrollo cognoscitivo posterior. Thomas M. (idem.) afirma que Piaget sugiere cuatro contribuyentes generales para el cambio del desarrollo: La maduración orgánica y la experiencia mediante una interacción del niño con el mundo físico en la que observa y participa para descubrir cómo suceden las cosas; la transmisión de la información derivada de otras personas por medio del lenguaje y la enseñanza inadvertida como la deliberada; el equilibrio, clave de la Teoría de Piaget, en el que se supone que el desarrollo intelectual no se determina por los factores genéticos, ni por las contingencias ambientales en forma exclusiva sino que comprende la construcción progresiva de nuevas formas de conocimiento. El equilibrio es el proceso por el cual los diferentes contribuyentes al desarrollo se combinan para construir estructuras cognoscitivas de un orden más elevado partiendo de estructuras de un orden más bajo. Por último, de acuerdo con Defontaine (ibidem.), - para Piaget la afectividad se halla subordinada al desarrollo intelectual.

PARADIGMA ESTIMULO-RESPUESTA.

Thomas M. (ibidem.) plantea que el paradigma Estimulo-Respuesta representa la conducta en términos de relaciones entre las entradas ambientales (E) y las salidas ambientales (R). Los conceptos teóricos generales de este paradigma son: Que el medio ambiente es la -

determinante fundamental del pensamiento y la conducta, esto también es válido para la explicación de las emociones en los pequeños; que el niño inicia en la vida como tabula rasa o tabla en blanco; que la experiencia sensorial es la fuente primaria del pensamiento y la conducta. De esta forma, lo que las diferentes versiones de este paradigma tienen en común por encima del conductismo metodológico, es el propósito de explicar el cambio en términos de condiciones observables - en el ambiente, es decir, del aprender de la experiencia. Thomas M. - (ibid.) señala que las variantes del paradigma Estimulo-Respuesta son las siguientes:

a) **EL CONDICIONAMIENTO OPERANTE.** Su principio fundamental fue establecido por Thorndike con el nombre de Ley del Efecto en el que se menciona que "las respuestas que producen un estado de cosas satisfactorio para el organismo, tiende a repetirse, en tanto que las que generan un estado de cosas desagradables tienden a no repetirse. La posibilidad de que cierta respuesta se emita depende del efecto de la respuesta que haya tenido con anterioridad" Thomas M. (ibid., pág. 25). - Sin embargo, bajo el liderazgo de Skinner, los defensores del condicionamiento operante sostienen que los efectos de un evento (R) producido por los operantes (E) debe inferirse exclusivamente del curso subsecuente del operante en las mismas condiciones de estímulo. Por lo tanto, si un operante (E) va seguido de un evento (R) en particular y aumenta subsecuentemente la frecuencia o la intensidad bajo las mismas condiciones de un estímulo entonces, el evento se define como un reforzamiento operante. Si un operante va seguido de un evento y luego disminuye su frecuencia o intensidad, entonces, dicho evento se define como un castigo sin hacer inferencia respecto a si produce un estado de cosas desagradables para el organismo. De esta manera, anulamos la referencia de Thorndike respecto de las implicaciones de satisfi-

facción o molestia de los eventos producidos por la respuesta. En esta teoría, se establecen dos suposiciones básicas en cuanto al desarrollo conductual: 1) Los principios del cambio conductual son los mismos en todos los organismos, y 2) la conducta compleja es un encadenamiento de respuestas regidas por los mismos principios de la conducta simple. De esta manera, Donald Bear (Thomas M., idem.) afirma que la Psicología del Desarrollo no se debe ocupar de catalogar la conducta según la edad, sino de los procesos por los que el aprendizaje genera cambios de conducta. D. Bear (idem., pág. 25) comenta que "es necesario esperar que ocurran cambios del desarrollo porque muchos de ellos se originan rápidamente mediante una programación ambiental... son los cambios en las contingencias ambientales más que los cambios en el organismo, los que constituyen la causa primordial del cambio conductual en el curso del desarrollo". No obstante a esto, la teoría del condicionamiento operante proporciona técnicas que utilizan algunos teóricos que no comparten la suposición de que los cambios de desarrollo importantes son provocados por las contingencias ambientales. Esto es cierto sobre todo en los estudios de la conducta infantil en los que se emplean técnicas operantes para determinar el momento en que los niños adquieren la capacidad de ejercer una discriminación entre diferentes clases de estímulos.

b) **TEORIA DE LA MEDIACIÓN.** Thomas K. (idem.) argumenta que en contraste con la tendencia de los condicionadores operantes para enfocarse exclusivamente en los estímulos y respuestas observables, la Teoría de la mediación, ha generado interés en las variables intermedias o de mediación no observadas dentro del organismo, que pudieran ayudar a explicar las relaciones entre los estímulos y las respuestas observadas. Así, el condicionamiento de respuesta se genera debido a la comparación repetida de un estímulo por ejemplo una campana, con otro

estímulo como el alimento que ya producen una respuesta específica — que sería la salivación. En E.U.A. la principal fuente de la Teoría de la Mediación de E-R, fue la Teoría del Aprendizaje de Hull, en donde de sus construcciones primarias se ocuparon del condicionamiento del organismo en lo que respecta a su estado de motivación o impulso (privación prolongada de alimento) y su historial de reforzamiento para generar una respuesta particular en una situación de estímulo concreta. De acuerdo con Thomas K. Achenbach (*idem.*) Hull propuso que un estímulo físico puede generar respuestas ocultas en el organismo, como enfocar la atención en aspectos críticos de la situación del estímulo. Así, una secuencia conductual se podía representar en forma de cadenas $E-r_1-e_1-r_2-e_2-R$, en donde los estímulos externos (E) provocaban una respuesta oculta (respuesta de atención r_1), que serviría como estímulo (e_1) para otra respuesta oculta (identificación verbal r_2) que a su vez sirve como un estímulo (e_2) para una respuesta manifiesta o patente (R) que se condicionó a esa identificación verbal en particular. Thomas M. (*ibidem.*) informa que uno de los enlaces fundamentales entre la Teoría de la Mediación de Hull y la investigación del desarrollo, fue el de Margaret Kuenn en 1946 cuando formuló la hipótesis de que los patrones de aprendizaje de los niños cambian conforme empiezan a utilizar mediadores verbales.

c) **TEORIA DEL MODELADO.** Thomas M. (*ibid.*) comenta que el fundamento de esta teoría se refiere al uso que hace una persona de una conducta que haya presenciado, para guiar su propio comportamiento. Bandura es el principal exponente de esta teoría y establece una diferencia entre el modelado y la imitación, basándose en que el modelado implica efectos psicológicos mucho más amplios que la simple respuesta mínima que implica el término "imitación". Bandura analizó el modelado en cuatro componentes: Proceso de atención, proceso de retención, proceso de producción motora, y proceso de motivación. De esta forma, las condi-

ciones de incentivo, las características del observador y la preponderancia del modelo determinan el hecho de que la atención del observador se enfoque lo suficiente para instigar la observación discriminante necesaria para el aprendizaje. Si el observador no presta la -- suficiente atención al modelo, entonces, el remedo manifiesto y oculto de la conducta del modelo y la codificación simbólica de los estímulos del medio son los que determinan si los estímulos se retienen. El tercer componente del modelado, la representación motora, es la producción manifiesta de la conducta modelada de acuerdo con las representaciones que la persona ha retenido. Los procesos de motivación-reforzamiento-- incluyen incentivos para estudiar la conducta del modelo primero y luego para traducir tales observaciones en acciones. Para Bandura, el reforzamiento vicario y el autorreforzamiento influyen en la conducta. Así, un modelo que recibe recompensa por su conducta tiende con -- mayor facilidad a imitarse que aquél que se castiga, de manera que un individuo puede controlar su propia conducta recompensando o castigando de acuerdo con normas autoimpuestas.

d) **APRENDIZAJE ACUMULATIVO-JERARQUICO.** Thomas M. Achenbach (ibidem.) -- comenta que esta versión del paradigma E-R, no se ha consolidado en -- una teoría aun. Se compone de una variedad de intentos por utilizar -- conceptos E-R y construirse. Una de las proposiciones del planteamiento de Gagné es que el proceso de aprendizaje acumulativo puede implicar y verse favorecido por las funciones del pensamiento inductivo y -- deductivo. Así, señala que "cada estructura se puede autoconstruir a -- través de la actividad racional autoiniciada" (Thomas M. Achenbach, -- idem, pág. 27).

Por su parte Elizabeth Hurlock (1987) refiere que hay cinco -- tipos de aprendizaje o métodos implícitos en el mismo que contribuyen

al desarrollo de patrones o respuestas emocionales durante la niñez: Aprendizaje por ensayo y error, por identificación, por adiestramiento, por imitación y por condicionamiento. Sin embargo, la propia Elizabeth Hurlock (1976) y Paul Henry Mussen (idem.) señalan que el desarrollo de las formas emocionales de los niños, en lo que al aprendizaje se refiere, se debe a los dos últimos métodos básicamente, a la imitación y al condicionamiento. Antes de explicar la manera en que cada uno de estos métodos del aprendizaje contribuye en el desarrollo emocional de los niños, es importante primero hacer algunos señalamientos acerca de la definición o conceptualización de las emociones. Elizabeth Hurlock (1987) comenta acertadamente que no es sorprendente que algunas de las creencias tradicionales sobre las emociones, — que han surgido durante el curso de los años para explicarlas, hayan persistido a falta de información precisa que las confirme o contradiga. Por otra parte, en tanto no se disponga de esas pruebas científicas, las creencias tradicionales tendrán posibilidades de persistir e influir en el modo en que reaccionarán ante las emociones de los niños los padres y otros adultos encargados de cuidarlos. Por ejemplo, hay una creencia muy aceptada de que algunas personas al nacer, son más emotivas que otras. En consecuencia, se ha aceptado también que no hay algo que se pueda realizar para modificar esa característica. Anteriormente, esta diferencia de emocionalidad se explicaba en el sentido de que era el resultado de diferencias en los humores corporales. Las diferencias en emotividad se enlazaron también al color del cabello. Se decía que los pelirrojos tienen por naturaleza un temperamento muy alto, mientras que los rubios tienen una emotividad baja y los castaños son naturalmente cálidos y cariñosos. Más recientemente, se atribuyó a diferencias en las glándulas endócrinas. Sin embargo, de acuerdo con la autora citada, en ambos casos, se supuso que esas diferencias eran genéticas y que, por lo tanto, no se podía ha-

cer gran cosa para modificarlas. Henry E. Garret (1972, pág. 190) afirma también que hay varias opiniones acerca de las emociones. Así, "una opinión de sentido común considera que las emociones son primordialmente fenómenos mentales o conscientes, a los que acompañan luego, indudablemente, cambios orgánicos y circulatorios, pero que no dependen de éstos últimos. Otra opinión considera que una emoción es la percepción consciente que un sujeto tiene de los procesos orgánicos y fisiológicos que están teniendo lugar en su propio cuerpo. Una tercera opinión destaca el papel desempeñado en las emociones por los músculos viscerales y del esqueleto, así como por los cambios glandulares, pero también hace considerable hincapié en los procesos conscientes envueltos". Para Howard C. Warren (1968, pág. 109), las emociones son "un estado de conciencia total que comprende un tono afectivo distinto y una tendencia activa característica". Indica que las emociones se refieren a "una totalidad de la experiencia durante cualquier período en que tienen lugar cambios corporales muy marcados de sentimiento, sorpresa o trastorno". De acuerdo con Leonard Carmichael (1964, - pág. 935), las emociones se refieren a "un vasto campo de estados psicósomáticos... debido a... alguna alteración, en el mundo externo o dentro del mismo organismo, que frustra o amenaza, incita o acrecienta el proceso vital". Carmichael (ibíd., pág. 107) indica que "algunos de los estados emocionales son la ira, la hostilidad, la alegría, el amor, el afecto, el temor y la ansiedad". El significado del término emoción como se usa aquí, comprende estados de carácter "positivo" y "negativo", situaciones en las que los niños se manifiestan anhelantes, alegres, jubilosos y en avance; o bien, alterados, angustiosos y en retroceso. También señala el autor mencionado que las emociones de los niños y de las personas en general, no se presentan en manojos separados que pueden ser examinados en abstracto. Por su parte Linda L. Davidoff (1988, pág. 420) sugiere que "las emociones o afectos son

estados internos que se caracterizan por cogniciones, sensaciones, — reacciones fisiológicas y conducta expresiva muy propios". De acuerdo con esta autora los estados internos no se pueden observar ni medir directamente porque aparecen repentinamente y son difíciles de — controlar. Además, muchas veces es difícil detectar emociones a partir de las expresiones faciales ya que "los diversos componentes emocionales se relacionan y alternan unos con otros". Durante una emoción, la conducta al igual que los pensamientos, suelen modificar las sensaciones (idem. pág. 430). Así, las emociones no sólo se entremezclan — unas con otras; también están vinculadas íntimamente con motivos, a partir del nacimiento. Por ejemplo, la satisfacción de una necesidad básica como el hambre, va asociada a menudo con otros sentimientos — concretos, con la felicidad o el placer. Linda considera que los afectos o emociones son complejos porque cambian continuamente y las experiencias pueden activar emociones relativamente fuertes. La intensidad de estos sentimientos se eleva hasta el punto culminante determinado, declina, se nivela y permanece estable mientras dura el ítem. El aprendizaje y algún contexto social determinado influye en la conducta, sin embargo, las personas con frecuencia responden a sus sentimientos con pensamientos, palabras o acciones que parecen inapropiadas, perturbadas, irracionales o desorganizadas. Además, afirma que — de acuerdo con Solomón (idem. pág. 432), "las emociones provocadas por alguna experiencia, activan automáticamente postreacciones que se definen como emociones muy diferentes de la original... Después de experimentar una fuerte emoción, la persona vuelve a la normalidad sólo después de pasar por un sentimiento esencialmente contrario". Linda — (ibidem.) sugiere también que las emociones tienen tres componentes, — esto es, el componente subjetivo, fisiológico y conductual. Respecto del componente subjetivo, menciona importantemente a las cogniciones y a las sensaciones. Comenta que las interpretaciones que las perso-

nas dan a una situación inmediata determinan el nombre que también le dan a las reacciones emocionales similares del sistema nervioso simpático; en la vida diaria, las cogniciones constantemente alteran la duración e intensidad de las emociones. Así por ejemplo, algunas veces, las personas se preparan de antemano para el contratiempo relajándose y previniéndose: "Todo saldrá bien". En cuanto al componente fisiológico, Linda (idem.) informa que durante los efectos de las emociones, el Sistema Nervioso Central y el Sistema Nervioso Autónomo, al igual que las glándulas endócrinas, generan reacciones fisiológicas, proporcionando energía y produciendo cambios corporales específicos que preparan o disponen al organismo para hacer frente a las emergencias o desafíos. En cuanto al tercer componente, el conductual, Linda L. (idem. pág. 428) señala que "el hombre como los demás animales responden a sus emociones con expresiones faciales, movimientos y acciones... ciertas expresiones faciales están programadas en las personas por sus propios genes..." Sin embargo, también sugiere que -- "... no todas estas expresiones y movimientos tienen una base genética... es muy probable que estas conductas sean aprendidas". La autora citada menciona más adelante que "... la experiencia influye en las expresiones del rostro. El aprendizaje y las normas sociales influyen también en forma definitiva en las señales emocionales básicas... no todas las expresiones faciales y movimientos tienen una base genética... Estas expresiones parece que se adquieren por observación e imitación principalmente... Es muy probable que estas conductas sean aprendidas... El reforzamiento y el castigo fortalece o debilita los hábitos respectivamente..." (idem. pág. 428-429). Hayne W. Reese y Lewis P. Lipsitt (1980, pág. 483) apoyan por su parte que "tal vez no haya en toda la Psicología, concepto más equivoco que el de la emoción, que obviamente se refiere a "estados" del organismo, y que, por consiguiente, suele estar muy cargado de connotaciones fisiológicas".

Reese y Lipsitt (ibidem) sugieren que en este contexto suele hacerse referencia a "condiciones" como el enojo, la alegría, la depresión, - la excitación, la ansiedad, etc. Tales condiciones se describen a menudo como manifestaciones de actividad en el Sistema Nervioso Autónomo. De acuerdo con estos autores, tal explicación de la emoción se refiere "a la descripción que hizo Cannon de pautas emergentes de reacción fisiológica, que entran en funcionamiento cuando se amenaza al organismo o hay fuga precipitada" (idem. pág. 484). Plantean en primer lugar que el estudio de las emociones en los niños no pertenece únicamente al estudio de la conducta infantil, que es más propio de la Psicología General o de la Fisiológica. Además, que "no existe definitivamente, una copiosa literatura sobre los procesos del Sistema Nervioso Autónomo del niño como tal". En segundo lugar, comentan que en la explicación de la emoción como "estados" o "condiciones", se dice que el organismo es capaz de reunir recursos para una rápida huida o una tranquila discusión y que las emociones incluidas son integrantes. Sin embargo, ellos sugieren que las emociones también pueden ser desintegrantes si hacen que la persona se comporte de modo irracional, autodestructivo o apresurado. En tercer lugar, Reese y Lipsitt (idem. pág. 484) señalan que el enfoque de Cannon "incluye referencias a algún tipo de escala hedónica, según la cual se consideran los estados o condiciones del organismo como variando en el grado de placer o dolor que produzcan". Sin embargo, ellos afirman que "el placer o el dolor experimentados por el organismo está siempre valorado en base a reacciones conductuales; por consiguiente, invocar una explicación hedónica resulta a menudo circular o, mejor aún, un pequeño agregado a la precisión con que se determinan las causas de la conducta". Por lo anterior, proponen que "la idea es concentrarse en la conducta emotiva, más que en las emociones o estados del organismo"; que al hablar de las respuestas emocionales observables y mensus-

rables del niño como el miedo o la rabia, se debe explicar claramente la conducta específica en observación, y descubrir las circunstancias instigadoras que controlan esa conducta. Bijou y Baer (idem.) - también prefieren hablar de las conductas o respuestas emotivas para explicar las emociones de los niños debido a que en su opinión, éstas son respuestas condicionadas a clases particulares de estimulación evocadora. Plantean que la conducta emocional puede ser explicada como función de los eventos estímulo: $C=f(E)$. Sugieren que "la conducta del niño en desarrollo es considerada como un conjunto de conductas respondientes y operantes interrelacionadas, y como una fuente de estímulos que adquieren propiedades funcionales en relación a estas conductas" (idem. pág. 33). Así, a pesar de la diversidad de opiniones para explicar las reacciones emocionales de los niños, Hurlock (1987, pág. 206) afirma que "hoy en día, aunque se acepta que puede haber diferencias genéticas de la emotividad, las evidencias señalan a las condiciones ambientales como las principales responsables de las diferencias en esa característica. Las diferencias de emotividad de los recién nacidos se han atribuido en parte, a las diferentes tensiones emocionales experimentadas por sus madres durante el embarazo... Hay también pruebas de que los niños que se crían en un ambiente excitante o están sujetos a presiones constantes para responder a las exigencias excesivamente altas de los padres, pueden convertirse en personas tensas, nerviosas y muy emotivas". Por esto es que dicha autora (idem.) afirma que existen cinco métodos - implícitos o tipos de aprendizaje que contribuyen al desarrollo de las reacciones emocionales de la niñez, aunque ella misma (ibidem., 1976) coincide con Paul Henry Mussen y coautores (Ibid.) en señalar que en general, el desarrollo de las formas emocionales de la infancia se deben básicamente a los dos últimos tipos de aprendizaje que se describen a continuación: 1) APRENDIZAJE POR ENSAYO Y ERROR. Este

método, de acuerdo con Hurlock (1987) hace que los niños aprendan por medio de tanteos a expresar sus emociones en forma de conductas que les proporcionen la mayor satisfacción y abandonen las que les producen poca o ninguna satisfacción. Esta forma de aprendizaje se utiliza más comúnmente a comienzos de la infancia que más adelante; pero nunca se abandona por completo. 2) APRENDIZAJE POR IDENTIFICACION. Hurlock señala que este tipo de aprendizaje es similar al de la imitación en que los niños copian las reacciones emocionales de otra persona y se sienten excitados por un estímulo similar al que provoca la emoción en la persona imitada. Sin embargo, difiere de dicha imitación en dos aspectos: En primer lugar, los niños imitan sólo a quienes admiran y a las personas hacia las que están muy enlazadas desde el punto de vista emocional, en segundo lugar, la motivación para copiar a la persona admirada es más fuerte que para imitar a cualquiera. 3) APRENDIZAJE POR ADIESTRAMIENTO. El aprendizaje por adiestramiento o con orientación y supervisión, se limita al aspecto de respuesta del patrón emocional. A los niños se les enseña el modo aprobado de respuesta, cuando se provoca una emoción dada. Mediante el adiestramiento, se estimula a los niños a que respondan a los estímulos que fomentan normalmente emociones agradables y se les disuade de toda respuesta emocional a los estímulos que provocan emociones desagradables. Esto se realiza mediante el control del ambiente, siempre que es posible. 4) APRENDIZAJE POR IMITACION. Hurlock (1987, pág. 207) sugiere que "al observar las cosas que provocan ciertas emociones a otros, los niños reaccionan con emociones similares y con métodos de expresión similares a los de la o las personas observadas". Así, Hurlock (1976) afirma que las reacciones emocionales a situaciones específicas pueden aprenderse observándolas en los demás. El niño imita la conducta emocional que observa en otros y responde de forma emocional a situaciones que en tiempos anteriores e-

ran incapaces de despertar respuestas emocionales en él. Hurlock (idem.) arguye también que el efecto de la actitud emocional de la madre con respecto al niño, deriva de la "tensión emocional" de la primera, ya que en ciertos estudios se ha observado que los niños menores de cuatro semanas de nacidos rechazan el pecho si la madre está tensa. Los niños mayores además, se resisten en ocasiones violentamente a tomar alimento de una madre que está tensa, pero comen bien cuando se lo da una persona relajada. Así, los niños que están en contacto íntimo con una persona tensa perciben el estado emocional de dicha persona y responden de la manera correspondiente. Las emociones son "contagiosas", ya que se extienden de una persona a otra. Un niño puede estar enfadado con un profesor o con sus padres por un mal trato imaginado. Inmediatamente sus amigos estarán igualmente enfadados. La autora citada (ibid.) comenta que un maestro malhumorado probablemente tenga rápido a su grupo casi completo de niños malhumorados, la mayor parte de los cuales regresarán a casa en dicho estado y desagradables. Por otro lado, un niño angustiado y temeroso puede aprender a sentirse tranquilo si tiene contacto con un maestro o con un amigo tranquilos. De esta forma, el grado de contagio no depende tanto de la edad del niño sino de la emoción misma de acuerdo con esta autora. 5) APRENDIZAJE POR CONDICIONAMIENTO. Siguiendo la línea de Hurlock (idem. pág. 207), "condicionamiento significa aprendizaje por asociación". Dicha autora (idem., 1976) indica que en el condicionamiento, los objetos y las situaciones que al principio no provocan respuestas o reacciones emocionales, lo hacen más adelante, como resultado de la asociación. Los niños adquieren muchos temores irracionales de esta forma, y como muchas veces esto ocurre sin que se den clara cuenta, no aprecian hasta qué punto son irracionales. Algunos objetos y situaciones provocan más miedo que otros y el niño se condiciona más fácilmente a tenerlos, es más fá-

oil, por ejemplo, condicionar a un niño a temer a los animales y a las personas que condicionarle a tener miedo a objetos inanimados. - Además, el condicionamiento se produce con facilidad y rapidez durante los primeros años de la vida porque los niños pequeños carecen de capacidad de razonamiento y de experiencia para evaluar o juzgar críticamente una situación y reconocer lo irracionales que son muchas de sus experiencias emocionales. Así también, como la imaginación se desarrolla más rápidamente que el razonamiento de acuerdo con Hurlock (idem.), el niño muchas veces exagera el significado de una situación, imaginando que es más peligrosa de lo que es en realidad. - Después de los comienzos de la niñez, el condicionamiento se limita cada vez más al desarrollo de agrados y desagradados. Las emociones condicionadas no permanecen estáticas: se extienden a personas, objetos y situaciones semejantes a aquellos con los que se asocian. - Por ejemplo, después de una experiencia que causa mucho miedo, es probable que el niño muestre una mayor tendencia a asustarse de la cosa que se lo causó, así como de otras. Las consecuencias de las experiencias de miedo son mayores cuando el niño tiene antecedentes de haber sido angustiado y fácilmente alterado. Las experiencias en casa o en la escuela, que amenazan a la autoestima del niño y con ello a su autoconfianza, tienden a aumentar su predisposición a ser angustiado y a asustarse fácilmente. Sin embargo, el condicionamiento no se limita al miedo ni su extensión se observa solamente en este efecto. Muchos niños son condicionados a gustar de gentes que son amables con ellos, aun cuando no tengan con ellos relación directa, y a mostrar desagrado por los familiares. El hecho de que un niño sienta afecto u odio por una persona queda determinado en amplio grado por la forma en que esta persona le trata. La preferencia de un niño por la madre, más que por el padre, muchas veces se debe a que ella es más cálida y comprensiva con el niño y le castiga menos que

su padre. Asimismo, la mayor afección del niño por un hermano muchas veces es resultado de la forma en que éste le trató. En cambio, puede mostrar desagrado por un hermano que le pincha o no le hace caso. En ambos casos, el miedo y el afecto se extienden a otras personas y cosas. Un niño que tiene una relación afectuosa con sus padres, es más capaz de desarrollar afecto a otras personas que el niño cuyas relaciones familiares son insatisfactorias. De esta manera, Elizabeth Hurlock (1976, pág. 295) arguye que " las preferencias o agrados y desagradados, son respuestas emocionales generalizadas que se han extendido desde personas, objetos o situaciones específicas, por un proceso de condicionamiento". Por ejemplo, el desagrado de la leche, puede desarrollarse si a un niño se le castiga excesivamente por no querérsela tomar. Cabe señalar que Bijou y Baer (ibíd., pág. 32) por su parte, basan su explicación de las respuestas emocionales en este último tipo de aprendizaje por **CONDICIONAMIENTO**. Así, señalan lo siguiente: "En nuestro enfoque nos proponemos considerar a la conducta del niño en desarrollo como formada de dos clases básicas de respuestas, respondientes y operantes". Para ellos, tal distinción es funcional o causal en el sentido de que está basada en las variables o estímulos que controlan la respuesta en cuestión. Por este motivo, le conceden gran importancia al medio del desarrollo y lo describen en términos de: 1) Eventos estímulo específicos y 2) eventos estímulo disposicionales. Dichos autores sugieren que los **EVENTOS ESTIMULO ESPECÍFICOS** pueden ser: Físicos, referentes a las cosas naturales y cosas hechas por el hombre, como herramientas, mesas, carreteras, edificios, montañas y árboles; químicos, que se refieren primordialmente a estímulos como gases y soluciones que actúan a distancia o sobre la superficie de la piel como por ejemplo, perfume, humo, jabón, orina, etc.; sociales, hacen hincapié en la acción e interacción de la gente y/o de los animales. Principalmente

entre los padres, madres, hermanos, amigos, empleados y uno mismo; organocistas, estímulos que hacen referencia a la estructura biológica y el funcionamiento fisiológico del organismo. Por ejemplo, la estimulación de los sistemas respiratorio, alimenticio, cardiovascular, endócrino, nervioso y músculo esquelético del cuerpo. Bijou y Baer sugieren que estos estímulos deben tomarse en cuenta al analizar la conducta. En cuanto a los EVENTOS ESTIMULO DISPOSICIONALES, dichos autores (idem. pág. 38) consideran que "éstos son cambios ambientales que afectan la conducta", comentan que "un evento disposicional es una interacción estímulo-respuesta, la que a causa de que simplemente se ha presentado, afectará a las relaciones estímulo-respuesta que la sigan". Del mismo modo que los eventos estímulo específicos, los eventos disposicionales son cambios ambientales que afectan la conducta, pero en contraste con los primeros, éstos son más complejos que la simple presencia, ausencia o cambio de un estímulo. Así, una interacción estímulo respuesta puede cambiarse porque una interacción estímulo respuesta precedente relacionada a ella ha sido cambiada también. Por ejemplo, una mamá habituada a poner a su hijo de 18 meses de edad en un corral después de que éste ha dormido por la tarde para que juegue y se entretenga, un día el niño no duerme debido a un ruido cercano a él y cuando su mamá lo mete en el corral, éste llora en vez de jugar. El corral es un estímulo relacionado a la respuesta jugar, pero esto sólo es válido si el niño fue expuesto anteriormente a los eventos de ser colocado en la cama y ha respondido durmiendo. Como se ha evitado la interacción cama-dormir, sustituida por la interacción ruido-despierto, la respuesta del niño al corralito ya no es jugar sino quejarse y llorar. De este modo, la interacción cama-dormir es un evento disposicional necesario para la segunda interacción corral-juego. Sin embargo, también cabe señalar — de acuerdo con Bijou y Baer (ibidem.) que también se pueden cambiar

algunas interacciones estímulo-respuesta sin afectar a otras interacciones subsecuentes. Por ejemplo, una niña que acostumbra esperar en puerta a su mamá cuando ésta regresa de trabajar a determinada hora, un día, su mamá llega más tarde que de costumbre y evita con ello la interacción habitual. Por otra parte, hay ciertas interacciones que cuando son modificadas alteran notablemente las conductas subsiguientes del individuo involucrado. Algunas de éstas son los cambios en los ciclos de sueño o de la alimentación habituales; cambios en el organismo después de heridas, enfermedad, cirugía o drogas; y cualquier privación relativamente prolongada de contacto social. Un evento disposicional es el uso de instrucciones verbales como por ejemplo, "termina este trabajo o no podrás jugar con nosotros". Estos eventos disposicionales pueden cambiar la conducta del niño en una cantidad de tiempo considerable, particularmente si la proporción de conductas buenas aumenta y la proporción de conductas malas disminuye. De esta manera, Bijou y Baer (idem. pág. 34) afirman que "los eventos ambientales constituidos por eventos estímulo específicos y por eventos disposicionales, funcionan de una manera interrelacionada para causar y controlar la conducta psicológica. Más adelante sugieren también que "obviamente, los eventos estímulo específicos y los eventos disposicionales obran recíprocamente con la conducta -- del organismo desde el momento de la fertilización y continúan haciéndolo sin interrupción hasta la muerte. Así pues, el desarrollo psicológico del niño está constituido de cambios progresivos en las diversas maneras de interactuar en el medio. El desarrollo progresivo depende de las oportunidades y las circunstancias en el presente y en el pasado. Las circunstancias son físicas, químicas, sociales y orgánicas. Por otra parte, debido a que como ya se mencionó anteriormente, para Bijou y Baer (idem.) la conducta en desarrollo, incluyendo la conducta emocional de los niños está fundamentada en dos clases

de respuestas: Respondiente y operante, a continuación se explica cada una de ellas:

CONDUCTA RESPONDIENTE. De acuerdo con Bijou y Baer también se le conoce como CONDICIONAMIENTO CLÁSICO, CONDICIONAMIENTO PAVLOVIANO Y CONDUCTA REPLEJA. Estos autores (idem., pág. 32) indican que "las respuestas respondientes son aquellas respuestas que son controladas principalmente, fortalecidas o debilitadas, por los estímulos que las preceden". Esto es, existe una relación casi invariable entre el estímulo y la respondiente. "Cuantas veces se presente el estímulo, la respondiente lo sigue a no ser que el organismo esté físicamente imposibilitado de efectuar una respuesta, o a menos que los sistemas de respuesta interesados estén demasiado fatigados, sean inmaduros o estén danados... El organismo está constituido de tal modo que no tiene -- elección al ejecutar el acto respondiente" (pág.45). Consecuentemente, la conducta respondiente es considerada por Bijou y Baer como conducta involuntaria. Las respondientes no son controladas por sus consecuencias. La estimulación que las sigue no les afecta. Las respondientes son simplemente funciones de las formas particulares de estimulación que las preceden y no funciones de las estimulaciones que las siguen. Así, un estímulo que inicialmente no tiene poder para evocar una respondiente puede llegar a tenerlo, si se asocia consistentemente con un estímulo que posea el poder necesario para provocar la respondiente. Los autores citados (ibidem, pág. 48) comentan que "las respondientes están limitadas en gran parte a aquellas conductas llamadas popularmente "reflejos" y "conducta emocional" ". También admiten que deben entenderse dos aspectos acerca del condicionamiento respondiente: "Uno, no se crea ninguna respuesta nueva en el proceso de condicionamiento. Algunas de las características de la respuesta, tales como su amplitud o duración, pueden alterarse, pero básicamente es la misma respuesta la que es provocada por su estímulo provocador

apropiado. Dos, no todas las respondientes son condicionables. Un estímulo que carece de poder para evocar una respuesta respondiente puede dársele tal poder apareándolo con un estímulo evocador. El poder adquirido de este modo puede ser debilitado o eliminado simplemente cesando el apareamiento, presentando varias veces el estímulo condicionado sin el estímulo evocador. Ahora, si el estímulo condicionado es presentado repetidamente solo, al principio la respondiente será evocada, pero finalmente desaparecerá, de tal modo que el estímulo condicionado regresa a su estado neutral original con respecto a la respondiente. La respondiente ha sido extinguida o condicionada" (ibid. pág. 48). Bijou y Baer señalan por ejemplo que Watson y Raynor condicionaron el llanto respondiente en un infante de nueve meses usando la visión de una rata como un estímulo provocador condicionado. Su método fue aparear la visión de la rata, que originalmente no provocó llanto en el infante, con un ruido agudo y repentino, que causó fuerte llanto. Después de sólo cinco apareamientos de la visión de la rata y el ruido fuerte, producido al golpear una barra de acero con un martillo, la presentación de la rata sola fue suficiente para causar llanto en el niño. Aun que más tarde, después de presentar a la rata varias veces sola, la respuesta de llanto se hizo sucesivamente más débil. Mary Cover Jones (Bijou y Baer, idem.) modificó este método trabajando bajo la dirección de Watson con un niño que había sido condicionado a llorar ante la visión de un conejo - la presentación repetida del conejo sin ningún otro estímulo evocaba llanto-, ella asoció la visión del conejo con ocasiones, en las que el niño comía dulces. De este modo el llanto fue separado del estímulo del conejo más rápidamente que mostrando al conejo solo. Respecto de la generalización y la discriminación, Bijou y Baer (ibidem.) comentan importantemente que antes del apareamiento de la rata con el ruido, la reacción del niño ante la rata fue positiva; consistiendo en respuesta de aproximación e intentos de cogerla. -

Después de cinco apareamientos, sus respuestas a la rata presentada se cambiaron al llanto. Luego, los investigadores le presentaron sucesivamente al niño, un conejo, un perro, un abrigo de piel de foca, una bola de algodón blanco, que no fueron apareados previamente con el ruido fuerte ni tampoco evocaban anteriormente el llanto. Pero todos tenían pelo, eran blancos, o ambas cosas, y todos provocaron llanto. La provocación de una respondiente por estímulos que son meramente semejantes al estímulo del apareamiento original se le denominó generalización de estímulo respondiente. La investigación ha demostrado que cuanto mayor es la semejanza, mayor es la reacción condicionada. En el ejemplo mencionado, los investigadores presentaron al niño un grupo de cubos de madera y no lloró, mostró su habitual conducta de manipulación hacia los cubos. Por lo que formó una discriminación: Respondía con llanto a los objetos parecidos a la rata, y con otra conducta a las cosas no blancas, sin textura peluda, como los cubos.

CONDUCTA OPERANTE. Bijou y Baer (idem. pág. 32) afirman que — "las operantes son las respuestas que son controladas primordialmente por los estímulos que las siguen". También se le conoce como **CONDICIONAMIENTO INSTRUMENTAL**. Los autores citados comentan que "las operantes son conductas relacionadas funcionalmente a sus consecuencias en el medio" (pág. 53). Sugieren que el individuo opera en su medio, lo cual incluye su propio cuerpo, para producir algún evento estímulo o un cambio en un evento estímulo o un evento disposicional. Por ejemplo, encender la televisión, trae como consecuencia, imágenes y sonidos; eliminar una ceniza del ojo, alivia la irritación. Según dichos autores — la conducta operante está incluida dentro de las conductas de ensayo y error, y la respuesta que es la solución o tal consecuencia se fortalece por la "recompensa". Además, la mayoría de los campos de conducta — designados por Gesell como motora, adaptativa, de lenguaje y personal

social son operantes. Esta amplia clase de respuestas son en su mayor parte acciones de los músculos estriados y se llama algunas veces conducta voluntaria. El hecho de que la conducta operante dependa de los efectos previos que tuvo en el medio, ha sido muy reconocido. Así, se afirma que "la conducta es dirigida hacia una meta," "propositiva" o "instrumental" para lograr los fines del organismo, la conducta "cumple deseos" o "busca el placer" y "evita el dolor". Sin embargo, tales expresiones pueden implicar también que el niño busca o desea activamente ciertos estímulos, y que elige ciertas conductas debido a que son adecuadas para alcanzar estas metas. Por esto es que Bijou y Baer (idem. pág. 53) se concretan sólo a afirmar que "las operantes son controladas por las consecuencias estímulo, observables en la situación actual del niño así como también las de su historia pasada". También señalan que las operantes pueden producir consecuencias de las siguiente manera: 1) Pueden causar ciertos eventos estímulo y como resultado de esto, las operantes aumentan en frecuencia. A estos estímulos se les llama reforzadores positivos. 2) Pueden eliminar, evitar o terminar algunos eventos estímulo y como consecuencia, las operantes aumentan en frecuencia, generándose así los reforzadores negativos. 3) Pueden producir o eliminar otros estímulos que no se ajustan a ninguna de estas categorías, es decir, que no fortalecen ninguna respuesta. A estos estímulos se les llama neutrales. De esta forma los estímulos que fortalecen la conducta a la que siguen son positivos porque implican una operación de adición y reforzantes porque la conducta que causa el estímulo es fortalecida. Ejemplo, leche, dulces, la aprobación de los padres de un niño que realiza algún trabajo escolar. Los estímulos negativos que tienden a fortalecer las respuestas que los eliminan, los evitan o los terminan, son negativos porque implican una operación de sustracción, y reforzantes porque la conducta que causa esta eliminación es fortalecida. Por ejemplo, el aire frío para un niño pequeño, -

o el ridículo para un adolescente. En la tercera clase de estímulos, los que no afectan la fuerza o remueven las respuestas a las que siguen, son neutrales porque ni una operación de adición o de sustracción, cambia la fuerza de la operante de su nivel acostumbrado. Por ejemplo, los mimos de unos padres para su hijo recién nacido. Así, Bijou y Baer (idem. pág. 57) concluyen que "hay dos clases de consecuencias estímulo que afectan la fuerza de la respuesta, los reforzadores positivos y negativos. Haciendo caso omiso del efecto de los estímulos neutrales, es posible notar que una operante puede tener cuatro clases de consecuencias: 1) produce reforzadores negativos, 2) elimina o evita reforzadores positivos, 3) produce reforzadores positivos, 4) elimina o evita reforzadores negativos". De este modo, los autores mencionados (ibid. pág. 93) indican que "la conducta emocional puede analizarse como respondiente ya que cualquier respuesta emocional no es afectada por los estímulos reforzantes que la siguen, sino que es controlada por los estímulos provocadores que la preceden... Las respuestas emocionales son respuestas respondientes a clases particulares de estimulación constituida por estímulos reforzantes, positivos o negativos que son presentados o eliminados o a la iniciación de extinción... Gran parte de la conducta emocional implícita en el conflicto puede explicarse por el hecho de que para soportar o resolver un conflicto, el niño regularmente debe recibir reforzamiento negativo o perder reforzamiento positivo. Tales operaciones, provocan las conductas respondientes descritas como emocionales". Sin embargo, los autores (idem.) también señalan que las conductas respondiente y operante ocurren juntas en la conducta cotidiana de un niño e interactúan de manera intrincada, así, "el desarrollo emocional es condicionado en gran parte por medio de procesos operantes y procesos respondientes" (pág. 304) desde la infancia hasta la edad adulta.

Por otro lado, Bijou y Baer (idem. pág.27) sugieren que "los acontecimientos psicológicos son en sí mismos acontecimientos biológicos, es decir, están correlacionados con eventos orgánicos". También sugieren que las variables orgánicas participan a menudo en la determinación de reacciones psicológicas, así como también los eventos psicológicos participan con frecuencia en la producción de respuestas orgánicas" (pág.28). Por esto, los eventos ambientales de la conducta psicológica incluyen a las variables orgánicas de interés central para el biólogo. Estos estímulos, así como los físicos, los químicos y los sociales, contribuyen a la causalidad. Ninguna de las cuatro clases de estímulos por sí sola es considerada necesariamente como el único determinante de cualquier reacción psicológica. Los autores citados sostienen que los eventos biológicos no son las causas únicas o invariables de los eventos psicológicos, pero esto no disminuye evidentemente la interdependencia de los dos campos. Los psicólogos están interesados en los descubrimientos de los fisiólogos referentes a los órganos y sistemas del cuerpo humano que participan junto con otras variables en la determinación de la conducta psicológica. Sin embargo, Bijou y Baer (idem. pág.28) comentan que "es evidente que de entre los factores que determinan la ocurrencia de una respuesta sobresale la disponibilidad del equipo orgánico necesario para ejecutar el acto". También comentan que "algunos de los estímulos emanan del medio externo, otros de la propia conducta del niño y otros más de la estructura y funcionamiento biológico" (pág. 32). Así, aún cuando Bijou y Baer en su enfoque consideran al aspecto orgánico como uno de los cuatro tipos de estímulos que determinan cualquier conducta de los niños y de las personas en general, en el presente trabajo se consideró prudente concederle un papel importante, especialmente en lo que respecta a la maduración del Sistema Nervioso.

PAPEL DE LA MADURACION.

Elizabeth Hurlock (1976, pág. 292) señala que "aunque las emociones están ya presentes al nacer, el desarrollo emocional se debe a la maduración y al aprendizaje...y no a uno de esos procesos por sí solo. El hecho de que cierta reacción emotiva no aparezca temprano en la vida, no constituye una prueba de que no sea innata. Puede desarrollarse y presentarse más tarde al madurar el cerebro o el sistema endócrino, al madurar la inteligencia". La maduración y el aprendizaje están entrelazados tan estrechamente en el desarrollo de las emociones que, es difícil determinar los efectos relativos de cada uno. Hurlock (idem.) afirma también que la capacidad de responder emocionalmente depende del desarrollo neural y endócrino. Al establecimiento del control cortical, especialmente en los lóbulos frontales, no se llega hasta la edad adulta. La forma cómo esto afecta al desarrollo emocional ha quedado demostrado por el estudio en animales en los que la excisión de la corteza les hacía volverse extremadamente plácidos. En el ser humano, cuando se extirpan los lóbulos frontales, la conducta emocional carece de profundidad; están inhibidos y se produce rápidamente la transición entre un estado emocional y otro. Esto implica la conduta emocional típica de los niños y demuestra que las reacciones emocionales maduras han de esperar hasta que se desarrollen los centros corticales, sobre todo los lóbulos frontales. El desarrollo intelectual de los niños da como resultado la capacidad de percibir significados que antes no se percibían, a esperar durante mayor tiempo el estímulo y a concentrar la tensión emocional en un objeto. El dominio del intelecto sobre el comportamiento emocional se muestra en el hecho de que hay ciertas diferencias en la conducta afectiva de los niños más inteligentes y de los menos inteligentes. Henry E. Garret (idem.) señala que F.B. Holmes halló que los niños más inteligentes a los dos o tres años, eran sensibles a las condiciones que eventualmente provocaban --

miedo en muchos niños, en mayor grado que los niños menos inteligentes de la misma edad. El aumento de la imaginación, la comprensión y el incremento de la capacidad para recordar y anticipar las cosas, afectan también a las reacciones emocionales. El desarrollo de las glándulas endócrinas es también esencial para el desarrollo de la conducta emocional madura. Hurlock indica que el niño pequeño carece relativamente de los productos endócrinos que mantienen algunas de las respuestas fisiológicas a la tensión y al estrés. En el caso de las glándulas suprarrenales que representan un papel dominante en las emociones, se ha visto que mientras no aumenta el tamaño, es menor la adrenalina que se produce y segrega. Esto tiene una importancia marcada sobre los estados emocionales de la infancia. Robert I. W. (1979) señala dos estudios interesantes que muestran el papel de la maduración en el desarrollo de las emociones. Indica que: 1) Goodenough estudió a una niña de diez años que estaba ciega y sorda de nacimiento. Sus expresiones faciales y su conducta general bajo condiciones que usualmente despertaban cólera, miedo o placer en otros niños, se asemejaban mucho a las mostradas por niños normales dotados de visión. Las formas de expresión emocional de la niña objeto de estudio habían surgido por maduración, sin que hubiera oportunidad de imitación a través de canales auditivos o visuales. Aunque consideraba que las normas primarias de expresión emocional se hallaban determinadas por factores de maduración, Goodenough admitía de hecho que la socialización podía ejercer un flujo de perfeccionamiento. Esto se vio confirmado en un estudio posterior efectuado por Thomson. 2) Esta investigación trabajó con un número considerablemente mayor de individuos, tanto ciegos como videntes, de edades comprendidas entre siete semanas y los trece años. Esta última circunstancia hizo posible analizar el efecto de la socialización con el aumento de la edad. Además de confirmar las conclusiones generales de Goodenough referentes a la maduración, este investigador

encontró también que, a partir de los dos o tres años de edad, los individuos ciegos mostraban una disminución de la actividad facial al reírse o sonreírse. Ello no ocurría entre los niños videntes. En estos últimos actuaba el refuerzo social, ausente en los ciegos. Se ponía — de manifiesto la influencia del factor aprendizaje también. De esta — manera, varios autores como Elizabeth Hurlock (ibidem.), Robert I. W. (idem.) y Leonard Carmichael (ibid.) indican que la maduración del Sin tema Nervioso y de los músculos proporciona el potencial para las reac ciones diferenciadas, mientras que el aprendizaje determina la forma — en que éstas se expresarán.

En cuanto a las características de las respuestas emocionales — de los niños, Hurlock (1987) señala que éstas difieren de las de los adultos porque son intensas, aparecen con frecuencia, son transitorias, las respuestas reflejan la individualidad de los menores, dichas emo — ciones cambian en intensidad conforme el niño crece, y se pueden detec tar mediante síntomas conductuales. De esta manera, Hurlock (1976, pág. 298) explica que "las emociones de los niños pequeños difieren mucho — de las de los adolescentes y adultos. Son distintas incluso de las de los niños mayores. A no ser que se reconozcan estas diferencias, los — adultos tenderán a regañar o a castigar al niño cuya reacción emocio — nal es normal para su edad y nivel de desarrollo". Como el aprendizaje representa un papel importante en el desarrollo emocional, es ilógico esperar que todos los niños, tengan a una determinada edad, formas em cionales semejantes. Las diferencias individuales son inevitables, ya que son distintos los niveles de maduración y las oportunidades de — aprender. Sin embargo, hay ciertos rasgos característicos de las emo — ciones de los niños y de acuerdo con Hurlock, son las siguientes:

LAS EMOCIONES DE LOS NIÑOS SON BREVES, ya que sólo duran unos cuantos minutos y terminan bruscamente. Como el niño expresa sus emociones —

con acciones manifiestas, "se desahoga" rápidamente.

LAS EMOCIONES DE LOS NIÑOS SON INTENSAS. Las crisis emocionales del niño pequeño se caracterizan por una intensidad rara vez observada en el adulto. Frente a una situación trivial se produce una reacción emocional de gran intensidad. Las intensas reacciones emocionales del niño pequeño frente a una pequeña molestia son fuente de gran sorpresa - por parte de muchos adultos.

LAS EMOCIONES DE LOS NIÑOS SON TRANSITORIAS. Los rápidos cambios del niño pequeño de la risa al llanto; de la rabia a la sonrisa o de los celos al afecto, son incomprensibles para muchos adultos. Estos cambios se atribuyen fundamentalmente a tres factores: a) El niño pequeño expresa sus emociones sin reserva, desahogando así sus emociones acumuladas; b) carece de una comprensión total de la situación, debido a su desarrollo intelectual inmaduro y a su experiencia limitada; c) su atención no tiene largo alcance, lo cual hace posible que se distraiga fácilmente.

LAS EMOCIONES DE LOS NIÑOS APARECEN CON FRECUENCIA. Los niños muestran emociones con mayor frecuencia que el adulto. Conforme el niño se hace mayor, aprende que a las crisis emocionales suele seguir la desaprobación social o el castigo. Por tanto, aprende a adaptarse a las situaciones que provocan emociones y a reaccionar frente a ellas de forma más aceptable.

LAS RESPUESTAS EMOCIONALES DE LOS NIÑOS SON DIFERENTES. Entre los recién nacidos, las formas de respuesta son semejantes, pero poco a poco, conforme van dejándose sentir las influencias del aprendizaje y del medio, la conducta que acompaña a las diferentes emociones se va individualizando. Por ejemplo, un niño cuando se asusta quizá salga corriendo

del cuarto para huir; otro, se esconderá tras la falda de su madre o de un mueble y otro más, se quedará quieto y llorará.

LAS EMOCIONES PUEDEN DESCUBRIRSE POR LOS SINTOMAS DE LA CONDUCTA. Un adulto es capaz de ocultar sus sentimientos y emociones tan bien que a los demás les es difícil saber exactamente lo que siente. No ocurre lo mismo con los niños. Aún cuando no muestren sus reacciones emocionales directamente en una conducta que guarde relación con la forma en que sienten, su emotividad puede descubrirse por la tensión, la inquietud, los movimientos constantes en los sueños nocturnos, la frecuencia de la nicturia, los manierismos nerviosos -mordedura de las uñas, succión del pulgar, guiños, frote de los genitales-, dificultades del lenguaje, falta de apetito, "conducta de niño pequeño" llanto frecuente, obstinación y crisis histéricas. Los chicos, generalmente, muestran más síntomas de emotividad que las chicas.

LAS EMOCIONES CAMBIAN DE FUERZA. Las emociones que son muy fuertes a ciertas edades, pierden su fuerza conforme el niño se vuelve mayor. Otras, anteriormente débiles, se fortalecen. Esta aparente inestabilidad de la fuerza emocional se debe en parte, a modificaciones en la fuerza de los impulsos, en parte al desarrollo de las capacidades intelectuales del niño y en parte, al cambio de sus intereses y valores, de acuerdo con Hurlock (idem.).

LA FORMA DE EXPRESION EMOCIONAL CAMBIA. El niño pequeño, cuando quiere una cosa, la quiere en ese momento, no piensa en el daño que puede causarse él o a otros, tampoco si el conseguirlo merece la pena del precio que tiene que pagar. De igual manera, cuando se asusta, no vacila en escapar corriendo y esconderse o demostrar su miedo llorando. Al pasar el tiempo, el individuo sabe que la aprobación social depende del grado de control que sepa ejercer sobre la expresión de sus emociones. -

También cabe señalar que de acuerdo con Hurlock (1976, pág. -- 292), "las emociones más comunes de la infancia son el miedo, la preocupación, la ansiedad, la ira -que por lo común se conoce como agresión en los niños-, los celos, la aflicción. Otros patrones emocionales positivos y comunes en la niñez incluyen la curiosidad, la alegría, el placer, el deleite y el cariño, en sus diversos grados de intensidad y afectos".

Por otro lado, Hurlock (1976, pág. 285) afirma que "las emociones desempeñan un papel de máxima importancia en la vida del niño. Añaden placer a sus experiencias cotidianas, sirven de motivación para la acción y colorean la forma que ésta ha de tomar. Además, influyen sobre la percepción de las personas y de su medio ambiente y determinan cuál ha de ser su forma característica de adaptación a la vida". También -- indica que "todas las emociones negativas o positivas representan un papel importante en la vida del niño" (idem. pág. 326). La rabia por ejemplo, puede canalizarse en una conducta competitiva y convertirse en una importante fuerza de empuje para el éxito. El miedo puede originar precaución y evitación de una conducta que de otro modo pudiera dañar al niño física o psicológicamente. Aún los celos o la envidia, consideradas generalmente como "emociones venenosas", por la forma en que alteran la perspectiva de la vida del individuo, tienen sus buenas cualidades. Pueden encausarse hacia una conducta competitiva si se dirigen adecuadamente; además, sirven al niño para obtener visión social y comprensión de las personas y las situaciones que les alteraron. Los efectos positivos más evidentes de las emociones pueden verse en la alegría, la felicidad, el cariño y la curiosidad. El niño cuyo medio ambiente en casa, la escuela o la comunidad le proporciona oportunidades de satisfacer su curiosidad, será más feliz, más alerta, más interesado y mejor adaptado que un niño en quien ese impulso haya sido reprimido. La curio

sidad le alienta a desarrollar sus capacidades intelectuales; le anima a ser creativo e inventivo y le ayuda a estar preparado para lo inesperado. Acostumbrado a explorar las situaciones que despiertan la curiosidad, el niño pronto se convence de que lo nuevo o lo diferente por sí mismo no tiene por qué causarle miedo. Por el contrario, el niño a quien se desanima de que muestre su curiosidad, aprende a ser tímido en las situaciones nuevas o inesperadas o a sentirse inadaptado para enfrentarse a ellas con éxito. La emoción de la alegría es otro ejemplo de los nuevos efectos de las emociones placenteras. Físicamente, de acuerdo con Hurlock (idem.) la alegría es una de las mejores medicinas de la naturaleza. La persona feliz experimenta mucho menos trastornos de la homeostasis corporal que la persona desgraciada. Además, por su influencia relajadora sobre el cuerpo, ayuda a disipar las tensiones producidas por emociones como la ira, la rabia, el miedo y los celos. Además, también contribuye a la formación de un concepto de sí mismo favorable, lo cual, a su vez contribuye a una buena adaptación personal y social. Elizabeth Hurlock (ibidem.) arguye que ciertas emociones contribuyen más a la adaptación con éxito a la vida que otras. Las emociones buenas para el niño deben fomentarse en su desarrollo. Algunos aspectos de las emociones que son menos favorables también deben desarrollarse. Como la curiosidad es tan importante para el desarrollo intelectual del niño, es preciso fomentarla de modo especial. De modo similar, los buenos efectos del miedo -un acercamiento precavido a las cosas nuevas y diferentes, hasta que se ve que no son nocivas- debe cultivarse. El desarrollo de los efectos nocivos y menos deseables, en cambio, se debe frenar. Además, debe haber dirección para ayudar al niño a desarrollar las formas de expresión emocional que pueden serle más valiosas. Por ejemplo, se puede orientar al niño a que venza su curiosidad en tareas creadoras e intelectuales. Dejada al azar, la curiosidad puede originar trastornos. El enfoque positivo de acuerdo con la auto-

ra nombrada, consiste en introducir al niño en situaciones en las que haya elementos nuevos y diferentes que estimulen su curiosidad, y después mostrarle de qué forma puede explorar de una manera constructiva. La rabia dirigida puede también ser valiosa. El niño debe aprender cómo dirigir su rabia por canales aceptados socialmente en vez de reprimirla y dejar que se convierta en fuente de trastorno futuro. En esta dirección, la enseñanza en casa y en la escuela debe evitar frustraciones - demasiado numerosas y frecuentes de las necesidades e impulsos del niño. Si los impulsos de éste deben transformarse en formas de conducta aceptables socialmente, son esenciales algunas frustraciones. Sin embargo, no deben ser tan frecuentes que el niño desarrolle el hábito de -- considerar a toda persona de autoridad como hostil y amenazadora. Si las frustraciones son necesarias, es preciso intentar ayudar al niño a comprender por qué son necesarias y por qué le conviene aceptarlas. Todo niño debe aprender la tolerancia a la frustración -capacidad de aceptar las frustraciones impuestas por el grupo social-, porque un número demasiado grande de frustraciones o una frecuencia excesiva de éstas -- tiene por consecuencia danos psicológicos. Hurlock (idem.) comenta que toda emoción estimulada con suficiente frecuencia, se convierte en un método habitual de adaptarse a la vida. El método de la expresión de -- la emoción, si se repite con mucha frecuencia, se convierte en hábito. Como el estímulo de la mayoría de las emociones procede del medio ambiente, éste debe ser sometido a control para garantizar que las emociones deseables sean estimuladas con mayor frecuencia que las indeseables. El elogiar al niño por sus esfuerzos en casa, en la EBI o en la escuela, junto con orientaciones constructivas para mejorar, es algo -- que garantiza una mayor frecuencia de las expresiones de felicidad que de las de rabia. Además, la sensación entre la felicidad y un logro específico rara vez queda entática. Se extiende a situaciones semejantes y proporciona una fuerte fuente de motivación para que el niño se es--

fuerce en las demás tareas, en la esperanza de conseguir de nuevo la - felicidad que le aporta el elogio. Los celos pueden transformarse rápi- damente en hábito. Cuando nace un nuevo niño que requiere el tiempo y - la atención de la madre, para prevenir el hábito de los celos se consi- gue mucho haciendo que el niño forme parte de un equipo que cuide del - recién nacido. Así, respecto de la importancia de las emociones, Hur- lock (1987) plantea que éstas, de alguna manera afectan a las adapta- ciones personales y sociales. Afirma que las emociones añaden placer a las exoeriencias cotidianas; preparan al cuerpo para que entre en acci- ón; sirven como una forma de comunicaciones; obstaculizan las activida- des mentales; actúan como fuentes de evaluación social y autoevalua- ción; matizan las perspectivas de los niños sobre la vida; afectan a - las personas sociales; dejan su marca en las expresiones faciales; afec- tan el clima psicológico; la tensión emocional trastorna las habilida- des motoras; finalmente, las respuestas emocionales cuando se repiten, se convierten en hábitos.

Finalmente, la investigación de los efectos de las guarderías y particularmente de las E.B.I. del ISSSTE en el desarrollo emocional - de los niños es difícil y compleja además de escasa. Algunos de los ha- llazgos no son tan sencillos como parecen. Algunas de las conclusiones derivadas de dichas iñvestigaciones, son divergentes y contradictorias. De esta manera, algunos investigadores como Mario Farné, Andreina Sebe- llico y Ferruccio Antonelli (ibidem.), Paul Henry Mussen (1990) y Tuta- nov Bello (1984), coinciden en afirmar que las influencias de las guar- derías y otros establecimientos infantiles son benéficos para los ni- ños y para sus madres. Mientras que otros estudiosos como el Dr Golfarb,

No obstante, se considera que no se debe insistir en lo anterior ni afirmar con seguridad que las instituciones sociales, en este caso las EBI del ISSSTE no ofrecen un ambiente emocional satisfactorio a los niños. Esta afirmación proviene sólo de comentarios y de la respetable opinión de autores como Golfarb y Lowrey (Bowlby, *ibidem.*), además del propio Bowlby (*ibid.*) que además, son de origen extranjero. Es indispensable hacer los siguientes señalamientos de algunos aspectos que dichos estudiosos no consideran y que son fundamentales:

- 1) La forma de atender a los niños y cuidarlos es diferente en un país y otro, en una sociedad y otra, en una comunidad y otra, en este caso, en una Estancia de Bienestar infantil del ISSSTE y otras. Por lo tanto, no es conveniente generalizar sino especificar el tipo de población, condiciones socio-económicas, características de la población, e incluso, el lugar y fecha de la realización de su investigación o estudio.
- 2) El niño institucionalizado, en particular de las E.B.I., toma parte en el diario programa de actividades, muchas de ellas son de tipo familiar.
- 3) Los adultos, desde los Jefes de Departamento de EBI hasta los vigilantes, tienen constante interacción con los pequeños.
- 4) Las Estancias de Bienestar Infantil del ISSSTE, así como muchas otras guarderías y Centros de Desarrollo Infantil, están divididas en grupos estables: Lactantes: "A", "B", "C"; maternales: "A", "B", "C"; y preescolares: "1", "2", "3". Por lo tanto, tienen educadoras o puericultistas, asistentes educativas y niñeras relativamente permanentes.
- 5) Cada uno de los grupos tiene su propia sala. Cada sección: Lactantes, maternales y preescolares tienen su lugar para comer y jugar. -- Así, en la E.B.I. No. 108, aunque los niños maternales y preescolares

comparten el mismo comedor, cada sección cuenta con su lugar y sus mesas respectivas. En cuanto al lugar para jugar, resulta benéfico para ellos compartir el mismo patio de juegos a la vez, ya que cada niño amplía su círculo de amigos y con ello, la socialización y afectividad.

6) Se cuenta con el servicio de Pediatría que comprende la atención preventiva y las enfermedades infecciosas más comunes y de otra índole.

7) Mediante el servicio Nutricional, se programan los alimentos con mayor valor nutritivo a la vez que se cuida la presentación de los mismos en beneficio de los niños. Se orienta a los padres de familia en cuanto a la alimentación infantil.

8) Existe también el servicio Educativo, apoyado y supervisado por el servicio de Psicología para desarrollar las habilidades de los niños en las áreas de lenguaje, psicomotriz, cognoscitiva y afectivo-social.

9) El servicio de Trabajo Social se encarga de investigar las condiciones de vida de los niños y sus familias en sus hogares, el trato que los padres de familia dan a sus pequeños en el hogar y cuando llevan a los niños a la EBI por la mañana o por la tarde. Esto último, se realiza en coordinación con el área de Psicología.

10) Hay servicio de Psicología para cuidar de la salud mental de los pequeños quienes se someten a pruebas psicológicas a intervalos frecuentes y regulares. Por lo tanto, hay conocimiento de cualquier daño que se estuviera causando en ellos.

11) Se tienen supervisiones constantes de las autoridades superiores como Jefes de Estancias de la Zona Poniente, coordinadores de cada

muestran un retraso más evidente o están ausentes en los niños institucionalizados. Así, los infantes en el ambiente demasiado tranquilo y restringido de las instituciones mal dirigidas, no logran desarrollarse a un ritmo normal debido a la falta de variedad en la estimulación. Es la calidad distintiva, no tan solo la cantidad de la estimulación, lo que es efectivo para enriquecer el desarrollo emocional e intelectual de los niños.

Por lo tanto, los niños criados en instituciones que brindan atención individualizada y una gran variedad de experiencias, parecen crecer y desarrollarse de forma similar o mejor que los menores criados en el hogar. Los infantes que crecen en guarderías bien dirigidas no desarrollan las características negativas de los niños criados en instituciones inadecuadas.

Referente a la atención en grupo, no viene necesariamente peligros ocultos. Los niños tienden a desarrollarse física y emocionalmente de igual o mejor manera que lo hubiera hecho de haber permanecido en casa. Sin embargo, si la guardería o la E.B.I. tiene demasiados niños y/o muy pocas o pocas cuidadoras, y si no proporciona variedad o restringe las experiencias del niño, entonces es crecimiento y desarrollo del menor se retrasa gravemente. El secreto en este caso, consiste en encontrar el ambiente adecuado para vencer las incapacidades iniciales de esos niños. Si las condiciones que pueden haber causado el opacamiento y el retraso durante la infancia se cambian favorablemente entre los dos y los seis años, pueden ocurrir grandes cambios. - Esto último lo afirman Paul Henry Mussen, John Jenevay y Jerome Kagan (idem.), Bárbara M. Newman, Philip R. Newman (1965) y otros investigadores más.

Otros aspectos benéficos para los niños usuarios de las EBI y para sus madres que trabajan son los siguientes:

De acuerdo con Fitzgerald (idem.), las madres que trabajan --

proyectan ante sus hijos modelos de comportamiento diferentes de los que presentan las madres que no trabajan. Por ejemplo, las hijas de las madres que trabajan tienden a ser más independientes y de una mayor tendencia hacia el logro personal que las hijas de las madres — que no trabajan. Tanto los hijos como las hijas de las madres que — trabajan tienden a tomar sobre sí mayores responsabilidades con respecto a los quehaceres de la casa y desarrollan actitudes más positivas hacia el empleo materno que los hijos de las madres que no trabajan. Además, los esposos de las madres que trabajan tienden a participar más en las tareas domésticas ordinarias y en el cuidado de los niños que las esposas de las mujeres que no trabajan. Esto se pudo — constatar durante el período de realización del servicio social en — la E.B.I. No. 108, los papás de los menores se mostraban muy cooperativos. B. Fitzgerald (ibid) señala que uno de los determinantes claves de que el empleo materno tenga buenos o malos efectos en el comportamiento y desarrollo emocional de los hijos es el grado en que — la madre esté satisfecha con su trabajo y con el cuidado supletorio que se le da a sus niños. Hay indicios pues, de que las madres que están satisfechas con su modo de vida, incluyendo su empleo, son madres más competentes que las madres que ni trabajan ni están contentas con su modo de vida.

Mario Farné, Andreina Sebellico y Ferruccio Antonelli (ibid) coinciden con Fitzgerald (idem) al indicar que si a la madre le gusta su trabajo, si se organiza de modo que los hijos estén bien atendidos (física y emocionalmente) y si no se siente atormentada por estar ocupada fuera del hogar, podrá obtener iguales o mejores resultados que una madre consagrada únicamente al cuidado y atención de — sus hijos. Lo importante es que la mujer, sea cual fuere su tipo de actividad, se sienta satisfecha con ello; si no se siente realizada, sus resultados no serán tan apetecibles dentro y fuera del hogar. —

Esto influye también en el desarrollo emocional del niño dentro de las EBI.

Es obvio que si la lejanía de la madre acarrea una falta de cuidado para los hijos, éstos se verán afectados. Estos niños presentan problemas de adaptación escolar, tienen menos seguridad en sus propias actitudes y, en las pruebas de inteligencia y de habilidad, logran resultados menos favorables que los niños cuyas madres permanecen en casa. Así entonces, si la madre necesita trabajar fuera del hogar, debe encontrar para su hijo una solución más satisfactoria; de otro modo, el precio que se pagará por las limitaciones del desarrollo del niño no guardará proporción alguna con el dinero que aporte al hogar. Pero, también de acuerdo con Mario Farné y coautores (ibid.), si la madre se siente realizada y si los hijos están bien atendidos en su ausencia, obtendrá muy buenos resultados. Por lo tanto, la madre una vez concluidas sus actividades de trabajo, deberá aceptar de buen agrado sus obligaciones para con el niño. Por ejemplo, estar dispuesta a darle de cenar, a bañarlo y a meterlo en la cama. Estos detalles pueden parecer secundarios y sin embargo, tienen un enorme significado en la vida y en la formación de los niños. Es por esto que se insiste a los padres de familia de los niños usuarios de la EBI núm. 108 del ISSSTE en este aspecto.

Por lo señalado anteriormente, se puede afirmar que el hecho de que en el desarrollo emocional de los niños usuarios de la EBI No. 108 se presenten consecuencias positivas o negativas, depende en parte del estado de ánimo y de las reacciones de la madre. Si ella resiente el tener que trabajar, si no le agrada lo que hace, si se siente culpable por estar lejos de sus hijos o si trabaja fuera de la casa para no tener que atenderlos, es muy fácil que los niños sufran por ello. También depende de la calidad de atención y dirección

que se le da al niño en estas instituciones, esto es, del funcionamiento de la estancia -de la calidad de los servicios y del personal-, de las diferencias individuales de cada niño, del tiempo de institucionalización, de la participación o no de los padres de familia y de otros factores más.

Para finalizar, es importante hacer hincapié en el señalamiento que hace Paul Mussen Henry (idem.) de que en caso de haber influencias negativas de la guardería, en este caso de la EBI en el desarrollo emocional de los niños o retraso durante los primeros años de vida, no conduce necesariamente al pequeño a la incompetencia permanente, ya que con el ambiente apropiado, los infantes tienen asombrosos poderes de recuperación. En este caso, lo esencial es buscar y hallar el ambiente adecuado para vencer las incapacidades de los niños. Sin embargo, es difícil hacer predicciones sobre la conducta adolescente y adulta con base firme para la creencia popular de que las experiencias de la infancia establecen patrones de conducta que persisten sin importar las circunstancias ambientales que se presentan después. No obstante, tampoco se puede concluir que la experiencia de la infancia no tiene consecuencias para la infancia posterior. Como ya se dijo anteriormente, si las condiciones que puedan haber causado el opacamiento y el retraso durante la infancia se cambian favorablemente entre los dos y 6 años, pueden ocurrir grandes cambios.

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA:

¿Qué acciones deben realizarse en la Estancia de Bienestar - Infantil No. 108 del ISSSTE para optimizar el desarrollo emocional - de los niños que atiende?

EXPLICACIÓN DEL PROBLEMA:

Si en la E.B.I. núm. 108 se cumple con el objetivo general - planteado en el Programa del área de Psicología en las E.B.I. (idem) y en el Manual de funcionamiento para las E.B.I. (1988) que es el de propiciar un ambiente y atención adecuados para favorecer, preservar y elevar el desarrollo integral de los niños que asisten a la E.B.I. a través de acciones psicológicas programadas, orientadas a niños, - padres de familia y personal, asimismo si de acuerdo con la propuesta de Aurora Arroyales (idem) se evitan aquellas situaciones que interfieran el desarrollo de una conducta normal de los pequeños mediante el conocimiento del ambiente psicosocial en que se desenvuelve el niño en el hogar, control de su desarrollo psicomotor, detección y - corrección de las alteraciones de comportamiento del niño, detección de la presencia de algún retraso mental, fomento de las relaciones - humanas del personal en la E.B.I. y con los padres de familia, apoyándose para esto en las siguientes acciones: Elaborar el programa de trabajo anual de acuerdo a las características y necesidades de los - niños, padres de familia y personal; participar en consultas interdisciplinarias para la solución de problemas relevantes y unificación de criterios sobre aspectos psicológicos que deben ser atendidos dentro

de la estancia; realizar entrevistas iniciales y subsecuentes a los padres de familia para conocer las características, el desarrollo, adaptación y necesidades psicológicas de los niños, así como los factores que intervienen, por ejemplo, en la dinámica familiar; realizar evaluaciones psicológicas iniciales y periódicas de acuerdo a los niveles de madurez de los niños, por grupo de edad, en las áreas psicomotriz, afectivo-social, cognoscitiva y del lenguaje, para determinar sus características y necesidades; observar las conductas y actitudes de los niños, así como los eventos que interactúen con éstos, durante la realización de las actividades pedagógicas, recreativas y de la vida diaria, para considerar su desempeño, adaptación, necesidades y dificultades; realizar las evaluaciones psicológicas del desarrollo, para determinar las necesidades de los niños que vayan a ser promovidos a otros grupos y para apoyar o refutar dicho cambio; realizar interconsultas con el equipo interdisciplinario de profesionales para el estudio integral del niño atendido en la E.E.I.; identificar y registrar a los niños con posibles problemas; realizar y registrar acciones, tales como observación al niño en situaciones diferentes, consultas y entrevistas con los padres y personal para un adecuado diagnóstico de los niños con probabilidades de problema y definición de soluciones; realizar y registrar acciones; Observaciones al niño en las diferentes situaciones, consultas, entrevistas con los padres y el personal, interconsultas con el equipo interdisciplinario durante el tratamiento y seguimiento de los casos problema cuando se requiera; definir el tipo de acción terapéutica a seguir en los casos que lo requieran; canalizar oportunamente a servicios especializados a los niños cuya alteración no pueda ser atendida dentro de la estancia; orientar y asesorar a las educadoras, auxiliares y demás personal, para determinar el trato hacia los niños de nuevo ingreso, favoreciendo así, su adaptación a la E.E.I.; informar y orientar a las educadoras

y auxiliares educativas sobre el desarrollo, características y necesidades de los niños a su cargo y sobre actividades pedagógicas que favorezcan el desarrollo de los niños y cubran dichas necesidades; orientar y supervisar la práctica de actividades de estimulación temprana; orientar y determinar el trato adecuado de las educadoras, auxiliares y demás personal hacia los niños que presenten o no problemas de conducta y/o de desarrollo; orientar y asesorar a las educadoras y auxiliares en la aplicación de los programas de estimulación compensatoria; fomentar la realización de actividades recreativas que redunden en el beneficio de los pequeños; impartir pláticas periódicas a los padres de los niños y al personal sobre aspectos de desarrollo psicológico, comportamiento, características y necesidades de los niños; proponer en casos necesarios la reubicación del personal tomando en cuenta las características y necesidades de los pequeños; favorecer y promover las adecuadas relaciones humanas entre el personal para optimizar el trato cordial y humano entre los adultos y los niños, a través de las diferentes técnicas de la Psicología, como las dinámicas de grupo; proponer alternativas, estrategias de atención a las dificultades de relación humana que se presenten en la estancia con base en las técnicas psicológicas aprendidas; orientar y apoyar a los padres de familia en la adaptación del niño a la E.B.I., al ingresar y durante su permanencia en la misma; informar y orientar a padres de familia en cuanto a trato, actitudes familiares y actividades de estimulación adecuada al desarrollo, características y necesidades de sus hijos; informar y orientar a los papás cuando sus hijos presenten problemas de comportamiento, adaptación y desarrollo; intervenir profesionalmente en la problemática familiar cuando sus condiciones de integración y funcionamiento afecten el desarrollo, comportamiento y adaptación del niño; elaborar planes de trabajo mensuales sobre las actividades a --

realizar; participar en los cursos y seminarios de orientación a la disciplina y otros suplementarios; participar y apoyar las investigaciones interdisciplinarias en relación a la E.B.I., entonces, el desarrollo emocional de los menores que asisten a la Estancia, será estable y no les afectará negativamente el hecho de que sus madres trabajen fuera del hogar y/o se ocupen de otras actividades.

OBJETIVOS

Al hablar de los objetivos, es importante aclarar que en el -- presente trabajo se hace referencia de éstos a dos niveles fundamen-- talmente: A nivel institucional (de la ENEP Zaragoza y de las Estan-- cias de Bienestar Infantil), y a nivel estudiantil.

I) A NIVEL INSTITUCIONAL

A) De la ENEP Zaragoza. En base al Manual para la elaboración del -- informe final del servicio social de la carrera de Psicología -- (s/a), los objetivos que se persiguen son:

- a) "Propiciar situaciones de aplicación de la práctica psicoló-- gica que permita relacionar al psicólogo como profesional de la conducta, comprometido con la solución de problemas nacio-- nales.
- b) Adecuar el perfil profesional del psicólogo a los problemas -- nacionales prioritarios.
- c) Propiciar situaciones que permitan detectar formas concretas de intervención psicológica como medios alternativos de docen-- cia.
- d) Propiciar situaciones de intervención que permitan implemen-- tar técnicas de investigación psicológica al análisis de la -- problemática nacional y de la eficiencia de la carrera de Psí-- cología, para fomentar profesionales de utilidad".

B) Del Servicio Social en las Estancias de Bienestar Infantil del I.S.S.T.E.

Los objetivos perseguidos por la pasante en esta institución, -- fueron los mismos que los que se plantean para los psicólogos -- adscritos a las estancias, debido a que en la EBI No. 108 no ha -- bía psicólogo de planta. En forma global son los siguientes:

- a) Protección del niño.
- b) Protección de la madre.
- c) Protección de la familia.

a) Protección del niño.

- 1) Cuidados relacionados con su protección física.
- 2) Atención nutricional, proporcionándole una alimentación completa, equilibrada, suficiente, adecuada e higiénica.
- 3) Cuidado de la salud, en cuanto a prevención y protección de enfermedades y control de crecimiento y desarrollo.
- 4) Atención educativa, proporcionando la Educación Preescolar correspondiente.
- 5) Atención psicológica para favorecer la salud mental.

b) Protección de la madre.

- 1) Favorecer su salud mental, como consecuencia de los cuidados y protección que recibe su hijo mientras ella labora.
- 2) Proporcionar orientación educativa sobre la atención -- que debe proporcionar a sus hijos en el hogar.
- 3) Proteger su fuente de trabajo, disminuyendo el ausentismo, incrementando la puntualidad y mejorando su productividad.

c) Protección de la familia.

- 1) Fomentar la responsabilidad de los padres y la integración familiar.
- 2) Propiciar el aumento de los niveles de vida y favorecer el manejo adecuado del hogar. Esto es de acuerdo con -- Arroyales (ibíd.).

Los pasantes de Psicología persiguen los mismos objetivos diseñados para los psicólogos adscritos a la E.B.I. y son los siguientes:

I) Objetivo general:

Favorecer el desarrollo armónico e integral del menor a través de acciones psicológicas programadas, orientadas a niños, padres de familia y personal.

II) Objetivos particulares:

- 1) Planear y programar las acciones necesarias para favorecer el desarrollo de los niños y atender sus necesidades psicológicas
- 2) Evaluar y vigilar el desarrollo psicomotriz, afectivo-social, cognoscitivo y de lenguaje del niño, factores psicológicos -- que intervienen y necesidades.
- 3) Detectar y diagnosticar a niños que presenten problemas de -- desarrollo, compartimiento y adaptación.
- 4) Realizar evaluaciones y registros durante el tratamiento, seguimiento y canalizaciones de los niños que presentan problemas.
- 5) Realizar intervenciones psicológicas directas a los niños cuando se requiera y canalizarlos a instituciones de atención especializada cuando el caso lo amerite.
- 6) Orientar y apoyar al área de educación en la evaluación del -- desarrollo psicológico, características y necesidades del niño, y en acciones para realizar las actividades pedagógicas, recreativas y de la vida diaria.
- 7) Orientar y apoyar al área de educación en el tratamiento de -- los niños con problemas en el desarrollo y conducta, cuando sea necesario.
- 8) Orientar al personal en el desarrollo psicológico, trato y necesidades del niño.
- 9) Promover las condiciones para la adecuada interacción humana -- que favorezcan al personal y al sano desarrollo integral del -- niño.
- 10) Orientar a los padres de familia sobre las características, -- desarrollo y necesidades del niño.

- 11) Realizar las intervenciones psicológicas necesarias con los padres, cuando sus hijos muestren problemas en su desarrollo y comportamiento.
- 12) Organizar la información técnico administrativa inherente al área de psicología.
- 13) Promover la superación profesional para su desarrollo personal y para la eficiencia laboral entre los miembros de la Estancia.

III) Objetivos específicos:

- 1) Elaborar el programa de trabajo anual de acuerdo a normas vigentes, características y necesidades de los niños usuarios, padres de familia y personal.
- 2) Participar en consultas interdisciplinarias para la solución de problemas relevantes y unificación de criterios sobre aspectos psicológicos que deben ser atendidos dentro de la Estancia.
- 3) Realizar entrevistas iniciales y subsecuentes a los padres de familia para conocer las características, el desarrollo, adaptación y necesidades psicológicas de los niños, así como los factores que intervienen, por ejemplo, en la dinámica familiar.
- 4) Realizar, de acuerdo a los lineamientos establecidos, evaluaciones psicológicas iniciales y periódicas de acuerdo a los niveles de madurez de los niños, por grupo de edad, en las áreas psicomotriz, afectivo-social, cognoscitiva y del lenguaje, para determinar sus características y necesidades.
- 5) Observar las actitudes y conductas de los niños, así como los eventos que interactúan con éstos, durante la realización de las actividades pedagógicas, recreativas y de la vida diaria, para considerar su desempeño, adaptación, necesidades y dificultades.
- 6) Realizar las evaluaciones psicológicas del desarrollo, tanto para determinar las necesidades de los niños que vayan a ser promovidos a otros grupos, como para apoyar o refutar dicho cambio.

- 7) Realizar interconsulta con el equipo interdisciplinario para el estudio integral del niño atendido en Estancias.
- 8) Identificar y registrar a los niños con posibles problemas.
- 9) Realizar y registrar acciones, tales como observaciones al niño en situaciones diferentes; consultas y entrevistas con los padres y personal, para un adecuado diagnóstico de los niños con probabilidades de problema y definición de soluciones.
- 10) Realizar interconsultas con el equipo interdisciplinario para el estudio de caso y definición de soluciones.
- 11) Realizar y registrar acciones tales como observaciones al niño en las situaciones diferentes, consultas y entrevistas con los padres y el personal, durante el tratamiento; seguimiento de los casos que presentaban problemas.
- 12) Realizar interconsultas con el equipo interdisciplinario, durante el tratamiento y seguimiento de los casos problemas, cuando se requiera.
- 13) Definir el tipo de acción terapéutica a seguir en los casos que lo requieran.
- 14) Canalizar oportunamente, a servicios especializados, a los niños cuya alteración no pueda ser atendida dentro de la Estancia.
- 15) Realizar las acciones terapéuticas necesarias para el tratamiento de casos posibles de atender.
- 16) Orientar y asesorar a las educadoras, auxiliares y demás personal, para determinar el trato hacia los niños de nuevo ingreso, y favorecer, así, su adaptación a la Estancia.
- 17) Informar a las educadoras y auxiliares educativas sobre el desarrollo, características y necesidades de los niños a su cargo.
- 18) Orientar a las educadoras y asistentes educativas sobre actividades pedagógicas que favorezcan el desarrollo de los niños y cubran sus necesidades.
- 19) Orientar y supervisar la práctica de actividades de estimulación temprana en las salas de lactantes.

- 20) Orientar y determinar el trato adecuado de las educadoras, auxiliares y demás personal hacia los infantes.
- 21) Orientar y supervisar la formación de hábitos de autocuidado, alimentación, higiene y control de esfínteres.
- 22) Elaborar programas de estimulación compensatoria para complementar las actividades pedagógicas en el caso de niños con alteración en su desarrollo.
- 23) Orientar y asesorar a las educadoras y auxiliares en la aplicación de los programas de estimulación compensatoria.
- 24) Fomentar la realización de actividades recreativas que redunden en el bienestar integral de los niños.
- 25) Informar a las educadoras y auxiliares sobre las necesidades específicas de los niños que presentan problemas de conducta y desarrollo.
- 26) Orientar y asesorar a las educadoras y auxiliares, determinando así la conducta y actitudes necesarias a seguir en relación a los niños a su cargo, cuando éstos presenten trastornos de conducta y desarrollo.
- 27) Impartir pláticas periódicas al personal sobre aspectos de desarrollo psicológico, comportamiento características y necesidades de los niños.
- 28) Proponer, cuando sea necesario, la reubicación del personal tomando en cuenta las características y las necesidades de los niños.
- 29) Favorecer y promover las adecuadas relaciones humanas entre el personal para optimizar el trato cordial y humano entre los adultos y los niños, a través de las diferentes técnicas de la Psicología, como las dinámicas grupales.
- 30) Proponer estrategias de atención a las dificultades de relación humana que se presenten en la Estancia, con base en las técnicas propias de la Psicología.

- 31) Impartir pláticas periódicas a los padres de familia sobre aspectos del desarrollo psicológico, comportamiento y necesidades de los niños.
- 32) Orientar y apoyar a los padres de familia en la adaptación - del niño a la Estancia, al ingreso y durante su permanencia.
- 33) Informar a los padres sobre el desarrollo, características y necesidades de sus hijos.
- 34) Orientar a padres de familia en cuanto a trato, actitudes familiares y actividades de estimulación adecuada al desarrollo, características y necesidades de sus hijos.
- 35) Informar a los padres cuando sus hijos presenten problemas - de comportamiento, adaptación y desarrollo.
- 36) Intervenir profesionalmente en la problemática familiar cuando sus condiciones de integración y funcionamiento afecten el desarrollo, comportamiento y adaptación del niño.
- 37) Elaborar el plan de trabajo mensual sobre las actividades a - realizar.
- 38) Presentar al Departamento de Estancias correspondiente, un - registro anual de trastornos de desarrollo y comportamiento - en los niños.
- 39) Participar en los cursos, seminarios y reuniones de orientación a la disciplina, y otros suplementarios.
- 40) Participar y apoyar las investigaciones interdisciplinarias - en relación a la Estancia de Bienestar Infantil.

II) A NIVEL ESTUDIANTIL

De acuerdo con el manual para la elaboración del informe final del servicio de Psicología (ENEP Zaragoza, pág. 4), los objetivos a - nivel estudiantil son los siguientes

- a) Desarrollar habilidades que permitan realizar acciones concretas que demuestren el dominio operacional y el conocimiento integral de un concepto dado.
- b) Desarrollar habilidades que permitan aplicar en la práctica los - aspectos operacionales relevantes a la información teórica adqui rida e integrada durante su carrera.
- c) Desarrollar habilidades que permitan abstraer y generar informa- ción relevante a partir del análisis y aplicación de las diferen dimensiones de un concepto dado.

CARACTERISTICAS GENERALES DE LA INSTITUCION

A) DELEGACIÓN POLÍTICA

a) Localización geográfica.

La E.B.I. No. 108 del ISSSTE se sitúa en la calle de Bradley número 72, entre Gutenberg y Cuvier en la Colonia Anzures. C.P. 11590. Esta estancia pertenece a la zona poniente de la Ciudad de México. Se localiza dentro de la Delegación Miguel Hidalgo cuyo perímetro es el siguiente de acuerdo con la Enciclopedia de México, Imagen de la gran Ciudad (1985) y de la Guía Roji (1989): Comienza a partir del cruce — de la calle de Crisantema, Avenida Instituto Técnico Industrial y Rfo Consulado. Se dirige al Sur por el eje de la Av. Instituto Técnico Industrial, continúa al Sureste por la Av. Estudiante Indígena, sigue en la misma dirección por el eje de la Calzada Melchor Ocampo hasta la — Av. Paseo de la Reforma; por ésta se desvía al Oriente hasta la esquina con la Calzada Tacubaya, prosigue por el mismo eje al Suroeste, ~~h~~ta la Av. Jalisco, en cuyo eje continúa por la Av. Nuevo León; se encamina hasta el cruzamiento de la Av. de los Insurgentes Sur y Viaducto Miguel Alemán, prosigue sobre su eje hasta el Anillo Periférico y — el Boulevard Adolfo López Mateos, pasa las Avenidas Observatorio, Comtituyentes y Paseo de la Reforma. Sigue con rumbo al Norte sobre el — mismo Viaducto y llega al Paseo de los Ahuehuetes Sur, al cruce con la Av. 5 de Mayo por cuyo eje sigue hasta el de los Ferrocarriles Nacionales de México y hasta encontrar la Av. Azcapotzalco. Llega al punto — que se une con la calle Norte 42, se encamina hacia el oriente por el eje de dicha calle hasta la Avenida Instituto Técnico Industrial.

La Delegación Miguel Hidalgo está situada al poniente del D.F. como ya se dijo. Linda hacia el norte con la Delegación Azcapotzalco,

al oeste con el municipio de Naucalpan Estado de México, al este con la Delegación Cuauhtémoc y al sur con la Delegación Guajimalpa, Álvaro Obregón y Benito Juárez.

b) Aspecto demográfico.

Según datos proporcionados en la Enciclopedia de México, Imagen de la gran Ciudad (idem.), dicha delegación tiene una superficie de 42.5 km² (2.8% del total de la entidad y una densidad demográfica promedio de 12, 776 personas por km. Hay en conjunto 121, 670 viviendas; de cada 10, 6 son departamentos, una residencia y otra precaria; de cada 100, 30 propias y 70 alquiladas. La población creció de 454, 868 habitantes en 1950 a 650, 497 en 1960, permaneció estacionaria -- hasta 1970 y luego disminuyó a 543, 062 en 1980, lo cual revela una -- tendencia al cambio en el uso del suelo. El 76% de las zonas planas -- está ocupado por habitaciones, el 8% por servicios, el 6% por establecimientos industriales y el resto por panteones y áreas verdes. Entre quienes están económicamente activos, el 45.2% trabaja en la prestación de servicios, el 29.2% en la industria, el 16.5% en el comercio -- y el 9.1% en actividades no especificadas.

c) Tipos de servicios públicos.

De acuerdo con la información proporcionada en la Enciclopedia ya citada, la Delegación Miguel Hidalgo cuenta con 7 m² de áreas verdes por habitante.

En dicha delegación también se cuenta de manera satisfactoria con otros tipos de servicios públicos como de agua potable, --

drenaje, energía eléctrica, pavimentación, vigilancia, teléfonos públicos, correos, etc.

La demanda de educación preescolar, primaria, secundaria y media superior está cubierta. Funcionan además, la Unidad Santo Tomás - del IPN, la Escuela Nacional de Maestros, la Universidad Femenina y - el Colegio Franco Mexicano.

Se dispone de 36 centros de salud y 48 clínicas.

En cuanto a los centros de actividades culturales y recreativas el Bosque de Chapultepec, por su valor histórico y la multiplicidad - de instituciones culturales y espacios recreativos que aloja esta zona de la delegación, es el máximo centro de atracción para los habitantes de la ciudad y punto obligado en el recorrido de los habitantes nacionales y extranjeros. Entre los sitios culturales más importantes en la delegación se encuentran: El Ahuenuete de Moctezuma al pie del cerro - de Chapultepec cuya circunferencia mide 15 m y su altura es de 40 m, - el Auditorio Nacional y Unidad Artística y Cultural del Bosque, la Casa del Lago en el Bosque de Chapultepec, la Escuela Nacional de Maestros situada en la Calz. México-Tacuba y Av. del Maestro. Otros sitios de interés son los museos: De Arte Moderno, de Artes Gráficas, de Historia Natural, Rufino Tamayo, Tecnológico y el Museo Nacional de Historia. También se halla el Parque Zoológico de Chapultepec, Residencia Presidencial de los Pinos, y la Sala de Arte Público Siqueiros. También contribuyen a darle carácter a la Delegación los clubes Mundet, - Israelita y Plan Sexenal; el Hipódromo de las Américas, el Campo Marte, el Centro Deportivo Olímpico Mexicano y el Instituto Nacional del Deporte.

Respecto de los medios de transporte, la infraestructura vial está formada por las líneas 1, 2 y 7 del metro y por arterias importantes como el Periférico y el Circuito Interior, las Avenidas Río San - Joaquín, Marina Nacional, Constituyentes, Cuicilán, Palmas, Parque -

Lira, Revolución y Patriotismo, además del Paseo de la Reforma. También se cuenta con otros medios de transporte colectivo como ruta 100, trolebuses, microbuses, etc.

Aun cuando en esta Delegación se cuenta con todos los servicios públicos, las condiciones ambientales han venido deteriorándose progresivamente. La cadena de Cerros del Poniente constituye una barrera que dificulta la dispersión de los contaminantes que proceden de la concentración de vehículos en el centro de la ciudad y de las industrias ubicadas en la Delegación Azcapotzalco. Otra fuente de contaminación son los desechos sólidos, que ascienden a 382.3 toneladas al día. La basura llega a puntos críticos en las estaciones Tacubaya, Tacuba, Chasultepec y Cuitláhuac del metro y en los sitios donde se instalan tianguis y comercios ambulantes.

B) INSTITUCION Y UNIDAD DE TRABAJO DONDE SE REALIZÓ EL SERVICIO SOCIAL

a) Antecedentes históricos del ISSSTE y de la E.B.I. No. 108

De acuerdo con la información proporcionada en la Enciclopedia de México (1938, pág.239), el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado, "es un organismo descentralizado con personalidad jurídica y patrimonio propios, creado en virtud de la Ley publicada en el Diario Oficial el 31 de diciembre de 1959 y modificada para crear el fondo de la vivienda operado por el Instituto, el 28 de diciembre de 1972".

En el Diccionario Historia Biográfica y Geográfica de México (1970), se afirma que los antecedentes virreinales del ISSSTE son: Un Montepío para los empleados del virreinato en 1761, el Reglamento para el Otorgamiento de Montepíos en 1811 y las Reformas de sus Estatutos -

en 1832. Sin embargo, por la Ley de Pensiones Civiles de Retiro, formulada el 12 de agosto de 1925, fue creada la Dirección de Pensiones Civiles de Retiro, que es la inmediata antecesora del actual Instituto reformado en su estructura administrativa y en sus reglamentos y ampliando su campo de acción por diversos decretos: Del 31 de diciembre de 1925, del 9 de junio de 1926, del 27 de enero y 26 de agosto de 1927; del 30 de diciembre de 1947, etc. La información plasmada en la Enciclopedia de México (Ibid) y en el Manual de Organización de la Administración Pública Paraestatal (1977) coinciden en señalar que el ISSSTE tuvo como antecedente más remoto la Dirección General de Pensiones Civiles y de Retiro.

Conforme al Manual de Organización de la Administración Pública Paraestatal (idem), a partir de su creación y hasta 1946, la Ley General de Pensiones Civiles y de Retiro sufrió varias modificaciones en su mayor parte tendientes a ampliar los servicios de prestaciones sociales, mejorar el funcionamiento de los ya existentes e incorporar al régimen de seguridad social a otros grupos de empleados y trabajadores públicos y veteranos del movimiento armado de 1910. Sin embargo, el sistema de seguridad social que en ella se establecía, sólo proporcionaba a los empleados públicos la jubilación, los protegía durante la vejez y les otorgaba préstamos a corto plazo e hipotecarios. Estas prestaciones correspondían al texto original de la fracción XXIX del artículo 123 de la Constitución, que consideraba de utilidad pública el establecimiento de cajas de seguros populares. El 6 de septiembre de 1929 se modificó ese precepto obligándose al gobierno a expedir la Ley del Seguro Social. El 27 de septiembre de 1938, el ex presidente Lázaro Cárdenas puso en vigor el Estatuto jurídico que rigió las relaciones entre los Poderes de la Unión y los gobiernos del Distrito y Territorios Federales con sus trabajadores modificando el 17 de abril de 1941 y elevado a la categoría de norma constitucional el 21 de noviembre de 1962 por el ex presidente Adolfo López Mateos, al incorporarlo

como apartado B del artículo 123, la fracción XI de este apartado y la Ley del Instituto confieren un carácter integral al régimen tutelar de los servicios públicos.

Acordada la Ley del ISSSTE (1984), es cierto que la Primera - Ley de Pensiones Civiles y de Retiro data de 1925, ésta sin embargo, - no alcanzaba a cubrir campos importantes como son los correspondientes a la atención de la salud y a la protección del salario, entre otros. Según el Manual de Organizaciones (ibidem), en 1959 y bajo el gobierno de López Mateos, el Congreso de la Unión aprobó la ley que transformó a la Dirección de Pensiones en Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado y es hasta entonces cuando se - incorporan prestaciones y ámbitos de seguridad social que el resto de los trabajadores habían conquistado en 1943 con la creación del IMSS, cuya ley data de 1973. A partir de enero de 1960, el ISSSTE amplió -- las áreas de sus servicios y actualmente tiene las siguientes funciones:

- I. Otorgar y administrar los diversos servicios a su cargo.
- II. Vigilar la concentración de cuotas, aportaciones y demás recursos del Instituto.
- III. Satisfacer las prestaciones a su cargo.
- IV. Otorgar jubilaciones y pensiones.
- V. Invertir los fondos de acuerdo con las disposiciones establecidas - en su ley constitutiva.
- VI. Realizar toda clase de actos jurídicos y celebrar los contratos que requiera el servicio.
- VII. Adquirir bienes muebles e inmuebles necesarios para la realización de sus fines.
- VIII. Establecer las prestaciones y servicios sociales que fija la ley así como impulsar los servicios que eleven los niveles de vida - del servidor público y de sus familia y efectuar promociones que mejoren la preparación técnica y cultural, para que se activen -

las formas de sociabilidad del trabajador y sus familiares.

- IX. Organizar sus dependencias y fijar la estructura y funcionamiento de las mismas.
- X. Expedir los reglamentos para la debida prestación de sus servicios y para su organización interna.
- XI. Difundir conocimientos y prácticas de pensión social, y
- XII. Las demás que se desprenden de la aplicación de su ley constitutiva y sus reglamentos.

Conforme a la información expuesta en la enciclopedia de México (ibidem.), el patrimonio del Instituto está constituido por A) Las propiedades, posesiones, derechos y obligaciones que al entrar en vigor - la Ley, el 1º de enero de 1960, integraban el patrimonio de la Direc- ción de Pensiones Civiles. B) Las aportaciones de los trabajadores y - pensionistas. C) Las aportaciones de las entidades y organismos públi- cos. D) El importe de los créditos e intereses a su favor y a cargo de los trabajadores y de las entidades y organismos públicos. E) Los intereses, rentas, plusvalías y demás utilidades que obtenga de sus inver- siones. F) El importe de las indemnizaciones, pensiones caídas e inte- reses que prescriban a su favor. G) El producto de las sanciones pecu- niarias derivadas de la aplicación de la Ley. H) Las donaciones, heren- cias y legados que se le hicieren. I) Los muebles e inmuebles que las entidades y organismos públicos le destinen y entreguen. J) Cualquiera otra percepción de la cual resultare beneficiario.

Si los recursos del Instituto no bastaran para cumplir con las obligaciones a su cargo, la Ley prevé que el déficit sea cubierto por las entidades y organismos públicos en la proporción que a cada una de ellas corresponda.

Por otra parte, las personas protegidas por el ISSSTE compren- den a: 1) Los trabajadores al servicio de la Federación, del Departam- ento del Distrito Federal y de los Territorios Federales, y 2) los -

trabajadores de los organismos públicos que por ley o acuerdo del Ejecutivo Federal sean incorporados al régimen, 3) A los pensionistas de las entidades y organismos públicos a los que alude en los párrafos precedentes, 4) los familiares derechohabientes de los trabajadores como de los pensionistas: Esposa compañera, hijos menores de 18 años y el padre y la madre del trabajador o pensionista.

En el Manual de Organizaciones (idem) también se afirma que la actividad del Instituto, en cuanto a beneficios, se desenvuelve en 3 - campos: Los servicios médicos, las obligaciones económicas y las prestaciones sociales. Para fines del presente trabajo, se describen sólo los beneficios concernientes a las prestaciones sociales y culturales. De acuerdo con la Ley del ISSSTE (idem) y la Enciclopedia de México - (idem) éstas tienen como propósito cuidar y fortalecer la salud mental y procurar la integración familiar y social del trabajador, así como su desarrollo futuro, garantizar una mayor participación en el goce y disfrute de los servicios tendientes a elevar su nivel socio-cultural de vida y de sus familias. Esto se ha venido otorgando mediante el establecimiento de tiendas, unidades de habitación, acceso a servicios tales como comedores, centros turísticos, servicios funerarios, servicios culturales, recreativos y deportivos, poniendo énfasis especial en cuanto al desarrollo de las Estancias de Bienestar Infantil. Así, - a partir de 1971, se conceden préstamos para la adquisición de automóviles económicos pero se hace mayor hincapié en el desarrollo de las - E.B.I.s. En agosto de 1972 el Instituto tenía 48 tiendas en operación, 26 unidades de habitación, 6,912 departamentos, 370 locales comerciales en la capital, 1,461 inhumaciones y 14 E.B.I. Actualmente y de acuerdo con los datos proporcionados en el Diagnóstico situacional de la E.B. I. (ibidem), en la República Mexicana existen 113 Estancias de Bienestar Infantil operadas por el Instituto, ocho de éstas se hallan en - la Zona Poniente de la Ciudad de México.

Por otra parte, respecto de los antecedentes históricos de la E.B.I. No. 108, ésta fue inaugurada por el C. Director General del I.S.S.S.T.E. Dr. Alejandro Carrillo Castro el 30 de noviembre de 1988, último día de gobierno del ex presidente Miguel de la Madrid. En esta fecha fungía como Jefe del Departamento la Lic. Rosa Amalia Ramírez Uribe, quien coordinó la apertura y modificación de ésta ya que anteriormente era casa habitación.

b) Características generales de la E.B.I. No. 108

La E.B.I. en la actualidad es un local similar a una casa y está situada en la calle de Bradley en la Col. Anzures. Como ya se dijo, este local ha sido adaptado para E.B.I. ya que no fue construido para este fin. La E.B.I. colinda al Norte con la Calle de Cuvier, al Sur con la calle de Gutemberg, al Oriente con la Calle de Lafayette y al Occidente con la Calle de Leibniz (ver el anexo correspondiente al croquis de la E.B.I.). La superficie de la unidad es de 276 metros cuadrados y la distribución del espacio es la siguiente: Se cuenta con la planta baja, dos niveles y la azotea. En la planta baja se halla la dirección, el área secretarial, el área médica, el área de trabajo social, la sala de lactantea "A", sala de lactantes "B", el aula de preescolares 1, 2, y 3, el lactario, el patio para lactantes, 2 baños para el personal; en el primer nivel se encuentra la sala para lactantes "C", 2 comedores para los niños maternas y preescolares. (Este comedor también es usado por el personal de la estancia), la cocina, la bodega de víveres, un baño de niños; en el segundo nivel se localiza la sala para maternas "A" con baño, sala para maternas "B" con baño, sala para maternas "C" con baño, también se localiza aquí la bodega de papelería y el área administrativa que es usada por el servicio de Psicología. Esta área conduce -

a la azotea, la cual se adaptó al patio de recreo para los niños maternales y preescolares, lavandería y baño de nombres. A continuación, se describe detalladamente la distribución del local: La puerta de acceso al mismo está situada en la parte inferior izquierda, enfrente se halla un pasillo de aproximadamente 1 metro de ancho por 3 de largo, a la derecha, se localiza un espacio libre para los escritorios de la secretaria y de los vigilantes, a la izquierda del mismo, se localiza una puerta que mediante escalones hacia abajo conduce a: a) A la derecha, a un cuarto destinado a la Dirección en el que se halla un escritorio, 5 ó 6 sillas, así como una vitrina con la Bandera Nacional. La Dirección tiene una abertura en forma de ventana sin ésta última, saliendo de ella, a la derecha, hay una puerta que se cierra del lado de la Dirección, b) enfrente, hay un cuarto subdividido por una media noja de madera. La primera división conforma el área destinada a Trabajo Social, la siguiente subdivisión está destinada a Pediatría. Frente a ésta se halla un sanitario para el personal. En el área de Trabajo Social hay un escritorio, tres asientos y un archivero básicamente. En el área de Pediatría se encuentra un escritorio, tres asientos, un archivero y una casa para la revisión de los niños, una báscula y otros instrumentos propios del área. Regresando por la puerta hacia el pasillo nuevamente, se sitúa a la izquierda una puerta que conlleva a un cuarto amplio como de 6 metros de largo por 3 de ancho, divididos por una pared en: 1) Sala de lactantes "B". A la derecha de ésta se encuentra el lactario para ambas salas, enfrente se localizan amplias ventanas y una puerta para entrar al patio de juegos con pasto sintético para que los niños lactantes tomen su baño de sol y los mayorcitos puedan jugar. A la derecha de éste, se encuentra una puerta que conduce a una bodega para el área de Limpieza y Mantenimiento, continúan unas escaleras posteriores que dan hasta la azotea pasando por el —

piso 1 y 2. 2) La otra división del cuarto pertenece a la sala para lactantes "A". Entre las dos salas y a la izquierda, se halla otro sanitario para el personal. En la sala "B" se encuentran varios colchones, un espejo grande pegado en la pared del lado inferior izquierdo, sillas mesedoras, sillas periqueras, sillas comunes pequeñas. Además, hay un lavabo, una cama para cambiar a los niños y dos cómodas. También hay juguetes móviles colgantes de trapo. En la sala "A" se halla lo mismo, a excepción del lavabo y el espejo. A cambio, hay cunas para los bebés y ventanillas en vez de alguna puerta posterior. Al salir de las salas por la puerta del lado del primer pasillo, hay unas escaleras de cemento con pasamanos y se dirigen al primer piso en donde se encuentran:

- 1) Una sala de aproximadamente 4 metros de ancho por 5 de largo. Esta, comprende mesas pequeñas y sillas que sirven a los pequeños para trabajar, jugar y comer. Sus ventanas son grandes, aquí también hay espejo grande pegado a la pared, hay un lavabo, una cama para cambiar a los niños, una cómoda y colchones ligeros, además hay juguetes como en las demás salas. No hay baño para los niños dentro de la sala.
- 2) Al salir de la sala, a la izquierda se encuentra un sanitario para niños y
- 3) frente a la misma sala está una bodega de víveres;
- 4) junto a ésta, se halla la cocina con una estufa, 3 alacenas, un refrigerador, 2 mesas, una cocina integral, un lavabo, trastes y demás utensilios de cocina. Dentro de esta área, a la derecha, se localiza la entrada a las escaleras posteriores de la E.B.I.,
- 5) frente a la cocina, se encuentran 2 comedores, el de la derecha, es para los niños maternos "A" y "B" con sus respectivas mesas, el de la izquierda, para los niños maternos "C" y preescolares 1, 2, 3. Regresando a la sala de lactantes "C", las escaleras de cemento continúan hasta el 2º piso. Al terminar de subir las, se observa un espacio de juegos en medio del piso y alrededor, varias salas. A la izquierda se encuentran:

a) Una sala para niños maternales "A" de aproximadamente 4 por 5 metros. En ella, hay mesas, sillas, cómodas, una cama para cambiar a los niños, juguetes, una mesa mediana y un sanitario para niños. Hay ventanas amplias, que dan a la calle de Leibniz, b) continúa la sala para maternales "B" con las mismas características, c) después, se halla una aula que en ocasiones la ocupan los niños de preescolar — cuando hay algún acontecimiento especial: Cursos, juntas, etc.. Se ocupa para usos múltiples y carece de sanitario propio, d) a la derecha de esta sala está la sala de maternales "C", en ella hay sillas, mesas, colchones, una cama individual infantil, una cómoda y un sanitario para los niños, a la derecha hay una puerta que lleva a la bodega de artículos de papelería y a la vez, a un cuarto de aproximadamente 4 por 5 metros que es compartido por: 1) Un auxiliar administrativo cuyos materiales de trabajo son: Un escritorio, una máquina de escribir, 2 sillas y un archivero, 2) un ecónomo que cuenta — con un escritorio, 2 sillas, y un archivero, 3) la pasante de Psicología y que goza de un escritorio y una silla únicamente. Este cuarto tiene 3 entradas: Una, por las escaleras posteriores que vienen desde el patio de juegos de los lactantes pasando por la cocina y — que llegan hasta la azotea; dos, por las escaleras anteriores que — vienen del pasillo principal de la E.B.I.. Al subir las escaleras — llegando al piso 2, se halla la puerta a la derecha inmediatamente y tres,, entrando por la sala de maternales "C", pasando por la bodega de artículos de papelería. A la izquierda de esta área se encuentran las escaleras posteriores que llevan a la azotea que está cercada a los alrededores y más de la mitad de ésta, tiene pasto sintético. — Este es el patio de juegos de los niños maternales y preescolares. — En la azotea se hallan también: La lavandería, y el baño de hombres.

c) Recursos materiales:

Respecto del local de la E.B.I. No. 108 en su mayor parte - cumple con las condiciones necesarias que ayudan a preservar la salud de los niños. Así por ejemplo, las salas en donde permanecen los niños están orientadas de manera que éstos reciben luz y ventilación suficientes, para ello cuentan con ventanillas o ventanales además de la puerta. El espacio de la mayoría de las salas es adecuado para los pequeños y para el personal ya que unos y otros pueden circular libremente dentro de ella. Los pisos son de lozeta, esto permite que su aseo y mantenimiento sea fácil y económico. Además, conservan la mayoría de las veces una temperatura apropiada en relación al clima. Sus paredes y techos facilitan la limpieza y favorecen su temperatura interior. Hay un buen abastecimiento de agua y se cuenta con una bomba para garantizar el consumo suficiente por día, se prevé que no haga falta el gas, hay luz eléctrica y teléfono. Así también, se cuenta para la conservación de los alimentos con 2 refrigeradores y un congelador, los cuales se encuentran localizados - uno en el lactario y otro en la cocina. Se abastece periódicamente a la estancia de alimentos y demás artículos de primera necesidad - por proveedores ya establecidos. El ecónomo es quien supervisaba y controlaba la cantidad y calidad de los mismos. Se cuenta con una bodega de aproximadamente 1 por 3 metros para almacenar los alimentos. La basura se recolecta en bolsas de plástico que se ponen dentro de los sestos para la basura, esto es con el objeto de que la bolsa se desheche y el bote no guarde malos olores. De lunes a sábado llegan los recolectores de basura a recogerla. Mensualmente se realizan fumigaciones para eliminar moscos, cucarachas, arañas y hormigas aunque con algunas ocasiones no se logre la eliminación total de insectos. No obstante, aunque en la mayoría de las áreas de la E.B.I. las

condiciones materiales son aceptables, éstas no son del todo satisfactorias en todo el establecimiento. Se han detectado varias necesidades físicas y básicas en algunas áreas de la estancia y son las que a continuación se mencionan:

ÁREA DE MANDO: En la dirección se requiere de iluminación, ventilación adecuada, mayor espacio y privacidad. Hace falta una sala de juntas y unas oficinas administrativas ya que la secretaria tiene su escritorio entre la madera que conforma un salón y la pared de la E.B.I. junto al escritorio del policía.

ÁREA MÉDICA: Hace falta un consultorio dental y una sala de aislamiento, privacidad, mesa de exploración, máquina de escribir, y papelería.

ÁREA DE TRABAJO SOCIAL: Se necesita de un cubículo más apropiado y con privacidad y artículos de papelería: Folders, clips, lápices, - etc.

ÁREA PEDAGÓGICA: En esta sección educativa se requiere de sanitario en 3 aulas. Con mayor razón en la sección de lactantes "C" pues es importante para llevar a cabo más fácilmente la práctica del control de esfínteres en los pequeños. En las otras salas no es tan imprescindible pues se trata de salas para preescolares. Hace falta un chapoteadero y un salón de usos múltiples en el que se lleven a cabo actividades diversas para beneficio de los niños: Actividades musicales, del hogar, pláticas, espectáculos, proyecciones, etc. (actualmente se hace esto en el comedor o en la sala de los niños). El pasto es sintético, hace falta juegos mecánicos para la diversión de los niños y un chapoteadero para los niños mayores. Respecto de la ventilación, ésta es inconveniente en 2 salas: En la de maternales "A"

la ventilación era demasiada a consecuencia de un desperfecto de una ventana. Esto perjudicaba a los niños sobre todo en época de frío y de lluvias. Aunado a esto, la cama para cambiar a los niños estaba muy próxima a la ventana representando peligro para los menores. En la sala de maternales "B", las ventanas no se podían abrir, estaban demasiado cerradas debido también a un desperfecto. En las secciones de maternales y preescolares hace falta un dormitorio especial o más colchones en la sala en donde se llevan a cabo sus actividades. Además, particularmente en cada sala se necesita lo siguientes:

SALA DE LACTANTES "B": Falta una barra de caminata y una reja divisoria,

SALA DE LACTANTES "C": Falta un tablero de estimulación similar al de las otras salas.

LACTARIO: Que la puerta que da hacia la sala de lactantes "B", sea modificada.

SALA DE MATERNALES "A": Ya se mencionó.

SALAS DE MATERNALES "B" Y "C": Resanar y pintar paredes.

SALA DE PREESCOLARES: Un pizarrón nuevo.

BAÑO DE PERSONAL: No estaría mal una reparación general.

COCINA: Piso y reparación en general.

AREA DE PSICOLOGIA: En esta área, las condiciones de trabajo son inconvenientes además de que faltan varios materiales. Hace falta un escritorio con privacidad y exclusivo para el área, falta un archivo-

ro para los expedientes , un librero, sillas para adulto, máquina — de escribir, una mesa y sillas pequeñas para los niños. Sería muy — bueno contar con una Cámara de Gessell porque se necesita, una sala de convivencia con los padres y con el personal para mejorar las — relaciones humanas entre ellos. Se carece de ello a pesar de que la Dra. Arroyales (idem.) y el Departamento de E.B.I. de acuerdo con — el Programa del área de Psicología (idem) lo consideran básico. Debido a la falta de lo anterior, la aplicación de pruebas psicológi- cas se llevaban a cabo en algún salón si había alguno desocupado, en un patio de juegos, en algún espacio entre las salas o en otro lu- gar; las entrevistas a los padres y/o al personal de la E.B.I. se ha- cía también en algún salón desocupado si había o cuando era posible, en el área de Pediatría o Trabajo Social. Las pláticas al personal — se daban en la sala de lactantes "B", a los bebés se les juntaba con los de la sala "A" por cierto tiempo o se les sacaba a tomar su bato de sol al patio de lactantes. La observación a los menores se les — hacía la mayoría de las veces en forma directa. En cuanto a los ins- trumentos para la valoración psicológica, al principio se carecía — de manuales, materiales para la aplicación de la prueba y hojas de perfil de la prueba de desarrollo del niño Brunet-Lézine (versión — T.Berrum). Asimismo del manual, material de prueba y libreta de — pruebas para la evaluación de la percepción visual de Marianne Fro- stig. Sólo se contaba con algunos elementos para la prueba de madurez para el aprendizaje de la lectura y escritura de Lorenzo Filho y de la prueba de Inteligencia de la Figura Humana de Goodenough-Koppitz. Esto, finalmente se tuvo completo. Se requiere de una Guía Portage y otros materiales para la asesoría y sugerencia de actividades de — estimulación de los niños. Tampoco se tenían los formatos necesa- rios de reporte de evaluación: Brunet-Lézine, M. Frostig, Lorenzo —

Filho, Goodenough-Koppitz, para Cronograma de Actividades, para Informe Mensual de Actividades, de Informe Mensual de Avance Programático, para Gráfica de Desarrollo, para Reporte de Niños con Problemas de Conducta y/o Desarrollo. Tampoco había artículos de papelerías Lápicos, bolígrafos, colores, crayolas, plumones, sacapuntas, regla, tijeras, hojas blancas, etc. pero finalmente se logró contar con casi todo el material necesario aunque no se consiguió obtener la privacidad y/o el lugar apropiado para el trabajo. Cabe señalar que la mayoría del material se le solicitó al Coordinador de E.B.I. de la Zona Poniente y otros materiales fueron elaborados por la pasante, otros más fueron conseguidos con los psicólogos de otras E.B.I. de la zona y otros más, en mínima proporción solicitados a la directora debido a que ésta recibía durante cierto lapso un fondo revolvente de 500,000.00. En este tiempo se comentaba que ya se había agotado dicho fondo. Es importante notar que el fondo revolvente era destinado a algunos gastos como: luz, papelería, y gastos menores ya que en el capítulo I, artículo 8º del Reglamento de los servicios de atención para el bienestar y desarrollo infantil (1988), se afirma que los servicios de la estancia se cubren con los siguientes recursos financieros: I) El pago de las dependencias y entidades públicas del 50% del costo unitario por cada uno de los hijos de sus trabajadores que hagan uso de los servicios; II) La fracción que determine la Junta Directiva del Instituto respecto de las aportaciones de las mencionadas dependencias y entidades, con base en el artículo 21, fracción VII, de la Ley que rige a este organismo; III) La fracción que determine la Junta Directiva del Instituto respecto de las cuotas de los trabajadores de dichas dependencias y entidades con base en el art. 16, fracción V, de la Ley de este organismo; IV) Los pagos que se efectúen en relación con los supuestos previos en las fracciones II, III, IV del art. 1º de este ordenamiento, y, V)

Las cuotas que paguen las madres de los menores por la extensión de los servicios en caso de que un menor cumpla los seis años de edad - antes de que termine el ciclo escolar en el que se le atiende y la madre beneficiaria lo solicite o en el caso de que una madre sea dada de baja de su centro de trabajo y después de transcurridos dos meses posteriores, la madre solicite que su hijo concluya el ciclo escolar pagando y comprobando haber pagado al Instituto el costo unitario de los servicios. Se sugiere revisar el Reglamento de los servicios de atención para el bienestar y desarrollo infantil (idem).

d) Servicios prestados a la comunidad

De acuerdo con el Informe Seis años de proyección nacional 1965-70 (1970) y con el Manual de normas y procedimientos técnicos - (1988), las E.B.I. están programadas para proporcionar a los niños - derechohabientes un servicio integral y de acuerdo con los métodos y los medios más modernos de que se dispone en la materia. Cada E.B.I. y en especial la núm. 108, cuenta con servicios Médico; Nutricional; Educativo; Asistencial que comprende alimentación, custodia y aseo; Servicios Generales y Servicio de Psicología.

SERVICIO MEDICO. En conformidad a la información plasmada en el Diagnóstico situacional de la E.B.I. No. 108, el objetivo principal de esta área es promover, mejorar y mantener el estado óptimo de salud en los niños y en el personal que asiste a la estancia, a través de acciones médico-preventivas. Las funciones de este servicio están encaminadas a prevenir los padecimientos más frecuentes y contribuir a mantener la buena salud de los niños y esto se lleva a cabo mediante programas de medicina preventiva y fomento a la salud. Así como - la vigilancia permanente de su estado nutricional y desarrollo psico

motor por medio del control de niño sano durante su permanencia en la estancia. Diariamente se realiza la detección, prevención y atención oportuna de problemas de salud, así como educación para la salud orientada a niños, padres y personal; aunque todos tienen servicio médico en alguna clínica del Instituto. Como comentario importante cabe mencionar que las infecciones respiratorias agudas se encuentran como primer término principalmente en los niños de lactancia. Se incrementa durante el mes de diciembre dada la época de invierno y la mayor contaminación ambiental. No hay que olvidar que la E.B.I. se encuentra en una zona altamente urbana en la que confluyen varias arterias como Mariano Escobedo, Thiers, Presidente Masarik y Circuito Interior que casi siempre existe un abundante tránsito vehicular.

SERVICIO DE NUTRICION. El Manual de funcionamiento para las E.B.I. (idem.) manifiesta que los objetivos de este servicio son: Promover y mantener en los niños un buen estado nutricional, proporcionándoles los alimentos adecuados a sus características y necesidades. Con esto, el ecónomo ayudaba a prevenir la mal nutrición, los padecimientos carenciales y las enfermedades gastrointestinales de los menores a la vez que fomentaba los buenos hábitos alimenticios en los menores. Para el logro de los objetivos mencionados, el ecónomo cumple las siguientes funciones: Programar la dotación de insumos necesarios para la preparación de alimentos, de acuerdo al número y grupos de edad de los niños asistentes; organizar la adquisición de los alimentos necesarios para las raciones diarias a los niños y al personal; organizar la recepción de los alimentos; conservar en buen estado los alimentos entregados mediante la adecuada recepción, almacenamiento y control; organizar la preparación de alimentos de acuerdo a menús programados; evaluar la aceptación, equilibrio y -

valor nutritivo de los menús; mantener en óptimas condiciones de higiene y seguridad el mobiliario y equipo del área de alimentación; -- proporcionar orientación en materia de nutrición a niños, personal y -- padres de familia; participar en reuniones interdisciplinarias, cur-- sos, etc.; elaborar documentos e informes administrativos. El economo lleva a cabo sus actividades entrelazadamente con el área médica, de Trabajo Social y Psicología, además del personal de las salas de la -- EBI. Para finalizar, esa alimentación se ajusta a un cuadro dietético básico. Además, se tienen consideraciones con algunos niños cuando hay alguna indicación o prescripción médica.

SERVICIO EDUCATIVO. El Servicio Educativo está apoyado básicamente por el área de Psicología, se conforma por educadoras, algunas puericultis -- tas y auxiliares de educadoras. El programa que se sigue, es el pro-- puesto por el ISSSTE. De acuerdo con el Manual de Funcionamiento para las EBI (ídem., pág. 32), los objetivos de este servicio son los si-- guientes: "Favorecer el desarrollo integral de los menores a través de la incorporación de los patrones de conducta y los valores sociales -- que los capaciten para adaptarse a la sociedad actual dinámica y cam-- biante; alcanzar los niveles de madurez en los niños en su primera -- edad; favorecer la evolución natural de los intereses infantiles, sa-- tisfacerlos y lograr que surjan del desenvolvimiento de su naturaleza, de sus padres y de sus inclinaciones naturales; suplir de alguna forma las carencias que pueden presentarse en la educación familiar; pro-- yectar al hogar la educación impartida en la Estancia de Bienestar In-- fantil a través de una relación constante con la familia del niño. De acuerdo al mismo Manual de Funcionamiento para las E.B.I. del ISSSTE (ídem.), las educadoras tienen el deber de planear, crear, diseñar -- y/o aplicar diversas actividades pedagógicas que ayuden y favorezcan

el desarrollo armónico de los niños en las áreas psicomotriz, afectivo social y cognoscitiva, de acuerdo a niveles de madurez de edad. Para el logro de los objetivos en este servicio se realizan actividades pedagógicas diversas. Algunas de ellas son por ejemplo: Planear semanalmente las actividades educativas por grupo de edad en las áreas psicomotriz, afectivo social y cognoscitiva; diseñar, elaborar y controlar el material didáctico para el desarrollo de actividades pedagógicas; programar y coordinar actividades recreativas de acuerdo a los intereses, necesidades y características de los pequeños por grupo de edad; organizar y coordinar las actividades musicales que se practiquen con los niños; proporcionar un ambiente agradable y estimulante que fomente el desarrollo integral del niño. Las educadoras trabajan con los niños prescolares y maternales aspectos importantes como educación cívica; expresión creadora (pintura, dibujo, modelado, etc.); teatro Guinol, escenificaciones, conversación, cuentos, rimas; actividades de construcción con material hueco, macizo, bloques; etc. Con el apoyo del Servicio de Psicología, las educadoras detectan los casos de niños que presenten alteraciones en su desarrollo. También realizan interconsultas con el equipo multidisciplinario para estudiar los casos de los niños que requieren atención especializada.

SERVICIO ASISTENCIAL. En este servicio se fomenta y practica acciones de atención integral al niño, a través de actividades que lo protejan y cuiden en su salud, aseo, seguridad, educación y recreación. A esta área la integran las niñeras y asistentes educativos. Conforme al Manual de funcionamiento para las EBI (ifem), sus funciones son: Proporcionar a los niños los cuidados que requieren para favorecer su desarrollo, crecimiento y formación de hábitos en un ambiente de seguridad, cordialidad y respeto; organizar la informa-

ción técnico-administrativa del área. Esto se cumple mediante la aplicación de normas y procedimientos de atención directa al niño: Alimentación, descanso, sueño, control de esfínteres, etc. Las niñeras también detectan casos de niños con alteración en su conducta y/o desarrollo con el apoyo de la educadora si la hay en la sala en la que ella está y del Servicio de Psicología.

SERVICIO DE TRABAJO SOCIAL. El Manual de Funcionamiento para las EBI (idem.) señala que el objetivo de este servicio es propiciar la integración entre la estancia y el núcleo familiar a través de acciones programadas que contribuyen al desarrollo del niño. Para el logro del objetivo, la trabajadora social toma en consideración los siguientes aspectos: Realizar un diagnóstico situacional con apoyo de las demás áreas, realizar mensualmente la actividad de puertas abiertas cuya finalidad es que los padres de los pequeños conozcan la Estancia y al personal de cada sala. Se trata también de que observen las actividades que las educadoras y/o las auxiliares llevan a cabo para que en sus casas continúen con ellas y sean más provechosas para el niño. Elaborar y aplicar subprogramas de orientación a padres de familia y al personal, acerca de temas propios de esta área, así también elaborar subprogramas de atención al menor. Otras actividades que realiza la trabajadora social son las visitas domiciliarias con el objeto de corroborar datos de las entrevistas y observar la dinámica familiar. Respecto del trabajo administrativo del área, se encarga de actualizar la entrevista social, la ficha de identificación y el directorio de instituciones y de padres de familia.

SERVICIO DE PSICOLOGÍA. El servicio debió haber estado a cargo de un (a) psicólogo(a) adscrito(a) a la Unidad. A falta de él o de ella, estuvo a cargo de la pasante. No obstante, el servicio se justifica debido a la problemática psicológica que los niños presentan, la --

cual generalmente es el resultado del desajuste o desequilibrio — familiar o de otras influencias negativas del hogar. Estos problemas son de menores consecuencias si se detectan y atienden oportunamente y si se promueve la colaboración de los padres. Es importante establecer una coordinación continua con los padres para — que el niño reciba una atención psicológica similar en ambos lados lo cual debe de tener un objetivo común que es el que actualmente se persigue en el Servicio de Psicología: Favorecer la salud mental y con ello lograr un desarrollo armónico e integral del niño. En el área se persigue la siguiente finalidad también: Crear al menor un ambiente adecuado de aceptación, comprensión y cariño que favorezca el desarrollo de su personalidad. Además, en la actualidad no es posible que el hogar cumpla satisfactoriamente con la atención educativa que el niño requiere en los primeros años de su vida, por — esto, en la estancia se complementa la acción del hogar en lo relativo a la formación de hábitos, destrezas, habilidades, a favorecer el desarrollo del lenguaje, y a la sociabilización. También se orienta y dirige el proceso educativo de los infantes partiendo de — bases científicas, actividades técnicas y recursos adecuados. A lo anterior contribuye el Servicio de Psicología, cuyos objetivos — tienden a Promover la salud mental del niño, de los padres de familia y del personal de la EBI; evitar aquellas situaciones que interfieran el desarrollo de una conducta normal en los niños. Algunas de las funciones del servicio son: Conocer el ambiente psicosocial en que se desenvuelve el niño en el hogar; controlar su desarrollo psicomotor; detectar y corregir las alteraciones del comportamiento del pequeño; detectar en él la presencia de algún posible retraso — mental; fomentar las relaciones humanas del personal en la EBI y — con los padres de familia. Más adelante se describirán las actividades llevadas a cabo en el área.

SERVICIOS GENERALES. El objetivo principal de este servicio es mantener en buen estado de limpieza, operación y funcionamiento el local, las instalaciones de agua, de luz, de gas, etc. así como el mobiliario y equipo. Este servicio de apoyo general a la estancia se integra por el personal de intendencia, de mantenimiento, de vigilancia, de cocina, de mensajería y de lavandería.

OTROS SERVICIOS proporcionados a los menores son el de Odontología, - Oftalmología y Educación Física, con el objeto de promover y vigilar la salud bucal, ocular y física de los niños. No se describieron ampliamente debido a que los especialistas sólo acuden periódicamente - a la EBI No. 108 y no se hallan de planta en el establecimiento ya - que dan servicio a otras unidades de la Zona Poniente también.

e) Organización interna.

La EBI No. 108 se halla establecida en un sitio relativamente cerca de los domicilios y centros de trabajo de los padres de los niños que asisten a ella diariamente. Las ventajas de esto son entre - otras, que los padres sienten mayor tranquilidad al saber que están - cerca de sus hijos, y se evita exponer a los niños a numerosos accidentes de tránsito. El horario de servicio que presta la EBI está determinado por los horarios de trabajo de las madres básicamente. Así, el servicio comienza desde las 7:00 y se termina a las 18:45 horas. - De esta manera, algunos menores permanecen en la estancia desde las - primeras horas de la mañana, otros desde las primeras horas de la ~~tarde~~ de y otros más, desde la mañana hasta las 15:30 ó las 18:45 horas - aproximadamente; aunque estos últimos casos son menos frecuentes. Cabe mencionar que una desventaja también del servicio de la EBI durante las últimas horas de la tarde es que sólo a veces se hallaba ahí - la directora ya que su salida es antes, además ningún miembro del - personal del Equipo Técnico se hallaba a esa hora, incluyendo al área

de Psicología. En la mayoría de las ocasiones se juntaba a los niños en una sala sin considerar el nivel al que pertenecían, lactantes, — maternas o preescolares: sus edades o sus características particulares. Generalmente dos personas se encargaban de los menores en dicha sala, esto sucedía por falta de personal. De esta manera, se considera que en las últimas horas de la tarde, el servicio que se brinda a los pequeños no es el mismo que el de las horas anteriores y se requiere de más personal en general.

f) Recursos humanos.

La E.B.I. No. 108 cuenta con una estructura orgánica sistematizada ya que cuenta con dos tipos de organismos o niveles (ver el — anexo correspondiente al organigrama general de las E.B.I.).

Por un lado, el nivel normativo que consta de una Jefatura, — una Subjefatura y de los Departamentos de Planeación, Técnico de Enseñanza de Estadística, Administrativo, de Contraloría, y de Estancias de Bienestar Infantil. Así, para controlar y evaluar la eficiencia del programa y el rendimiento del servicio, un cuerpo de técnicos especializados recurre a dos tipos de funciones: La supervisión y la asesoría en cada una de las áreas: Administrativa, Médica, Nutricional, Trabajo Social, Psicología, etc. La supervisión de parte del Departamento de Normas se hace en la E.B.I. aproximadamente cada tres — meses en forma detallada. No obstante, sigue habiendo supervisión y asesoría general en la E.B.I. y en forma particular en cada área de — trabajo. En el área de Psicología el encargado de dar asesorías y supervisar las actividades es el psicólogo Cuauhtémoc Escobedo Santaola ya que es coordinador de Estancias de Bienestar Infantil del ISSSTE — en la Zona Poniente y a la vez supervisor de la aplicación del programa de Psicología. La supervisión permanente se realiza de manera —

directa y a través del llenado de formatos establecidos en base a varios indicadores como los siguientes: Expedientes completos y actualizados, participación en el filtro clínico, observación de la alimentación, visitas a las salas, atención de niños con problemas de conducta y/o desarrollo, evaluación de desarrollo a niños lactantes, maternas y preescolares, elaboración de programas y otros.

Por otro lado, se encuentra el nivel operativo que es la E.B.I. propiamente y que consta de una Dirección y de cuatro grupos de — Servicios: 1) El Administrativo, 2) el Técnico, 3) el Docente y Asistencial y 4) el de Servicios Generales.

Durante el lapso de Servicio Social el personal que laboraba en la E.B.I. estuvo integrado por una directora, dentro del personal administrativo, había una secretaria, un auxiliar administrativo (con el nombramiento de intendente y cuyo sueldo era bajo), un mensajero — con nombramiento de vigilante y que a su vez se encargaba del mantenimiento del local; el personal de Servicios Generales comprendía: Una cocinera, una auxiliar de cocina, una galopina, una encargada del — lactario para lactantes A y B, dos afanadoras, un policía. El personal Docente y Asistencial comprendía: Cuatro educadoras para maternas A y C, y preescolares 1, 2, 3; siete asistentes educativas y diez — niñas. En estos dos últimos grupos de asistentes educativas y niñas se dió el siguiente caso: Dos asistentes educativas tenían este — nombramiento y hacían funciones como tales y en realidad eran puericultistas. Respecto de las niñas, tres de éstas tenían dicho nombramiento y realizaban también sus respectivas funciones siendo una de ellas puericultista, otra de ellas enfermera y otra más trabajadora social. El personal Técnico se conformaba por un médico pediatra, una enfermera, una trabajadora social, un ecónomo (con carrera trunca — cada de Lic. en Derecho y no era dietista), y la pasante de Psicología.

El personal recibe algunos cursos de capacitación en la EBI - impartidos por psicólogos del ISSSTE aunque no son muy frecuentes. — Durante el lapso del Servicio Social sólo se impartió un curso de relaciones humanas. Anteriormente la directora había seleccionado este curso de entre otros que se le propusieron debido a que las relaciones interpersonales entre el personal de la estancia no eran del todo adecuadas. El personal estaba dividido y esto afectaba de alguna manera la relación y el trato para con los niños. Así, durante el servicio social se detectó resistencia por parte de algunas personas, principalmente de las asistentes educativas y niñeras para integrarse al trabajo en grupo. También se detectó en ellas (incluyendo a la niñera que era trabajadora social) y en algunas educadoras una falta de concientización de la importancia del trabajo que se realiza en cada una de las áreas técnicas, así como una falta de acatamiento de las indicaciones que daba el personal del Equipo Técnico y en especial — del área de Psicología, también se detectó básicamente a tres personas, una educadora y dos niñeras cuyo trato hacia los menores no era conveniente. Debido a lo anterior, fue necesario sensibilizarlas, orientarlas y motivarlas más, así como reforzar el conocimiento de sus funciones y responsabilidades, y reconocerles su labor realizada. Se considera que algunas de las causas que contribuyeron a lo anterior fueron la falta de capacitación inicial y la falta de conocimiento en el trato hacia los niños, y el hecho de desempeñar su trabajo sólo por necesidad económica. Además, algunas de esas personas tenían estrecha amistad con la directora mientras que con otras existían problemas — interpersonales fuertes, entre las mismas compañeras ocurría esto también. Por esto, con apoyo de la trabajadora social se propuso la reubicación del personal de las salas con mayores problemas, considerando sus conocimientos, habilidades y características particulares en dicha reubicación para desempeñarse más adecuadamente. Aproximadamente un mes después, la directora reubicó a la mayoría del personal de

las salas dejando a una o dos personas en las mismas, aunque para esto, dichas personas no participaron, por lo que la problemática existente sólo disminuyó mínimamente sin desaparecer por completo ya que continuaba la incomodidad en algunas personas todavía.

g) Población atendida.

Durante el Servicio Social la pasante orientó sus acciones — fundamentalmente hacia los niños, padres de éstos, y hacia el personal de la estancia. También interactuó con la directora y con el personal del equipo técnico con el propósito de cumplir con su objetivo, de favorecer el desarrollo armónico e integral del pequeño que asiste a la E.B.I. Por otra parte, de acuerdo con el señalamiento que hace la Dra. Arroyales (idem.) en cuanto a que los menores presentan características biopsíquicas propias y requieren de cuidados especiales, en la EBI se ha clasificado a los niños en tres niveles fundamentalmente de acuerdo a sus edades y características personales: Lactantes, maternales y preescolares para brindarles una mejor atención.

De acuerdo con la fracción I,II y III del artículo 12 correspondiente al capítulo II del Reglamento de los Servicios de Atención Para el Bienestar y el Desarrollo Infantil (ibidem), la sección de:

1) Lactantes: Comprende a los niños cuyas edades fluctúan entre los dos meses un día a un año y seis meses. A su vez, esta sección se divide en tres grupos:

Lactantes A: De dos meses un día hasta los seis meses.

Lactantes B: De los siete meses a los once meses.

Lactantes C: De los doce meses hasta los dieciocho meses.

2) Maternales: Sus edades van de un año siete meses a tres años once meses. También esta sección se divide en tres grupos:

Maternales A: De 1 año 7 meses hasta 1 año once meses.

Maternales B: De 2 años hasta 2 años 11 meses.

Maternales C: De 3 años hasta 3 años 11 meses.

3) Preescolares: Sus edades son de 4 años a 5 años 11 meses. De igual manera se subdivide en tres grupos:

Preescolar 1: De 4 años a 4 años 6 meses.

Preescolar 2: De 4 años 7 meses a 4 años 11 meses.

Preescolar 3: De 5 años a 5 años 11 meses.

La E.B.I. tiene una capacidad para atender a 111 niños. Durante el período de servicio social había un total de 87 niños, 47 — correspondían al sexo femenino y 40 al sexo masculino. A continuación se muestra cómo estaban distribuidos los menores:

<u>EDAD</u>	<u>FEMENINO</u>	<u>MASCULINO</u>	<u>TOTAL</u>	<u>PORCENTAJE</u>
Menores de 1 año	5	2	7	9.04
1 año	14	7	21	24.13
2 años	8	11	19	21.83
3 años	9	11	20	23.23
4 años	5	5	10	11.49
5 años	<u>6</u>	<u>4</u>	<u>10</u>	<u>11.49</u>
TOTAL:	47	40	87	100.00

También cabe señalar que en cada sala había un promedio de 3 personas que atendían a los niños. En los casos en los que no había educadoras: Lactantes A, B, C y maternales B, había tres asistentes en cada sala. En las salas de MATERNAL A y C solamente había una educadora y una asistente. Además, los niños de preescolares 1, 2 y 3, se — concentraban en una sola sala y la mayoría de las veces había 3 personas.

Por otra parte, el número de niños de acuerdo a su grupo es el siguiente:

<u>GRUPO</u>	<u>NUM. NIÑOS</u>	<u>PORCENTAJES</u>
LACTANTES	28	32.18
MATERNALES	39	44.83
PREESCOLARES	<u>20</u>	<u>22.99</u>
Total	87	100.00

En las Estancias de Bienestar Infantil del ISSSTE y en particular en la No. 108, se recibe a los niños, hijos de padres y/o madres dependientes de las siguientes Secretarías: S.S., ISSSTE, SEP, SEDUE, UNAM, CREA, INAH, CONAFE, SECOFI, SCT, Comisión Nacional del Deporte, Comisión Nacional Bancaria y de Seguros, Cortesía, Patronato del Ahorro Nacional, Servicio Postal Mexicano, Presidencia de la República, INP, DDF, DIF, SHCP, SPP, INBA, FOVISSSTE, INER.

En la sección de resultados se mencionará el número de casos de niños, padres de familia y preescolar que se atendió en las diversas actividades desarrolladas: Problemas de conducta y/o desarrollo, pláticas, entrevistas, etc.

ACTIVIDADES DESARROLLADAS

Para llevar a cabo las actividades del Servicio Social en la E.B.I., se requirió que la pasante recibiera orientación por casi — una semana, aproximadamente 12 horas acerca del manejo del Programa — del Área de Psicología, pero fundamentalmente acerca del trabajo ad— ministrativo, esto es, del llenado de formatos diversos, de concentra— ción de datos, de programas y subprogramas de actividades mensuales, semestrales, etc. Dicha orientación estuvo a cargo de una psicóloga — adscrita a la EBI No. 41 de la misma Zona Poniente. Posteriormente se recibió por parte del coordinador de la zona el Manual de Funciona— miento para las Estancias de Bienestar Infantil (ibidem.) y tiempo — después, se recibió el Programa del Área de Psicología, mismo que se aplicó durante el lapso del servicio. Ambos materiales fueron elabora— dos por la Subdirección de Servicios Sociales y Culturales a través — de su Departamento de E.B.I. del ISSSTE. Inmediatamente al ingresar — al servicio en la EBI núm. 108, se comenzó a elaborar y conseguir los materiales pertinentes que se utilizarían en la estancia. Al mismo — tiempo se revisaron materiales acerca del desarrollo del niño y acerca de la aplicación de pruebas psicológicas. Es interesante hacer no— tar que como esta estancia es relativamente nueva, no ha tenido un — psicólogo adscrito a la misma y sólo ha habido dos pasantes de Psico— logía. También recientemente ha habido cambio de directora. Por tales motivos, el personal de la unidad, incluyendo a la directora, confun— día las funciones del área de Psicología. Así, durante los dos prime— ros meses aproximadamente en que aun no se contaba con el programa — del área, la directora asignaba a la pasante actividades distintas a las contempladas en dicho documento. Por ejemplo, dar continuamente — avisos a cada una de las educadoras o asistentes, solicitarles o en—

tregarles determinados materiales, o actividades correspondientes a la dirección, cuidar a los niños en algunas salas de lactantes, maternales o preescolares, o bien, apoyar en lo que se necesitara en las mismas por falta de personal o cuando a éste se le solicitaba en la dirección para alguna junta, o cuando tenía que tomar algún curso, incluso se solicitó a la pasante apoyar en la cocina por los mismos motivos. Debido a esto, se comentó la situación con el coordinador general de las Estancias de Bienestar Infantil y a la vez supervisor — del área de Psicología de la Zona Poniente quien a su vez acordó con la directora respetar las funciones del área, y que el personal del Equipo Técnico, diera a conocer sus funciones al personal de las salas y de los servicios generales. En el área de Psicología también se sensibilizó a los padres de familia y con el apoyo de la trabajadora social, se dió a conocer el servicio psicológico a éstos. Se observó que el servicio de Psicología fue tomado más en cuenta, mejoró y sus actividades aumentaron pues el personal y los padres de familia acudían a solicitar con mayor frecuencia dicho servicio. A continuación se dan a conocer en forma general las actividades que deben realizar los psicólogos de la Unidad y las que se realizaron durante el servicio social: El Programa del Área de Psicología (ídem.) contempla cuatro subprogramas básicamente: Evaluación y diagnóstico; estimulación; orientación al personal; y orientación a los padres de los niños.

EVALUACION Y DIAGNOSTICO

De acuerdo con el Programa del área de Psicología (íbid.), este subprograma pretende conocer el nivel de madurez de toda la población infantil a través de evaluaciones psicológicas de los niños desde su ingreso a la estancia hasta los cinco años de edad; se pretende también realizar un diagnóstico oportuno; determinar las acciones de

estimulación y de terapia, así como los contenidos de orientación y asesoría que en forma integral promuevan y eleven el sano desarrollo psicológico de los niños. Las actividades que le corresponden son: — Aplicar la prueba de desarrollo psicomotor de Brunet-Lezine fundamentada en los principios teóricos de Gesel, a los niños lactantes, maternales y preescolares. Sólo se aplicó a 25 niños en total debido a la falta de material para la aplicación de la misma ya que había que conseguirlo frecuentemente con alguna psicóloga de la zona. Esta — prueba se aplica a todos los niños cuando ingresan al servicio, a — los niños lactantes y maternales se aplica dos veces al año y cuando lo requieren, a los niños preescolares una vez al año y cuando lo requieren aplicar la prueba ABC de Lorenzo Filho para la madurez del aprendizaje de la lectura y la escritura a los niños preescolares de 3^a. Se aplicó solamente a tres niños, de los cuales, 2 obtuvieron la clasificación de normal y uno la clasificación de superior a lo normal. El motivo de la aplicación de 3 pruebas solamente es que sólo — había 3 niños de preescolar de 3^a. La prueba de la Figura Humana de — Goodenough-Koppitz se aplicó también a los tres niños de preescolar — de 3^a, obteniéndose en dos casos una inteligencia superior a lo normal y en uno, una inteligencia normal. Asimismo, se les aplicó la — prueba de percepción visual de Mariane Frostig a los mismos niños sin encontrarse deficiencias o anormalidades. Esta prueba se debe aplicar a los menores de preescolar de 3^a, dos veces al año, sólo se les aplicó una vez ya que no fue posible aplicárselas por segunda ocasión por el límite de tiempo pues esa segunda evaluación se realizaría después de haber concluido el período de servicio social; otra actividad es — evaluar los prerrequisitos para iniciar el entrenamiento del control — de esfínteres en los niños mayores de 18 meses. Esto se llevó a cabo con los niños lactantes "C", maternal "A" y cada vez que ingresaba un niño a la estancia y/o se requería; otra actividad es realizar las —

las evaluaciones suplementarias en los casos de los niños que lo requieran. Otra actividad más es hacer el seguimiento de los niños con problemas de conducta y/o desarrollo, registrando las observaciones pertinentes en su expediente. Esto se hace cada vez que es necesario. Durante el lapso del servicio social, se llevó a cabo con nueve niños de la estancia que presentaban problemas de conducta y desarrollo. Finalmente otra actividad de este subprograma es participar en el filtro de salud observando y orientando a los niños y a sus padres principalmente. Se llevó a cabo diariamente como lo marca el Programa de Psicología para las Estancias de Bienestar Infantil (ídem.).

ESTIMULACION

Los objetivos que se pretenden alcanzar con este subprograma son establecer y vigilar las acciones de estimulación genéricas y específicas, con base en el desarrollo psicológico, características y necesidades de los niños, apoyando y orientando al área de educación así como a los padres de familia. Algunas de las actividades que se realizan son: Elaborar los programas de estimulación compensatoria — para los niños que lo requieren, anexándolos al expediente. La frecuencia con que se lleva a cabo la determinan las necesidades de cada caso. Durante el período de servicio social sólo se elaboraron dos programas de estimulación compensatoria: Uno, en caso de un niño de sexo masculino y cuya edad era de aproximadamente 3 años, correspondía al grupo de maternal "B". En el mes de diciembre se reportó al menor por problemas en su conducta y su desarrollo. El menor asistía de manera irregular a la estancia. Su dificultad residía en que no trabajaba en la sala, le daba miedo realizar algunas actividades y lloraba constantemente en la mañana cuando sus padres lo dejaban en la EBI, además no controlaba sus esfínteres aun. Al aplicarle la prueba de desarrollo de Brunet-Lezine salió con una clasificación por abajo de lo nor-

mal en las cuatro áreas: Cognoscitiva, de lenguaje, psicomotriz y -- afectivo-social. En las entrevistas con los padres del menor, se descubrió que la madre en el poco tiempo que estaba con el niño, lo mismo que la abuela materna, lo sobreprotegían demasiado. Ambas señoras vigilaban que el niño siempre estuviera sentado o parado únicamente - en lugares "muy seguros" y le alejaban cualquier objeto cercano que - según ellas, podría presentar peligro para el niño aunque fuera mínimo. Las señoras se admiraban e incomodaban porque el menor en la estancia realizaba actividades como inflar globos, rasgar papel o pintar con los dedos. Además, los padres del menor, tenían dificultades conyugales. Lo anterior se comprobó cuando las asistentes reportaron que el niño sólo permanecía sentado, le daba miedo saltar sobre sus - pies y más todavía, saltar pequeños obstáculos aunque fuera con ayuda, cuando se le cubrían los ojos para reconocer objetos, gritaba y - lloraba fuertemente, también le daba miedo realizar otras actividades que se le asignaban. Debido a esto, se orientó a sus padres ampliamente y se les sugirió realizar actividades de estimulación compensatoria similares a las que se les proporcionó a las asistentes de la sala, - se proporcionó a los padres del niño el programa de control de esfínteres también y se les orientó respecto de su relación matrimonial ya que era una de las causas que obstaculizaba el desarrollo normal del niño. Esto último se realizó con el apoyo del coordinador de Estancias de Bienestar Infantil de la zona poniente. Posteriormente en poco más de un mes, cerca de dos meses se comenzaron a notar avances en el niño pues ya controlaba sus esfínteres, ya trabajaba en la sala, - aunque todavía ocasionalmente lloraba cuando sus padres lo dejaban en la estancia por la mañana. Además, asistía con mayor frecuencia a la Unidad. No obstante, en el mes de marzo, los padres del pequeño decidieron no llevarlo más a la estancia ya que se mudarían de casa y por lo tanto, lo dieron de baja.

El segundo caso en el que se elaboró y aplicó el programa de estimulación compensatoria fue en otro niño de sexo masculino, cuya edad era de 9 meses. En el mes de enero, fecha en que se reportó el caso, el menor pertenecía al grupo de lactantes B. El problema del niño era que presentaba dificultades en su desarrollo psicomotor ya que sus cuidadoras reportaban que el niño permanecía la mayoría de las veces acostado, que no se volteaba para lograr otra posición, que no sostenía su cuerpo cuando se le ponía de pie con ayuda y que al sentarse, se caía en el colchón constantemente. Al aplicarle la prueba de Brunet-Lezine se encontró que se hallaba dentro de la clasificación inferior a lo normal en el área psicomotriz y de lenguaje aunque en la cognoscitiva y en la afectivo social se ubicaba dentro de lo normal. Al entrevistar a los padres del menor, y con la información proporcionada por una asistente educativa, además de la observación directa al niño, se concluyó que el problema del menor se debía a la falta de una mayor estimulación en la EBI y principalmente en casa. Se elaboró un programa de estimulación compensatoria y se sugirieron actividades diversas de estimulación en las áreas cognoscitiva, afectivo-social y principalmente de lenguaje y psicomotriz. También se les dió a las asistentes de la sala otro programa especial para que lo aplicaran al niño. Después de un mes, se notaron mejorías en el pequeño. Esto se observó directamente y también lo informaron los padres de los niños y las asistentes de la sala.

Otra actividad dentro de este subprograma es realizar terapia individual o en grupo a los niños que presentan problemas de conducta y/o desarrollo y que requieren atención especial. Esto está determinado por las necesidades de la estancia. A lo largo del lapso del servicio social, se atendió a doce niños en totales

Un niño de maternal "A",

dos niñas y tres niños de maternal "B",
dos niñas y un niño de maternal "C",
una niña de preescolar "1",
dos niños de preescolar "2".

De estos doce casos, 4 fueron atendidos debido a que presentan conductas de agresividad, 3 niños no controlaban esfínteres (2 de los mismos tampoco llevaban a cabo las actividades y no comían a la hora del desayuno o de la comida, si lo hacían era mínimamente), los otros 5 niños no comían o comían muy poco.

Una actividad más de este subprograma es supervisar la aplicación del programa de estimulación en las salas de lactantes y maternales "A". Esto se realizó diariamente y durante todo el lapso del servicio social. Se debe llevar a cabo durante todo el ciclo escolar. Además de lo anterior, se debe elaborar y supervisar la aplicación de los programas de intervenciones: a) De adaptación para los niños de nuevo ingreso o que se cambian de sala, b) el de higiene y establecimiento de hábitos alimentarios, c) el de control de esfínteres. Durante el servicio social, se elaboró y aplicó el Programa de control de esfínteres en cinco ocasiones, dos a nivel grupal en lactantes "C" y maternales "A", tres a nivel individual con niños de distintas salas. En cuanto al programa de adaptación, se elaboró y aplicó cada vez que era necesario. En forma general se aplicó a 25 niños:

2 de lactantes "A",
3 de lactantes "B",
3 de lactantes "C",
4 de maternales "A",
3 de maternales "B",
2 de maternales "C",
4 de preescolares "1",
3 de preescolares "2",
1 de preescolares "3".

Respecto de los programas de hábitos alimentarios y de hábitos higiénicos, se aplicaron a todos los grupos. Cabe hacer notar que las encargadas de la aplicación de los programas son las educadoras, asistentes y niñeras. La elaboración y supervisión de los mismos corresponde al área de Psicología. Las áreas de Pediatría, Trabajo Social y la misma Dirección, apoyan la supervisión de la aplicación de este subprograma de hábitos alimentarios y de hábitos higiénicos.

ORIENTACION AL PERSONAL

El objetivo de este subprograma es el mismo del subprograma de orientación a padres de familia y es el siguiente: Orientar, motivar y capacitar a padres de familia como al personal de la estancia para que apoyen y se involucren en las acciones de información, educación y asesoría dirigidas a lograr el adecuado desarrollo integral de los niños. Las actividades de este subprograma son las siguientes:

1) Capacitar a educadoras, asistentes y niñeras en los programas de estimulación compensatoria generados en el servicio de Psicología, para que se lleven a cabo adecuadamente. Durante el transcurso del servicio social, se les capacitó en este aspecto básicamente en dos ocasiones en las que se recortó a niños con distinto problema. Cabe señalar que en estas ocasiones se elaboró formalmente el programa. En otras ocasiones, se les orientó al igual que a los papás y se les sugirieron actividades especiales para los menores con alguna problemática notable más no grave. Esto se realizó así por falta de tiempo.

2) Capacitar a educadoras y niñeras en los programas de intervención. Ya se mencionó anteriormente que en el programa de control de esfínteres se capacitó aproximadamente a diez niñeras y asistentes por las cinco ocasiones distintas. En hábitos alimentarios y en hábitos de hi

giene, lavado de manos, de dientes, etc., cuando era necesario.

3) Capacitar y orientar a las niñeras de las áreas de lactantes "A", "B", "C" y maternales "A", para el manejo de manuales y la elaboración de las actividades de estimulación en forma semanal, por lo tanto, la orientación se hacía semanalmente. En este aspecto se tuvo que sensibilizar al personal de las salas acerca de la importancia de la elaboración y aplicación de actividades de estimulación a los niños. En el período de servicio social se orientó a 14 personas: Una educadora, tres asistentes educativas y 10 niñeras.

4) Orientar al personal de la estancia sobre aspectos del desarrollo psicológico de los niños, de sus necesidades, de su educación y de su formación. Esta actividad, de acuerdo con el Programa de Psicología para las Estancias de Bienestar Infantil (ibid.) se debe realizar normalmente cada tres meses. Durante el lapso de servicio social y debido a las necesidades de la estancia, se dieron en total cuatro pláticas espaciadas por un mes y medio aproximadamente:

- 1) El juego y el niño.
- 2) Sexualidad infantil.
- 3) Alimentación infantil.
- 4) El afecto en el niño.

También se orientó al personal cuando éste lo solicitaba y/o cuando se consideró necesario y conveniente. Incluso, algunas de estas personas acudían al servicio solicitando orientación acerca de sus hijos.

5) Realizar entrevistas individuales con el personal que lo requería, se les brindó asesoría debido a problemas personales y laborales. Se llevó a cabo la actividad con 7 personas con dificultades personales o laborales.

6) Planear y realizar actividades de integración para mejorar las -- relaciones interpersonales en colaboración con Trabajo Social. A lo largo del servicio social, se cumplió con esta actividad básicamente en cinco ocasiones. Los casos son los siguientes: a) Conflictos con el personal de cocina; b) dificultades interpersonales entre educadora y nintera del grupo maternal "C"; c) falta de reconocimiento al trabajo de una puericultista con el nombramiento de nintera de lactantes "C"; d) dificultades entre la auxiliar de cocina y algunas personas de la estancia; e) resistencia del personal en el cumplimiento de las indicaciones del Equipo Técnico y la directora. En los casos anteriores, una vez detectados los problemas, se comentaron con la trabajadra social, se platicó con el personal involucrado, se comunicó lo sucedido a la Dirección, se hicieron algunas propuestas como por ejemplo, cambiar a algunas personas de sala, se sugirió a algunas personas manifestar su inconformidad a la directora, se propuso que se hicieran reconocimientos por escrito y verbales hacia el personal, etc. En cada caso, se tomaron medidas particulares.

7) Participar en juntas con el personal que lo requiera para la discusión de casos, calendarización de programas y otros asuntos de interés. Esta actividad se debe llevar a cabo cada vez que se requiera. Se participó en tres juntas con el coordinador de la zona v con la directora para planear algunas actividades del área de Psicología. Se llevaron a cabo dos reuniones con el coordinador, la directora y educadoras para tratar el caso de niños que presentaban dificultades en su comportamiento. Se asistió a cinco juntas: 3 con la directora y el -- Equipo técnico y otras dos con la directora, el Equipo Técnico y el personal de las salas. Se solicitaron y realizaron tres reuniones con la directora para informar y sugerir algunas alternativas para el cumplimiento del reglamento por los padres de familia, para el mejora--

miento del servicio de la KRI y por lo tanto, mejor trato y atención a los niños. Esto último se llevó a cabo en coordinación con Trabajo Social.

8) De acuerdo con el Programa del área de Psicología (ídem.), asesorar a la directora y al personal de la KRI para la ambientación de las salas. En este aspecto, se hicieron notar algunos inconvenientes en cuanto a la falta de ventilación en la sala de maternales "B". Para esto se sugirió que mientras se procuraba el arreglo del desperfecto, se mantuviera la puerta abierta según conviniera. También se hicieron notar los inconvenientes de la excesiva ventilación a falta de un desperfecto en una ventana, se sugirió que era necesario el arreglo de la misma. También se sugirieron algunas propuestas como conseguir una radiograbadora propia para la estancia para que principalmente los niños lactantes y maternales "A" escucharan música como parte de las actividades de estimulación, a falta de un profesor de música e instrumentos adecuados para la realización de esta actividad así como para que escucharan música durante la siesta. Así también, se utilizaría en el comedor cuando los menores tomaran sus alimentos. Esto último no se llevó a cabo en el comedor porque no se adquirió la radiograbadora, sin embargo, el personal a veces conseguía alguna y la utilizaba en las salas.

ORIENTACIÓN A PADRES DE FAMILIA

Las actividades correspondientes a este subprograma son las siguientes:

- 1) Realizar entrevistas con los padres de familias
 - a) Entrevista inicial. Para abrir el expediente de niños de nuevo ingreso. Esto se realizó cada vez que ingresaba un niño a la estancia. En total se hicieron 13 entrevistas iniciales.

b) Entrevista especial. Debido a problemas de conducta y desarrollo, consultorías a padres de familia, programas específicos, etc., se llevaron a cabo 20 entrevistas de este tipo aproximadamente.

c) Entrevistas de reinscripción. Debido a que no se hicieron dichas entrevistas durante el mes de agosto cuando se reinscribieron los niños, se realizaron 24 de éstas pues el coordinador y supervisor del área solicitó expedientes completos y actualizados.

2) Capacitar y orientar a los padres de familia en los siguientes programas de intervención para asegurar su continuación en el hogar.

a) Control de esfínteres. Se efectuó con 29 padres de lactantes "C", maternales "A" y con otros 3 papás de los niños de diferentes salas.

b) Adaptación. Se llevó a cabo cada vez que ingresaba un niño a la estancia o cambiaba de sala.

c) Hábitos alimentarios y de higiene. En ambos casos sólo se informó y orientó por subgrupos a los padres de familia de manera general para que en la medida de lo posible apoyaran las actividades de la estancia.

3) Realizar pláticas informativas para los padres de los niños sobre aspectos del desarrollo infantil, necesidades, educación y formación de hábitos alimentarios. A este respecto, se dieron 4 pláticas y son las mismas que se impartieron al personal de la Unidad. El número de padres asistentes a cada plática fue el siguiente:

a) El juego y el niño. Asistieron 44 padres de familia.

b) Sexualidad infantil. Dada a 39 padres.

c) Alimentación infantil. La asistencia fue de 32 papás.

d) El afecto en el niño. A ella asistieron 45 papás.

También se dió el caso de algunas madres de familia que pedían orientación psicológica para otros de sus hijos que no asistían a la estancia e incluso para los niños familiares de ellas.

4) Realizar periódicos murales sobre temas de interés para los padres, reforzando y resumiendo los temas tratados en las pláticas, temas de interés general del área, etc. De acuerdo con el Programa de Psicología para las EBI (ibid.), se debe realizar tres veces al año. Sólo se llevó a cabo en una ocasión debido a la falta de espacio y a que la directora era quien daba las fechas para la elaboración del periódico mural en cada una de las áreas y proporcionó una fecha nadamás.

5) Sugerir actividades de estimulación que los padres puedan realizar en su casa, continuando y/o reforzando las actividades de la EBI. De acuerdo con lo indicado en el programa ya citado, se debe llevar a cabo para los lactantes dos veces al mes y para los maternas "A", una vez al mes. Así se realizó. En total se hicieron 18 cartulinas de actividades sugeridas. Cabe señalar que aun cuando ya se había terminado el período de servicio social en el mes de febrero, se elaboraron actividades del mes de marzo ya que algunos padres de los niños llegaron a preguntar por éstas cuando la pasante continuaba yendo por algunos asuntos pendientes.

6) Elaboración de la cartelera infantil para informar a padres sobre eventos y actividades recreativas infantiles para el fin de semana, durante las tardes o para las vacaciones. Se realizó conforme al Programa de Psicología (idem.). Esto es, mensualmente.

7) Orientación a padres de familia cuando lo solicitaban debido a problemas conyugales y/o familiares, ya que esto repercute grandemente en la conducta y/o desarrollo de los niños.

Cabe señalar que aparte de estas actividades correspondientes a los subprogramas de evaluación y diagnóstico, estimulación al personal y orientación a padres de familia, se llevaron a cabo otras de tipo administrativo como elaborar informes de actividades mensuales, informe mensual de avance programático, concentración mensual y semestral de incidencias de problemas de conducta y/o desarrollo; integración y actualización de expedientes; cronograma de actividades; elaboración de cuadros de concentración de las pruebas de Percepción Visual de Marianne Frostig, ABC de Filho, de Brunet-Lezine, de Goodenough-Koppitz; gráficas de desarrollo de Brunet-Lezine; vigilar el trato directo que se les da a los niños en el establecimiento.

RESULTADOS

A continuación se presenta un cuadro general de las actividades principales que se llevaron a cabo durante el lapso del servicio social, mismas que eran supervisadas por el coordinador de las Estancias de Bienestar Infantil y supervisor del Programa de Psicología - en la zona poniente. También se incluye la frecuencia de las mismas. Posteriormente se describen cualitativamente los resultados hallados en la estancia respecto del desarrollo emocional de los niños, mediante información proporcionada por sus padres, actividades realizadas - como las ya mencionadas anteriormente, entrevistas, evaluaciones, observaciones, etc.

Actividades:	Frecuencias:
EXPEDIENTES COMPLETOS Y ACTUALIZADOS	69
PARTICIPACION EN EL FILTRO CLINICO	diariamente
OBSERVACION DE LA ALIMENTACION INFANTIL	diariamente
VISITAS A LAS SALAS	diariamente
ATENCION DE NIÑOS REPORTADOS POR PROBLEMAS DE CONDUCTA Y/O DESARROLLO	12
EVALUACION DEL DESARROLLO A LACTANTES	6
EVALUACION DE DESARROLLO A MATERNALES	11

Actividades:	Frecuencias
EVALUACION DE DESARROLLO A PREESCOLARES	6
APLICACION Y EVALUACION DE LA PRUEBA ABC DE FILHO PARA LA MADUREZ DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA A NINOS PREESCOLARES DE 3ª	3
APLICACION Y EVALUACION DE LA PRUEBA DE LA FIG. HUMANA DE GOODENOUGH-KOPPITZ A NINOS PREESCOLARES DE 3ª	3
APLICACION Y EVALUACION DE LA PERCEPCION VISUAL DE MARIANNE PROSTIG A NINOS PREESCOLARES DE 3ª	3
ELABORACION DE PROGRAMAS DE ESTIMULACION COMPENSATORIA	2
ELABORACION DE PROGRAMA DE CONTROL DE ESPINTERES (MODIFICADO PARA VARIAS APLICACIONES)	1
APLICACION DEL PROGRAMA DE CONTROL DE ESPINTERES	5
ELABORACION DEL PROGRAMA DE ADAPTACION	1
ELABORACION DEL PROGRAMA DE HABITOS ALIMENTARIOS	1
APLICACION DEL MISMO	cualquier vez que se requiera
APLICACION DEL PROGRAMA DE ADAPTACION	cualquier vez que se requiera
ORIENTACION A ASISTENTES Y NINERAS PARA LA ELABORACION DE PLANES DE TRABAJO (BASICAMENTE PARA LACTANTES Y MATERNALES "A")	7
SUPERVISION DE LAS ACTIVIDADES DE ESTIMULACION	diariamente
PLATICAS DE INTEREDUCACION AL PERSONAL	4

Actividades:	Frecuencias
ORIENTACION A PADRES DE FAMILIA	cundo lo solicitaban y/o era necesario
PLÁTICAS A PADRES DE FAMILIA	4
REGISTRO DE ACTIVIDADES	diariamente
REGISTRO MENSUAL DE NIÑOS DETECTADOS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA Y/O DESARROLLO	6
ELABORACIÓN DE CRONOGRAMA SEMESTRAL	1
ELABORACIÓN DEL INFORME MENSUAL DE ACTI- VIDADES	6
ELABORACIÓN DEL INFORME MENSUAL DE AVANCE PROGRAMÁTICO	6
ELABORACIÓN DE REPORTE DE EVALUACIÓN	3 4
ELABORACIÓN DE ACTIVIDADES MENSUALES PARA LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA DE LOS NIÑOS LAC- TANTES A,B,C Y MATERNAL A	1 8
ELABORACION DE LA CARTELERIA INFANTIL	7

Cabe señalar que además de las actividades mencionadas, también se fomentó una mayor participación de los padres en el desarrollo psicológico de sus hijos. Se considera que esto tuvo una implicación emocional positiva en la relación padre-hijo y probablemente también fortaleció más la relación marital. También se trabajó a nivel preventivo con algunas de las madres de los niños que estaban embarazadas y soli-

citaban alguna orientación psicológica o con las que se consideraba que lo requerían. La importancia de esto reside en que de acuerdo con Mussen (idem.), el prolongado estrés emocional materno durante el embarazo puede tener consecuencias duraderas para el futuro niño. Además, los hijos de madres perturbadas e infelices son más propensos a mostrar pesos bajos al nacer; a ser hiperactivos, irritables, intranquilos; y a mantener dificultades como alimentación irregular, movimiento excesivo de los intestinos, dolores gaseosos, desequilibrio del sueño, llanto excesivo, y una necesidad anormal de estar en brazos. Sin embargo, las consecuencias afectan no sólo al niño próximo a nacer sino también a los niños usuarios de la EBI ya que las actitudes de la madre se reflejan en el trato hacia éstos también. Cuando en las entrevistas con los padres o mediante observaciones directas se percibía que éstos se mostraban desanimados, ansiosos o insensibles, se les sensibilizaba o animaba para que en la medida de lo posible reaccionaran de manera positiva ante sus hijos debido a que de acuerdo con Mussen y cogutores (idem. pág. 112), "los elementos que conforman el historial personal pueden influir, ya que es posible que algunas personas hayan experimentado muy poco amor, y atención, y les resulte difícil proporcionárselos al niño". Durante el período del servicio social se observó que los menores con madres y padres más afectivos y sensibles, se mostraban menos irritables y más firmemente vinculados con las encargadas de su sala. Las actividades de estimulación sugeridas a los padres como interacciones de juego, contribuyen a un apego emocional pero además, ayudan al desarrollo de las habilidades cognitivas del menor, proporcionándole una mayor variedad de experiencias en la estimulación muscular, la vocalización y el juego de la que el menor podría conseguir por sí solo. En la E.B.I se dió constantemente información y apoyo psicológico a los padres y madres de los niños con la finalidad de que gozaran más de sus hijos e hicieran surgir cambios positivos y favorables en el ambiente hogareño

para el bienestar de los menores. Esto contribuye de alguna forma para que establezcan ambos un vínculo emocional más profundo y satisfactorio con sus niños. Se procuró que al menor se le permitiera una libertad razonable de explotación, manipulación e investigación para que éste obtuviera confianza en sí mismo y fuera capaz de enfrentarse sin ansiedad a nuevas situaciones. Se hizo hincapié también en la importancia de una adecuada estimulación del lenguaje en el niño, ya que mediante él, el menor puede expresar más sus emociones y obtener ayuda para satisfacer sus necesidades, además de aprender más sobre su medio ambiente. Este aspecto es importante porque de acuerdo con Mussen (ibíd.), — las variaciones en el ritmo del lenguaje y la entonación de la voz de los adultos, pueden afectar las normas de conducta del bebé y afectar asimismo la interacción entre el bebé y sus cuidadoras; también "la habilidad verbal mejorada del niño, con frecuencia incrementa la calidad de las funciones cognoscitivas como la memoria, el pensamiento, razonamiento, resolución de problemas, etc." (pág. 172). Se considera que la mayoría de los infantes establecían una relación de apego emocional especialmente con personas de su sala que normalmente los atienden. Así, se observó que la mayoría de los pequeños se acercaban a sus cuidadoras cuando se hallaban afligidos, cansados o aquejados por un dolor. De este modo, las encargadas de las salas se vuelven importantes para los niños ya que responden a sus necesidades. Se observó que mientras ellas desempeñaban acciones importantes para con los niños, éstos estudiaban los rostros de ellas, en ocasiones balbuceaban, sonreían y se aferraban a ellas. En la interacción entre el infante y las niñeras, cada uno proporciona retroalimentación al otro, por esto, algunas de ellas tienen un apego emocional por el pequeño. El bebé percibía a las niñeras y encargadas como un estímulo pues en la mayoría de las veces experimentaban un estado placentero cuando ellas lo alimentaban, lo cambiaban de pañales y le proporcionaban un contacto afectuoso. Por esto el —

menor buscaba a las encargadas cuando quería aliviar sus sensaciones de aflicción. además, probablemente se percataban de que algunas de sus cuidadoras los valoraban y mantenían una relación emocional íntima con ellas. Se observó que muchas de las respuestas de los menores eran espontáneas, más que reaccionar ante necesidades básicas, así, exploraban sus juguetes y las salas e interactuaban con otros niños. La mayoría de los niños eran espontáneos en sus juegos e interacciones con los demás niños y con los adultos. En la interacción entre las cuidadoras y los niños, éstos sonríen y balbucean con frecuencia. A la vez, los niños que sonríen con más frecuencia, resultaban simpáticos y provocaban una respuesta emocional positiva en ellas. A la vez, la conducta de sonreír y actuar adecuadamente en casa, contribuye a una buena relación emocional con los padres. De acuerdo a las observaciones realizadas y a la información proporcionada por las madres, los menores sonríen, interactúan más favorablemente con otros niños y adultos. Otra cuestión importante es que de acuerdo con Mussen (ibid.) la mayoría de los bebés entre los doce y veinte meses muestran temores a otros niños y adultos que desaparecen a los treinta meses aproximadamente. Sin embargo, en la EBI, esos signos de temor son menores en los niños porque muchos de ellos han iniciado desde su corta edad, una interacción frecuente con otros niños y adultos. Al parecer, la mayoría de los niños mostraban una firme fijación con sus padres, se mostraban seguros, independientes y "más maduros" para interpretar o tratar con la incertidumbre que implica encontrar personas desconocidas y tolerar o aceptar sin problema las separaciones diarias de sus padres. No obstante, algunos niños aun no aceptaban de buena gana dichas separaciones pero habría que considerar la influencia de otros factores individuales y personales en ellos. Los pequeños desarrollaban vínculos emocionales con las cuidadoras de la E.B.I. Sin embargo, mostraban preferencia por su mamá. En la estancia se trata de evitar que los niños se retracen en su

desarrollo psicológico debido a una falta de variedad en las actividades de estimulación y a una falta de oportunidad para practicar nuevas habilidades conforme maduran. Así, cuando se llega a detectar deficiencia en el desarrollo psicológico de los niños en cualquier área, puede hacerse mucho para remediar las deficiencias comenzando por un cambio inmediato y favorable en el ambiente en el que se halla en ese momento el niño, a través de la elaboración y aplicación de un programa de estimulación compensatoria propio para él. La interacción social de adulto-niño y niño-niño como mirarse, vocalizar y sonreír, que se realiza en la EBI trae como consecuencia, el desarrollo de una relación de apoyo emocional entre el infante y el adulto y también un mayor y mejor desarrollo cognoscitivo y social en el niño. Se observó que en su mayoría, los niños se mostraron relativamente autónomos e independientes de acuerdo con sus capacidades físicas. La mayoría, expresaba sus emociones en patrones conductuales socialmente aprobados. En la E.B.I. 108, se atienden las necesidades básicas de los niños pero también se les proporcionan estimulación en las diferentes áreas, incluyendo el área afectivo-social en donde se hace hincapié en actividades de auto-estima, aceptación, autonomía y tolerancia a la frustración.

Por lo antes expuesto, se considera que durante el período de realización del servicio social, la E.B.I. influyó generalmente de manera positiva en el desarrollo físico y psicológico de los niños. Así por ejemplo, en el Servicio Médico, se está pendiente de prevenir y tratar algunas padecimientos físicos de los niños a través de chequeos médicos constantes en su peso, talla, vacunas, solicitud de estudios médicos específicos a los padres de los niños cuando es necesario. En el Área de Trabajo Social, se procura que haya una adecuada comunicación y participación de los padres de los niños con el personal de la E.B.I., en cuanto a los diversos requerimientos del menor. En el Área Asistencial

y Educativa, se pretende que los niños satisfagan sus necesidades básicas como de sueño, alimentación, frío y sed, pero también se realizan actividades de estimulación y pedagógicas con apoyo del Área de Psicología. En ese Servicio se detectaron algunas fallas que aunque al parecer no fueron graves, llegan a obstaculizar de cierta manera el desarrollo armónico y psicológico de los niños. Por ejemplo, se observó que algunas niñeras intentaban forzar a los niños mediante regaños o insultos a comer, dormir o realizar alguna actividad inmediatamente cuando ellas lo solicitaban a los pequeños. Al principio, se escuchaba de algunas niñeras y educadoras palabras inadecuadas cuando se dirigían a los niños, posteriormente no se escuchaba tan frecuentemente. En cuanto a la alimentación de los niños, el ecónomo realiza planeaciones para lograr una adecuada nutrición, esto ayuda a los niños a ejercitar con mayor facilidad sus habilidades y capacidades que adquieren y a mejorar su desarrollo emocional también. Por último, se considera que la E.B.I No. 108 a través del Área de Psicología influye positiva y favorablemente en el desarrollo emocional de los niños ya que, debido a la realización de actividades de estimulación en la estancia y en el hogar de los menores, éstos desarrollan más sus capacidades y habilidades permitiéndoles así ser más activos, tener más control de su entorno y adquirir confianza en sí mismos. A través de la aplicación de pruebas psicológicas, no se detectaron retrasos graves en el desarrollo psicológico de los niños. También se está pendiente de que los niños no se vean afectados negativamente en su desarrollo personal-social. Se observó que pocos de los niños manifestaron conductas frecuentes de agresión mediante golpes físicos, insultos verbales a adultos o niños, arrebatarles objetos; ira, como llorar patálear, tirarse al suelo y aguantar la respiración; de ansiedad, miedos, problemas de alimentación, falta de control en sus esfínteres, aunque no se podría asegurar que dichas conductas sean debidas exclusivamente a la institucionalización o a la influen-

cia de la estancia. Por otro lado, la mayoría de los niños manifiestaron actitudes sociales aceptables y favorables como por ejemplo, una preferencia de interactuar con las personas más que con los objetos, disposición para compartir sus cosas y juguetes con otros niños; expresan su simpatía tratando de ayudar a consolar a la persona angustiada; así también los pequeños demostraban su amistad, deseando realizar cosas para otros y expresándoles su afecto; los menores se mostraban afectuosos con otros niños y con los adultos; los niños mostraban en la mayoría de las veces, conductas de bienestar y agrado, se mostraban en equilibrio emocional. Finalmente cabe señalar que si dicha influencia fuera desfavorable en el desarrollo emocional de los niños, se manifestaría en conductas frecuentes en su sueño inquieto, los niños mayores mojarían la cama durante la noche, tendrían estrenimientos constantes, fatiga, ansiedad, poca tolerancia a la frustración, agresividad, irritabilidad, dependencia excesiva, baja autoestima, inseguridad y hostilidad entre otras conductas más.

ANÁLISIS

La realización del servicio social, más que un requisito -- académico para la titulación, es un paso del estudiante al campo laboral como un profesionista que sirve al mismo tiempo a la sociedad. Es aquí cuando el o la pasante de la carrera de Psicología se enfrenta con un gran número de problemáticas concretas y reales. Es aquí cuando el pasante se percata de la importancia y de los requerimientos de sus propios conocimientos.

Se observó que una ventaja en cuanto al plan de estudios de la ENEP Zaragoza es que se obtienen conocimientos de varias áreas de la Psicología y, ciertamente que por ser un entrenamiento de la Psicología General, los pasantes de la carrera requieren de mayor -- preparación en las áreas de acuerdo con su inclinación personal y -- profesional para proporcionar mejores servicios a la sociedad. Esta situación es benéfica a los pasantes ya que básicamente durante el -- servicio social se siguen informando, documentando y actualizando. -- Sin embargo, no deja de requerirse del conocimiento de otras áreas -- de la Psicología como la Industrial por ejemplo.

Se considera que la intervención del psicólogo dentro de las E.B.I. del ISSSTE es de suma importancia pues es quien proporciona las medidas adecuadas para propiciar el desarrollo armónico de los menores en su aspecto psicológico. El campo de trabajo del psicólogo, no se enfoca únicamente en una área de la Psicología, sino en -- otras varias también debido a que se enfrenta con problemas diversos de las áreas Educativa, Clínica, Social, Industrial y del Desarrollo.

Durante la realización del servicio social de la pasante, se ha cumplido con la mayoría de los objetivos trazados a nivel institucional por 1) La ENEP Zaragoza conforme al Manual para la elaboración del informe final del servicio social de la carrera de Psicología (*ibid*) y, 2) por la E.B.I. No. 178 en el área de Psicología. Así también, se ha cumplido con los objetivos propuestos a nivel estudiantil conforme al mismo Manual (*idem*) y a nivel personal. No obstante, algunos objetivos específicos del Programa de Psicología para las EBI (1988) como lograr que toda la población infantil fuera valorada con la Prueba de Brunet-Lexine y lograr que el 100% de los expedientes tuviera entrevista psicológica, no se cumplieron debido a varias limitantes como la falta de material para la aplicación de dicha prueba y a la falta de un lugar específico para el área de Psicología. A pesar de carecerse de recursos necesarios para llevar a cabo el trabajo, la mayor parte del mismo se llevó a cabo. Esto no indica que — da lo mismo contar o no con los recursos adecuados para la labor — psicológica pues éstos, son fundamentales para el buen desempeño del profesional.

Por otro lado, es cierto que la creación de las guarderías y otras instituciones infantiles como las EBI del ISSSTE surgieron ante la necesidad económica de las madres quienes se integraron al — Área laboral para satisfacer las necesidades básicas de su hogar. — Sin embargo, las ventajas y beneficios a los niños y a sus madres se han ampliado. Los niños reciben atención integral con apoyo de varios profesionistas, incluyendo al psicólogo y no sólo el servicio — asistencial. En cuanto a las madres trabajadoras, además de que pueden contribuir a los gastos domésticos de su hogar, muchas de ellas, se realizan profesional y socialmente. Los beneficios de la EBI no — son solamente para las madres trabajadoras al servicio del Estado —

sino también para los padres trabajadores al servicio del mismo y - que han quedado viudos o son divorciados y tienen a su cargo a los menores.

En la E.B.I. No. 108, las autoridades conocen la importancia que tiene el cuidado y educación de los niños usuarios de la Estancia. Por esto han construido o mejor, adaptado el local especialmente para los menores y han preparado personal para atenderlos aunque no todo el personal cuenta con dicha preparación pues, se notó que - algunas nineras y una educadora no estaban muy entrenadas para un - buen trato y manejo de los pequeños. Para empezar, las autoridades - deben asignar un psicólogo adscrito a la unidad porque no basta con el trabajo de los pasantes de la carrera pues no es permanente su - servicio para la EBI. Además, es importante comenzar a dar a conocer la importancia de la intervención psicológica de estos profesionistas para que no se repita la confusión respecto de las funciones del área de Psicología. Esto fue lo que inicialmente se hizo inicialmente además de sensibilizar al personal y a los padres de familia para que hicieran uso del servicio y propiciar un mejor trato a los pequeños. También se trabajó para el logro de mejores relaciones interpersonales ya que el personal estaba dividido y se observaba resistencia para trabajar en grupo. Esto se debía en parte a que apenas comenzaba a organizarse el personal pues la EBI No. 108 es relativamente nueva, así como la directora que además, se trataba de una joven que se cree le faltaba experiencia y conocimiento del manejo del personal y de cómo dirigir la unidad. Ante estas irregularidades, se le hicieron observaciones en coordinación con Trabajo Social además de algunas sugerencias como reubicar al personal de acuerdo a sus preferencias e intereses, principalmente a las personas de mayor conflicto, dar reconocimientos verbales y por escrito, permitir que el

personal opine para mejoramiento de la calidad del servicio en la estancia. Parece ser que algunas de estas sugerencias funcionaron aunque no resolvieron en forma total los problemas. Unos meses después, se observó mejoría en cuanto a las relaciones interpersonales y un trato también más adecuado a los menores juntamente con la atención a los mismos.

Aun cuando algunos investigadores como Bowlby, Lowrey y Golfarb (Bowlby, 1979) afirman que la influencia de las guarderías y de más instituciones infantiles es negativa, otros investigadores como Mario Farné, Andreina Sebellico y Ferruccio Antonelli (1979), Paul Henry Mussen (1984) y Tutanov Bello (1984), coinciden en señalar que la influencia de estos establecimientos es benéfica. En gran medida se puede decir que depende mucho del tipo de servicio o de la calidad del mismo para con los pequeños y sus padres. Si la institución brinda un buen servicio, los resultados que se obtendrán en los menores será igual o mejor que los obtenidos en los menores cuya madre se dedica sólo al hogar y a la atención de los mismos. A propósito de esto, Lourdes G. Rodríguez y coautores comentan que no todos los hogares son adecuados para la formación infantil ya que en algunos predomina la ignorancia, la miseria o el vicio y, en otros, se da a los niños todo menos respeto, afecto y responsabilidades para con ellos mismos y para con los otros. Los hogares inadecuados de acuerdo con Lourdes (idem.), deforman la manera de ser del pequeño y le crean trastornos emocionales.

Durante la realización del servicio social, se observó que en forma general, la EBI cumple con su cometido principal con apoyo de profesionistas en el que el psicólogo juega un papel muy importante.

En cuanto a la problemática infantil, se detectaron como ya se mencionó, 2 niños con dificultad en su desarrollo, 3 niños de maternal no controlaban aun sus esfínteres y 4 con problemas de conducta. Las dificultades no fueron al parecer graves. En el caso de los 2 niños con dificultades en su desarrollo, bastó con un programa de estimulación compensatoria pues les hacía falta mayor estimulación. De los tres niños que no controlaban esfínteres, dos de ellos lo lograron completamente y el otro niño lo empezaba a lograr pero se dió de baja en este tiempo. No se continuó con el seguimiento. En cuanto a los cuatro niños de conducta problemática, dos de ellos, superaron su dificultad completamente y los dos restantes, no completamente. - En un caso fue porque sus asistentes no seguían en ocasiones la indicación para modificar la conducta de los pequeños, el otro caso no se superó por completo por el mismo motivo y por la falta de veracidad en la información proporcionada por parte de la madre del pequeño.

Por otra parte, quienes señalan que todas las instituciones de este tipo influyen negativamente en el desarrollo emocional del niño usuario, es conveniente que sugieran posibles soluciones a tales problemas y las propongan en beneficio de los pequeños. Además, es importante que investiguen también cuántas y cuáles establecimientos infantiles específicamente retrasan el desarrollo del menor porque se considera que a estas alturas, no es posible generalizar a todas las instituciones.

Finalmente, a pesar de conocer la importancia de llevar a cabo mayores investigaciones de este tipo con población mexicana, no se lleva a cabo con frecuencia regular.

CONCLUSIONES

En primer lugar, gran parte de la satisfacción obtenida por la pasante durante la realización del servicio social se debió al Plan de Estudios llevado a cabo en este plantel para la carrera de Psicología, aunque también se requirió de investigación bibliográfica acerca de varios temas relacionados con la conducta, desarrollo y necesidades psicológicas del niño. Así, también para el manejo de diversos problemas laborales entre el personal y sobre todo de las relaciones interpersonales entre el personal y entre los padres de familia.

En segundo lugar, aun cuando se diga que las instituciones sociales infantiles influyen negativamente en el desarrollo del niño incluyendo su desarrollo emocional, en la EBI No. 108 se notó que al menos en esta unidad, no fue así. Es verdad, al principio se detectaron irregularidades en algunas personas pero esto se trató de eliminar. También se sensibilizó a los padres de los menores y se les orientó para que proporcionaran un trato positivo y atención benéfica a sus hijos ya que en ocasiones, se observó en ellos un trato inadecuado para con sus hijos. Cabe hacer notar que esto ocurrió con algunos papás, pues no todos daban ese trato a sus pequeños. También se hicieron más propuestas en coordinación con Trabajo Social para mejorar la calidad del servicio de la unidad y que posteriormente se harían llegar al Coordinador de las EBI de la zona poniente; en el siguiente apartado se mencionarán algunas de ellas.

PROPUESTAS Y/O RECOMENDACIONES

A continuación se presentan algunas propuestas y/o recomendaciones que han sido consideradas a tres niveles: 1) A nivel institucional de la ENEP Z, para que los pasantes obtengan más apoyo durante la realización de su servicio social, así como para lograr un mejoramiento en la formación profesional de los futuros psicólogos. 2) También se plantean alternativas dirigidas principalmente a los psicólogos zarapeños que en un futuro cercano o actualmente estén adscritos a una E. B.I. del ISSSTE y/o a los pasantes de la carrera que realicen su servicio social en esos establecimientos para que replanteen y/o apliquen las sugerencias en beneficio de los niños usuarios de la E.B.I. - si así lo consideran conveniente. 3) Por último, debido a la necesidad de realizar otras investigaciones acerca de este tema y de continuar el presente trabajo, se hacen también algunas propuestas para este fin, entre ellas, la aplicación de un cuestionario que se anexa al final de este apartado y que puede ser sujeto a modificaciones.

1) PROPUESTAS ORIENTADAS AL MEJORAMIENTO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL.

-- Aun cuando el Plan de Estudios de la carrera de Psicología tiene -- entre sus ventajas la amplitud y diversificación de sus contenidos, se considera conveniente que se incluyan materias optativas como del Área Industrial, enfocadas al aspecto laboral debido a que durante la realización del servicio social e independientemente del Área a la que se vaya a dedicar el psicólogo, es muy probable que se enfrente con dificultades y conflictos laborales entre el personal de una institución o empresa para la cual labore. Así, tendrá que intervenir en ocasiones como parte de sus funciones para disminuir o evitar dichos conflictos.

-- Debido a que durante la carrera sólo se adquieren conocimientos generales de la Psicología y de algunas de sus áreas, y debido a que hay investigaciones que requieren de 2, 3 ó más años, es necesario crear más maestrías, crear también doctorados y especialidades orientadas a diferentes áreas: Experimental, Educativa, Clínica, Social, Industrial, etc. después de la licenciatura. Es recomendable que a los profesores investigadores se agreguen algunos alumnos distinguidos como -- apoyo a los primeros y que haya a la vez una retroalimentación mutua.

-- Es recomendable que antes de realizar el servicio social, esto es, durante el transcurso de la carrera, se hagan observaciones y/o prácticas, no solamente en las instalaciones de la UNAM como actualmente se realizan en las clínicas interdisciplinarias, sino que se extiendan a otras instituciones gubernamentales o centros extrauniversitarios -- como clínicas u hospitales de la S.S.; Centros Psicopedagógicos, primarias, secundarias, jardines de niños y Centros de Orientación y Apoyo pertenecientes a la SEP, escuelas a nivel medio superior correspondientes a diferentes organismos; Departamento de Neuropsiquiatría y guarderías del IMSS; clínicas de la conducta, Departamentos de Higiene Mental y otros establecimientos dependientes del DIF; Departamentos de Reclutamiento, Selección y Capacitación, Recursos Humanos y otros pertenecientes a la SHCP, a PEMEX y al D.D.F.; Hospitales Psiquiátricos, reclusorios, etc.; H. Colegio Militar, Escuela Médico Militar y otras escuelas dependientes de la Secretaría de la Defensa Nacional, de Marina, etc. Incluso, se podrían visitar empresas particulares también para observar las principales actividades desarrolladas como la aplicación de entrevistas, consejos psicológicos, ajustes clínicos, psicodiagnósticos, pronósticos y tratamientos psicoterapéuticos; selección y orientación de personal en las industrias e instituciones comercia-

les, observar la labor del psicólogo en el área de orientación vocacional, referente principalmente al aspecto psicodiagnóstico, etc.

-- Es conveniente que estas observaciones y/o prácticas sean adicionales u optativas y que se lleven a cabo como requisito básico en el semestre y área de la Psicología que se esté cursando. Que al menos se permita y se proporcionen los medios necesarios para que los catedráticos lo realicen junto con los alumnos. De esta forma, se obtendría una mejor preparación de los alumnos y egresados, y se les garantizaría una mayor solidez de la carrera profesional y se les ofrecería un adecuado mercado de trabajo. También se obtendría una visión general del campo de trabajo en el que se puede desempeñar el psicólogo, y también conocería realmente las opciones que tiene para realizar su servicio social y estaría prevenido o tendría por lo menos una noción real de lo que él podría realizar en determinado momento. Se considera que esto último funcionaría también como orientación vocacional a nivel licenciatura y que a mi parecer, es válido y necesario para quien pueda y desee continuar sus estudios.

-- Convendría ampliar más las actividades de la ENEP Z a través de congresos, foros, intercambio de experiencias en la Psicología Profesional, experimentación e investigación. Esto se podría aprovechar finalmente para una revisión y reestructuración de los Programas de estudio de la carrera. Para iniciar, es conveniente abrir un foro y elaborar un proyecto para mejorar los planes de estudio y la situación de profesores, alumnos y egresados, en los que se brinden mayores oportunidades instructivas y de investigación.

-- Es conveniente también ampliar el número y la calidad de las conferencias que sirven para difundir los conocimientos a la comunidad zara

gozana interesada en oír la exposición de una nueva corriente psicológica, posibles soluciones prácticas a algunos problemas, y otros temas diversos que merecen la atención del psicólogo.

-- Es recomendable que se pasen películas y se lleven a cabo eventos -- más frecuentemente acerca del papel del psicólogo en los diferentes -- campos de la Psicología.

-- Que se invite a psicólogos egresados de la UNAM y particularmente -- de la ENEP-Z en forma continua, como se realizó una ocasión en el se-- mestre 90-1 para las diversas áreas de la Psicología.

-- Es importante realizar un seguimiento de los psicólogos egresados -- de la ENEP-Z con el propósito de obtener una mayor aproximación del -- perfil que se pretende alcanzar en los futuros psicólogos.

-- Que los psicólogos encargados del Departamento de Servicio Social -- en la ENEP-Z recopilen programas de actividades de trabajo del área de -- Psicología de diferentes instituciones o empresas y se forme un archi-- vo para consulta y revisión de los mismos por parte de la comunidad in -- teresada en ellos, catedráticos, investigadores, alumnos, egresados, -- etc. Incluso, se pueden revisar como actividad complementaria o adicio-- nal a algún tema durante la carrera.

-- Es necesario que antes de realizar el servicio social, algunos pro-- fesores orienten a los pasantes de manera general acerca del desempeño -- de sus funciones. Esto se considera importante sobre todo en los casos -- en los que los pasantes aún estudiamos la carrera al momento de reali-- zar el servicio social.

-- Si es posible, conviene que algunos profesores comisionados obser--

ven a los pasantes en el campo laboral, no sólo como supervisión a su trabajo sino como apoyo a ellos, fundamentalmente cuando no hay psicólogo adscrito en el lugar en el que se realiza el servicio social.

-- Es importante colocar un buzón de sugerencias en la ENEP-Z, especialmente en el Departamento de Servicio Social para detectar las necesidades de los alumnos y pasantes, apoyarles y lograr conjuntamente un mejor funcionamiento en la realización de su servicio social.

2) PARA SU REPLANTEAMIENTO Y/O APLICACIÓN EN LA E.B.I.

-- Es recomendable que si algún pasante o egresado llegase a hacer su servicio social o laborase en la EBI No. 108 o en cualquier otra, considere algunas de estas propuestas ya que, de acuerdo con la opinión del coordinador general de las E.B.I. del ISSSTE de la Zona Fuente y a la vez supervisor del área de Psicología, "los pasantes deben tener los mismos derechos y las mismas obligaciones que los psicólogos adscritos a las E.B.I. a excepción del salario y prestaciones del Instituto".

-- Es importante que se contrate a un psicólogo de planta en la E.B.I. No. 108 y que se continúe aceptando a los pasantes de la carrera para mejorar el servicio de la Unidad. Así, se podría seguir la continuidad del trabajo para con los niños, sus papás y el personal de la Estancia.

-- Es necesario que una parte del "fondo revolvente" asignado a la E.B.I. No. 108 durante cada ciclo escolar, se utilice para el área de Psicología ya que durante la realización del servicio social, se observó que era el servicio con mayores necesidades materiales.

-- Que se proponga a la dirección y/o a las autoridades correspondien-

tes en forma periódica o cuando sea necesario, la reubicación de educadoras, asistentes educativas o niñeras a diferentes salas y niveles de lactantes, maternales y preescolares, considerando para ello varios aspectos como su preparación, interés, experiencia, sus preferencias personales, su antigüedad, etc. Que esto se realice en conjunto con el personal, que ellas participen en esa decisión.

-- Es importante que se aprovechen los conocimientos de las puericultistas y auxiliares de educadoras de la E.B.I. y que aun cuando tengan el nombramiento de nineras, puedan realizar actividades distintas y provechosas para los pequeños. Se les puede nombrar coordinadoras o responsables de su sala o trabajar con diferentes grupos de niños con el objeto de realizar representaciones teatrales, escenificación de cuentos, presentándolos en cada sala o en conjunto, etc.

-- Es recomendable que antes de enviar a alguna persona a laborar en una E.B.I., se seleccione de acuerdo con una valoración psicológica completa, aplicándole entrevistas amplias acerca de los motivos personales y opiniones respecto de los niños; se le pueden aplicar también diversas pruebas psicológicas e inventarios. Si dicha persona es apta para trabajar con los niños, que se le acepte y si no lo es, que no se le envíe o que por lo menos se le capacite antes para este fin. Además, cuando se sospeche de una falta de interés hacia los niños, es conveniente realizar un seguimiento del caso de esa persona.

-- Se sugiere que en forma periódica y constante se otorguen reconocimientos por parte de las autoridades de la Zona Poniente y de la directora de la Estancia al personal, como por ejemplo, diplomas, cartas de felicitación, reportes de buena conducta, o que mensualmente se publiquen primero, segundo y tercer lugar en cuanto al buen desempeño labo-

ral para con los niños básicamente, además, convendría también dar las felicitaciones verbalmente.

-- Es necesario que se soliciten cursos de capacitación más frecuentemente para el personal educativo y asistencial y no esperar que se susciten hechos indeseables para con los niños. Es necesario también que el psicólogo de planta o los pasantes proporcionen información constante a estas personas respecto de la educación y desarrollo psicológico de los pequeños, hacer hincapié en que éstos requieren de cuidados físicos pero también de comprensión y afecto.

-- Es importante que al inicio de cada ciclo escolar, se dé a conocer al personal de la E.B.I. y a los padres de los niños, los derechos de éstos últimos, recordárselos constantemente mediante periódicos murales, pláticas, películas, etc., para evitar y prevenir el maltrato a los menores.

-- Convendría organizar pláticas para padres de familia en las que tengan oportunidad de exponer sus experiencias, opiniones, sugerencias e incluso temas sencillos acerca de la educación y desarrollo de sus hijos. Apoyándoles para ello con la implementación de dinámicas grupales.

-- Sería interesante que sean los padres y madres de los niños quienes ocasionalmente lleven a cabo periódicos murales en el área de Psicología en base a alguno de los temas tratados en las pláticas o que ellos consideren importante. Así, se les haría más participes y se les motivaría para conocer más acerca de la educación, desarrollo psicológico y emocional de sus hijos.

-- Se sugiere colocar un buzón de sugerencias y opiniones en la entra-

da de la Estancia para los padres de los niños con el fin de mejorar el servicio general de la EBI en beneficio de los pequeños.

-- También se sugiere aplicar cuestionarios periódicamente a los padres de los menores con preguntas específicas para conocer la satisfacción e insatisfacción de la calidad del servicio general de la E.B.I. y de cada área laboral, en especial del de Psicología, con el objeto de mejorar la calidad del servicio.

3) PROPUESTAS RESPECTO DE ESTE TRABAJO.

-- En primer lugar, es necesario llevar a cabo más investigaciones con población mexicana acerca del desarrollo psicológico y en especial del desarrollo emocional de los niños en este tipo de establecimientos infantiles ya que hasta ahora se habla más de estudios realizados con población de origen extranjero.

-- Sería favorable promover la continuidad del presente trabajo mediante una investigación de tipo práctico, evaluando el desarrollo psicológico, en particular, el desarrollo emocional de los niños usuarios de la E.B.I. Debido a que aunque se administraran pruebas que evaluaran el desarrollo intelectual y emocional de los niños en épocas tempranas, difícilmente se predeciría con exactitud su desarrollo intelectual y emocional futuro, se propone que cuando algunos niños sean más grandes, se les aplique una serie de pruebas psicológicas: Test de la Familia, el HTP, MMPI, Macovs, Inventario de logros preescolares de Doll, PAR, Escala de Madurez Social de Vineland, Brunet-Lezine; además de algunas escalas del desarrollo como las de Gesel, Dunn, Catell, Palmer; entrevistas, cuestionarios, encuestas y observaciones al menor; entrevistas, cuestionarios y encuestas a los padres de los niños usua-

rios de la E.B.I.

-- También convendría realizar un seguimiento de los menores que asisten actualmente o asistieron a la E.B.I. No. 108 durante el período de servicio social 90-1, visitarlos posteriormente, de ser posible en sus escuelas u otros sitios de interés para recabar mayor información.

-- Sería interesante que durante un lapso de por lo menos 3 años se evaluara por el método transversal el desarrollo psicológico, principalmente su aspecto emocional de una muestra de niños usuarios de la E.B.I. y otra muestra de niños no usuarios, posteriormente comparar los resultados de ambos grupos para conocer cómo es el desarrollo emocional de los primeros. Sin embargo, para obtener mayor validez en los resultados respecto del desarrollo emocional futuro de los niños cuando éstos sean mayores, se podría continuar la evaluación longitudinalmente con niños y niñas que utilizaron los servicios de la E.B.I. en por lo menos tres años consecutivos a través de una serie de pruebas psicológicas, encuestas, cuestionarios, entrevistas, etc., evaluar asimismo otra muestra de niños y niñas no usuarios de la estancia, cuyas edades y condiciones sean similares a las del primer grupo de niños. Puede comenzarse a evaluar desde el momento en que se decida continuar con el trabajo, y posteriormente en un intervalo de 2 ó 3 años, hasta los 18 ó 20 años de edad. Al finalizar el trabajo, se podría comparar el resultado de los dos grupos, también comparar con lo encontrado en el presente trabajo. El propósito es comprobar con esos resultados, la manera en que la E.B.I. No. 108, influyó en su desarrollo emocional, si esa influencia provocó en ellos conflictos, frustraciones, neurosis u otro trastorno emocional o si esa influencia fue positiva y se manifiestan características emocionales de una persona-

lidad bien ajustada, seguridad en sí mismo(a)(s), autoestima adecuada, satisfacción por lo que han hecho y hacen actualmente, independencia, etc.

-- A continuación se presenta un cuestionario que puede ser sometido a modificaciones y que se puede considerar como un apoyo secundario a esa investigación para obtener información acerca del funcionamiento de la EBI en ese momento y para obtener información aproximada acerca del desarrollo emocional de los menores.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

CUESTIONARIO

INSTRUCCIONES: Este cuestionario es anónimo. Por favor, ayúdenos a contestarlo con la mayor veracidad posible. Ello servirá básicamente para hacer una evaluación general del funcionamiento de esta E.B.I. No. 108 del ISSSTE. Esto es, para conocer sus ventajas y desventajas.

FECHA: _____

EDAD: _____ SEXO _____ ESTADO CIVIL _____

_____ ESCOLARIDAD: _____

SALA A LA QUE PERTENECE SU HIJO(A) _____ OCUPACION DEL

PADRE: _____ OCUPACION DE LA MA-

DRE: _____

1.- ¿Desde cuando utiliza Usted el servicio de la E.B.I. No. 108 u otra E.B.I. del ISSSTE? _____

2.- ¿Por qué trae Ud. a su hijo(a) a una E.B.I.? _____

3.- ¿Qué opina Ud. del funcionamiento general de la E.B.I. No. 108? _____

4.- ¿Qué ventajas y/o desventajas encuentra Ud. al traer a su(s) niño(s) o niña(s) a este establecimiento? _____

5.- ¿Cómo influye la E.B.I. en el desarrollo ~~psicológico~~ de su(s) hijo(a)?

6.- Desde que comenzó Ud. a traer a su hijo(a) a esta E.B.I. ¿ha notado cambios en el aspecto social y emocional en él o ella? _____

7.- Si es así, cómo son esos cambios? _____

8.- ¿Conoce Ud. las actividades generales que desarrolla su hijo(a) dentro de la E.B.I? _____

9.- Si las conoce Ud. ¿cuáles son éstas? _____

10.- ¿Cómo le parecen dichas actividades? _____

11.- ¿Qué actitudes desarrolla su hijo(a) dentro y fuera de la E.B.I.?

12.- Haga Ud. una comparación de las relaciones adulto-niño en la E.B.I con las que tiene el niño en su casa. _____

13.- ¿Conoce Ud. las actividades que realizan los niños en el programa de cada día en la E.B.I.? _____

14.- De ser así, ¿cuáles son éstas? _____

15.- ¿Cuántas horas pasa su hijo(a) al día en la E.B.I. y cuántas en su casa? _____

16.- ¿Cómo se comparan los espacios para jugar y los recursos de la E.B.I. con los que su niño(a) tiene en su casa? _____

17.- En su opinión, ¿qué es lo que la E.B.I. ofrece y/o evita a su hijo(a) en comparación con lo que se le ofrece y/o evita en su hogar? _____

18.- ¿Cuál es la reacción de su(s) hijo(a)(s) al venir a la E.B.I.? _____

19.- ¿Cómo se sienten Ustedes al dejar a su(s) hijo(a)(s) en la E.B.I.? _____

20.- ¿Qué opinión tienen sus compañeros de trabajo o profesión, vecinos, hermanos y otros miembros de su familia acerca de la E.B.I.? _____

21.- ¿Qué espera Usted de la E.B.I.? _____

22.- ¿Piensa Usted que las enseñanzas que los niños reciben en su casa - no se aceptan en la E.B.I. y/o viceversa?, ¿por qué? _____

23.- En su opinión, ¿cuál es la actitud del personal de la E.B.I. hacia su(s) hijo(a)(s) y los demás niños que asisten a ella? _____

24.- ¿Conoce Ud. el propósito y la utilidad del Servicio de Psicología en la estancia? _____

25.- De ser así, cuál es? _____

26.- ¿Cómo interviene el Servicio de Psicología en la E.B.I.? _____

27.- En su opinión, ¿cómo debería intervenir esta Área? _____

28.- ¿Qué opina Ud. de las actividades que se realizan en dicha Área? _____

29.- ¿Qué sugerencias da Ud. para el mejoramiento del Servicio de Psicología? _____

30.- ¿Qué propone Ud. para mejorar el servicio general de la E.B.I. para su mejor funcionamiento? _____

BIBLIOGRAFÍA

- 1) Álvarez José Rogelio y coautores. Enciclopedia de México. 3a edición. Impresora y Editora Mexicana S.A. de C.V. México, D.F., 1978. Vol.7. Tomo VII. No. págs. 598.
- 2) Arana Federico. Método experimental para principiantes. Ediciones Joaquín Mortiz. México, 1982.
- 3) Ardila, R. Psicología experimental. Trillas S.A. México, 1977.
- 4) Arroyales Sandoval Aurora. Las guarderías infantiles en las instituciones de seguridad social. México, 1985. No. págs. 42.
- 5) Baena Paz, Guillermina. Instrumentos de investigación. Manual para elaborar trabajos de investigación y tesis profesionales. Editores Mexicanos Unidos, S.A. México, 1981.
- 6) Bello Tutanov. El Nacional. Guarderías Infantiles que son un Desafío para las Madres. 28 de marzo de 1984.
- 7) Bowlby John. Cuidado maternal y amor. 1a. reimpresión. F.C.E., México, 1979. No. págs. 218.
- 8) Bradt Danis Lorrain, Hassol Joan. Programa de guarderías. Interamericana S.A. de C.V. México, D.F., 1985.
- 9) C. Warren Howard. Diccionario de Psicología. F.C.E., México, -- 1948.
- 10) Carmichael Leonard. Manual de Psicología Infantil. 2a. edición. -- Tomo II. Editorial "El Ateneo", S.A. España, 1964.

- 11) Correa A., Flores L.M., Almanza L. Material de impresión sobre prácticas de laboratorio experimental. ENEP Zaragoza. México, - 1983.
- 12) Defontaine J. Terapia y reeducación psicomotriz. Vol. I. Editorial Médica y Técnica. Barcelona, España, 1979.
- 13) Diccionario: Historia biográfica y geográfica de México. Editorial Porrúa Hermanos, S.A. México, 1976. Vol.I. No. págs. 1490.
- 14) Drener James. Diccionario de Psicología. 7a edición. Editorial Escuela. Buenos Aires, Argentina, 1967.
- 15) Durán Rosado Esteban. El Nacional. Influencia de las Guarderías en la Educación. 3 de julio de 1962.
- 16) E. Breckenridge Marian. Traducción: Ottenwaelder Carlos Gerhard Crecimiento y desarrollo del niño. 8a. edición. Nueva Editorial Interamericana, S.A. de C.V. México, 1973. No. págs. 502.
- 17) E. Fitzgerald Hiram. Traducción: Rivera Ramírez Pedro. Psicología del desarrollo. El lactante y el preescolar. 7a. edición. El Manual Moderno. México, D.F., 1981. No. págs. 350.
- 18) E. Garret Henry. Las grandes realizaciones en la Psicología Experimental. Traducción: Francisco González Aramburo. F.C.E. 2a edición. México, D.F., 1972.
- 19) E. Papalia Diane. Traducción: Patricia Pareja. Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia. 1a. edición. Libros McGraw-Hill de México, S.A. de C.V. México, D.F., 1980.

- 20) Enciclopedia de México. Imagen de la gran ciudad. México, D.F., 1985.
- 21) Farné Mario, Sebellico Andreina, Antonelli Ferruccio. Vida y Psicología. 3a. edición. Selecciones del Reader's digest S.A. de C.V. México, 1989.
- 22) Flores Zavala Ernesto. El Universal. Cuestiones Fiscales. Las Guarderías Infantiles. 29 de agosto de 1961. Pág. 17.
- 23) Frank A. Geldard. Fundamentos de Psicología. 2a. edición. Trillas, S.A. México, D.F., 1972. Págs. 452-454.
- 24) García de Palacios Roji Clara. Ciudad de México. Área Metropolitana y sus alrededores. Guía Roji S.A. de C.V. México, D.F., 1989, 56a edición.
- 25) García Mercado, M. Manual de técnicas de investigación. Ed. -- Cruz O. S.A. México, 1983.
- 26) Guzmán Rojas Raimundo. Novedades. Las Guarderías Infantiles. 20 de febrero de 1962.
- 27) Haller Gilmer B. Von. Traducción: Dionisio Pérez Pérez. Psicología general. 2a. edición. Harla, S.A. de C.V. México, 1978. - Págs. 486.
- 28) Hernández Tirado H. El Nacional. Funcionan mal las Guarderías Infantiles. 22 de julio de 1962.
- 29) Hurlock Elizabeth B. Desarrollo del niño. 3a edición. Libros - McGraw-Hill de México, S.A. de C.V. México, 1987.

- 30) Hurlock Elizabeth B. Desarrollo psicológico del niño. 4a. edición. Libros McGraw-Hill de México, S.A. de C.V. México, 1979.
- 31) I. Watson Robert. Psicología Infantil. Colección Psicología y Educación. Primera edición. 2a. reimpresión. Ediciones Aguilar S.A. Madrid, España, 1979.
- 32) ISSSTE. Diagnóstico situacional de la Estancia de Bienestar Infantil No. 108. México, D.F., 1990. No. págs. 63.
- 33) ISSSTE. Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado. México, D.F., 1984. No. págs. 104.
- 34) ISSSTE. Manual de funcionamiento para las E.B.I. México, 1984. Núm. págs. 74.
- 35) ISSSTE. Manual de Normas y procedimientos técnicos. México, D.F. Núm. págs. 40.
- 36) ISSSTE. Programa del área de Psicología en las E.B.I. México, - D.F., 1988. Núm. págs. 38.
- 37) ISSSTE. Reglamento de los servicios de atención para el bienestar y desarrollo infantil. México, D.F., 1988. No. págs. 20.
- 38) ISSSTE. Seis años de proyección nacional 1965-70. Editora de -- Periódicos, S.C.L. "La Prensa". México, D.F., 1970.
- 39) L. Davidoff Linda. Introducción a la Psicología. 2a. edición. McGraw-Hill/ Interamericana de México, S.A. de C.V. México, -- 1988. No. págs. 794.

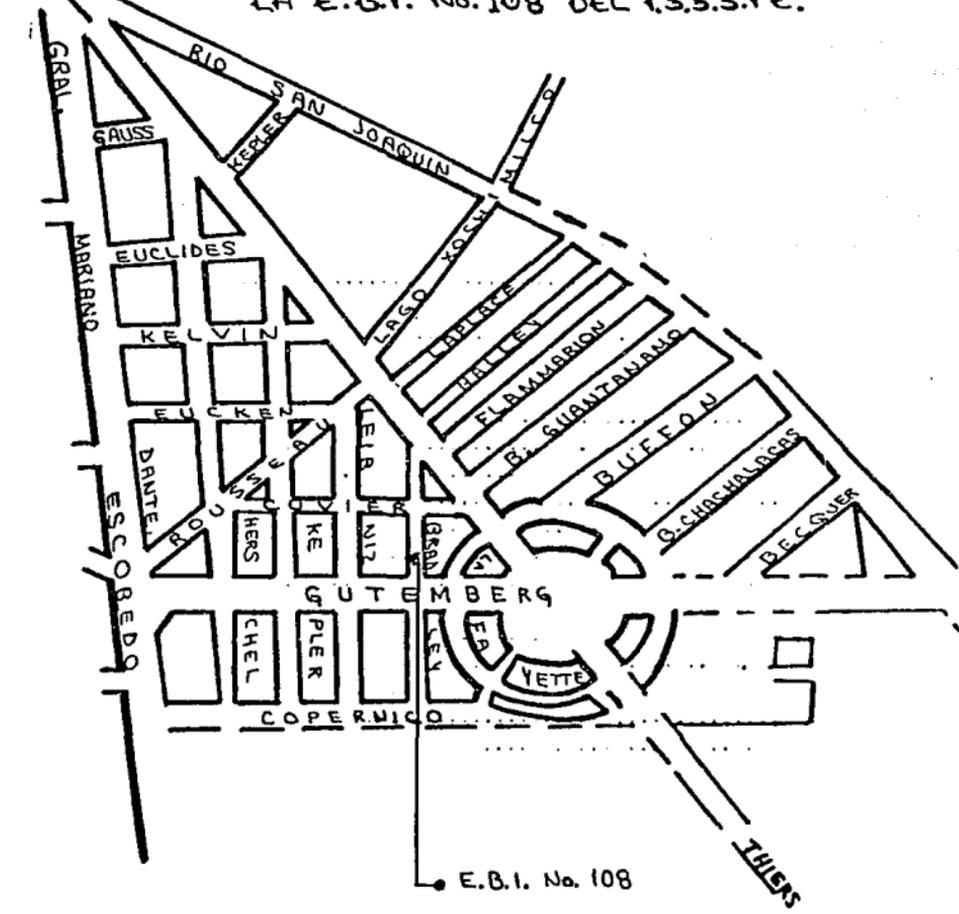
- 40) Laret de Matheus María Gabriela. La mujer, una incapaz como el demente y el niño. Vol. 13. "Colección Ciencias Sociales". México, D.F., 1975. No. págs. 333.
- 41) M. Newman, Bárbara y R. Newman, Philip. Desarrollo del niño. — Editorial Limusa. México, 1985.
- 42) Mislaret, Gastón. El derecho del niño a la educación. UNESCO. — París, Francia, 1979.
- 43) Munsinger Harry. Desarrollo del niño. 2a. edición. Interamericana, S.A. México, 1980. Núm. págs. 405.
- 44) Mussen Paul Henry, Jeneway Conger John y Kagan Jerome. Aspectos esenciales del desarrollo de la personalidad en el niño. 1a. — edición. Editorial Trillas S.A. México, D.F., 1984 y 1990.
- 45) Nájera Pérez Humberto. Educación y desarrollo emocional del niño. 2a. edición. Ediciones Aguilar S.A. 1981.
- 46) O. Harvey Geraldine. Psicología Infantil. 7a. edición. Editorial Limusa S.A. México, D.F. 1978.
- 47) Oliver H. Rogelio. Elección de carrera. 1a. edición. Editorial Limusa Wiley, S.A. México, 1969. Núm. págs. 420.
- 48) Oliver y Castelán Saltiel. El Universal. Nuevas Guarderías para Hijos de Burócratas. 16 de abril de 1962.
- 49) O. Wittaker James. Psicología. 3a. edición. Nueva Editorial Interamericana S.A. de C.V. México, D.F., 1977. No. págn. 804.

- 50) O. Wittaker James y Wittaker Sandra. Psicología. 4a. edición. Nueva Editorial Interamericana S.A. México, 1984.
- 51) Pagola R. Felipe. El Nacional. Guarderías Infantiles. 18 de junio de 1959. Pág. 3.
- 52) Pick, Susan y López, Ara Luisa. Cómo investigar en ciencias sociales. 1a. edición. Trillas S.A. México, 1979.
- 53) Poniatowska Elena. Novedades. Las Guarderías Infantiles son de gran Utilidad para las Madres que Trabajan. 31 de julio de 1970
- 54) Presidencia de la República. Coordinación General de Estudios - Administrativos. Manual de Organización de la Administración - Pública Paraestatal. Imprenta Madero S.A. México, 1977. Vol. 3. No. págs. 434.
- 55) Rodríguez Andión O. Lourdes y coautores. Programa pedagógico para el niño de 4 a 6 años que asiste a los CENDI. SEP. México, - D.F., 1981. No. págs. 136.
- 56) Rodríguez Sala María Luisa. Instituciones de protección a la infancia en el Distrito Federal. UNAM. México, D.F., 1963.
- 57) Rojas Soriano Raúl. Gua para realizar investigaciones sociales. UNAM. México, 1977.
- 58) Ruiz Martínez Ricardo. Informe del servicio social de la carrera de Psicología. Problemas de Lenguaje. ENEP Zaragoza. México, 1985. No. págs. 82.

- 59) S. Ferman, Gerald; Levin Jack. Investigación en ciencias sociales. Limusa. México, D.F., 1979.
- 60) SEP. ANUIES. Información para la educación superior. 1a. edición. México, D.F., 1981.
- 61) Szekely Bela. Diccionario enciclopédico de la Psique. 2a. edición. Editorial Claridad S.A. Buenos Aires, 1958.
- 62) T. Morgan Clifford. Introducción a la Psicología. 1a. edición. Libros McGraw-Hill de México S.A. de C.V. México, 1982. No. — págs. 475.
- 63) UIA. Catálogo de Planes de estudio de licenciatura 1979-80. Tomo 2. Vol.2. No. págs. 916. México, 1979.
- 64) UNAM. ENEP Z. Manual para la elaboración del informe final del servicio social de la carrera de Psicología. S/año.
- 65) UNAM. La Universidad en el mundo. Universidad en marcha. México, D.F., 1980.
- 66) UNAM. Planes de estudio de la Universidad Nacional Autónoma de México. México, 1980.
- 67) W. Bijou Sidney y W. Baer Donald. Psicología del desarrollo infantil. Teoría empírica y sistemática de la conducta. 10a. reimpresión. Trillas. México, 1980.
- 68) W. Reese Hayne y P. Lipsitt Lewis. Psicología experimental infantil. 3a. reimpresión. Trillas. México, 1980.

AV. EJERCITO NACIONAL

CROQUIS DE LOCALIZACION DE LA E.B.I. No. 108 DEL I.S.S.S.T.E.

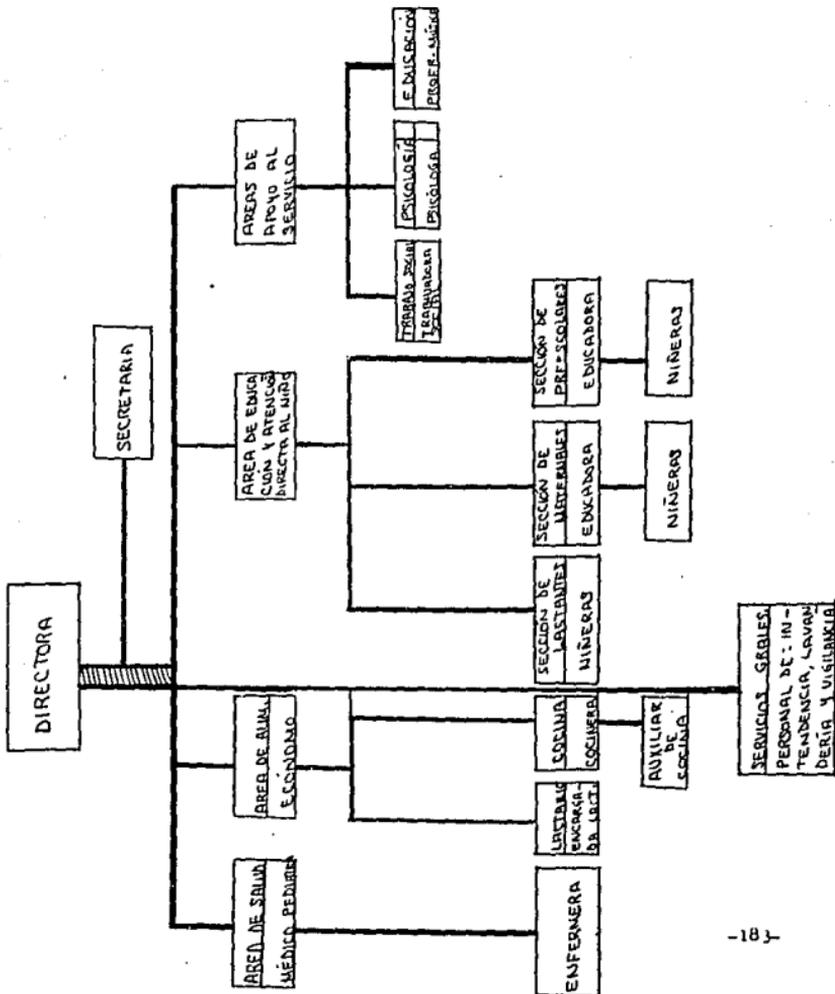


© S.S.

-182-

↓ ● M. CHAPULTEPEC

ORGANIGRAMA ESTRUCTURAL DE LA E.B.I. No. 108 DEL ISSSTE



ORGANIGRAMA GENERAL
DE LAS E.B.I. DEL ISSSTE

