



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO



FACULTAD DE PSICOLOGIA

**LA IMPORTANCIA DE LA INTERACCION MADRE-HIJO EN EL
DESARROLLO AFECTIVO DEL NIÑO EN EDAD PREESCOLAR**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N :
MARTINEZ VARGAS CLAUDIA ELENA
MENDOZA BUSTAMANTE BEATRIZ
ORTIZ MUAR ADRIAN

DIRECTOR DE TESIS: LIC. RIGOBERTO LEON SANCHEZ ✓
DIRECTOR DE LA FACULTAD: MTR. JAVIER URBINA SORIA
ASESOR ESTADISTICO: PSIC. BENITO RAMIREZ PRADO

MEXICO, D. F.

1993

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

I N D I C E

INTRODUCCION

CAPITULO 1.

FUNDAMENTOS TEORICOS SOBRE EL ESTUDIO
DEL DESARROLLO INFANTIL Y LA EMOCION.. 7

1.1 DIFERENTES ENFOQUES DEL DESARROLLO
DEL NIÑO A TRAVES DE LA HISTORIA. 7

1.2 DESARROLLO AFECTIVO:
EMOCIONES Y SENTIMIENTOS. 23

CAPITULO 2.

LA RELACION MADRE-HIJO DESDE EL PUNTO
DE VISTA PSICOANALITICO. 44

SIGMUND FREUD 44

FRANCOISE DOLTO 52

RENE SPITZ 53

MARGARET MAHLER 54

ERICK ERICKSON 58

D.W. WINNICOTT 59

ANNA FREUD 61

M. D. SALTIER AINSWORTH 64

MELANIE KLEIN 67

JOHN BOLWBY 71

CAPITULO 3.

EL JARDIN DE NIÑOS COMO ESCENARIO PARA LA ORIENTACION A PADRES DE FAMILIA.	74
INFANCIA: ETAPAS.	75
JARDIN DE NIÑOS COMO INSTITUCION EDUCATIVA.	75
PROGRAMAS DE ORIENTACION A PADRES.	76

CAPITULO 4.

METODO	92
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	92
HIPOTESIS.	93
VARIABLES.	93
SUJETOS.	94
ESCENARIO.	94
DEFINICION DE TERMINOS	95
DESCRIPCION DE LOS INSTRUMENTOS.	100
PROCEDIMIENTO.	114

CAPITULO 5.

RESULTADOS	122
5.1 INVENTARIO DE ESTIMULACION EN EL HOGAR	122
5.2 TEST DEL DIBUJO DE LA FAMILIA	127
DISCUSION Y CONCLUSIONES	151

ANEXOS

- NO. 1 PROGRAMA DE INTERACCION AFECTIVA
- NO. 2 CRONOGRAMA
- NO. 3 GRAFICAS INFORMATIVAS DE LA MUESTRA
- NO. 4 HISTORIA CLINICA
- NO. 5 INVENTARIO DE ESTIMULACION EN EL HOGAR
- NO. 6 TESTIMONIOS DE LAS MADRES DE FAMILIA
- NO. 7 CASO ILUSTRATIVO
- NO. 8 CONSTANCIAS DE AGRADECIMIENTO

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

INTRODUCCION

INTRODUCCION

Hasta la fecha, muchas han sido las investigaciones y estudios acerca del desarrollo infantil. Este interés se genera a partir de una época en la cual se intentaba conocer y explicar el comportamiento humano avocándose a la vida adulta. A través del tiempo se fue llegando a la conclusión de que si se deseaba estudiar el psiquismo del adulto, se tendría que considerar su historia, remontándose a sus primeros años de vida en los que se perfila y estructura la personalidad del individuo en forma definitiva.

Ante esta postura surge la psicología del desarrollo como una alternativa de explicación, generándose así, el estudio del desarrollo infantil.

La psicología del desarrollo tiene como objeto de estudio -al niño-, al que considera un ser individualizado, destinado a crecer y desarrollarse física, intelectual, social y afectivamente desde su concepción hasta que alcanza la edad adulta.

Cada vez es mayor la importancia que los teóricos dan a la psicología infantil y a los procesos de crecimiento y maduración por los que el niño atraviesa a lo largo de la infancia, sin embargo, las diversas corrientes de desarrollo se orientan hacia un aspecto particular del niño; así, existen teóricos que parten de una perspectiva biológica del desarrollo, otros adoptan una postura

evolucionista, ambientalista, cognoscitiva, genética, conductista y, otros más, toman en cuenta el aspecto afectivo dando una concepción parcializada del individuo. Es en este último rubro, en donde creemos, se encuentra la base de todas las facultades humanas, desde el despliegue de las habilidades motoras, hasta la capacidad de amar, comunicarse y relacionarse en sociedad pasando por el desarrollo intelectual. Puede decirse que la afectividad ocupa el primer plano de la escena psicológica en el transcurso de la infancia temprana.

El desarrollo afectivo está compuesto por períodos críticos que el niño tiene que consolidar para lograr una afectividad adecuada y el desenvolvimiento de su personalidad. Estos períodos por los que el niño tiene que atravesar van desde el trauma de nacimiento, el destete (que es el primer distanciamiento entre la madre y su hijo), el complejo de Edipo, el inicio de la socialización extrafamiliar (generada con su ingreso al jardín de niños), así como los cambios fisiológicos y psicológicos de la adolescencia, con la respectiva resignificación de la niñez que trae consigo (García Manzano y otros, 1980).

Estos momentos críticos son vivenciados por el niño en sus primeros años de vida, particularmente en la primera y segunda infancia (del nacimiento a los 6 años), período que comprende la edad preescolar. El período preescolar es un momento crítico, ya que es en éste donde tienen lugar dos crisis significativas y cruciales para el desarrollo posterior del niño: por un lado el complejo de Edipo y, por el otro, su ingreso al jardín de niños

con la correspondiente separación de su ambiente familiar. Por ello, es importante resaltar esta etapa por ser eminentemente formativa y en donde el papel que juegan los padres en la vida del niño es preponderante en el desarrollo de éste, especialmente el de la madre, ya que se encuentra ligado emocionalmente a ella desde su nacimiento, capacitándolo para que construya una imagen de sí mismo y del mundo que lo circunda.

La función materna parte de la satisfacción de las necesidades primarias del bebé a través de una relación constante, cálida e íntima, proporcionando seguridad y confianza básicas indispensables para que el niño forme una personalidad autónoma y responsable y, en lo posible, libre de conflictos.

La madre, después de ser satisfactor de necesidades primarias, es el soporte emocional y el modelo a seguir en el aprendizaje de las características y facultades humanas, especialmente la de amar. Por consecuencia, si el niño es amado es capaz de amar, facilitándosele así, su desarrollo integral.

Si la madre es capaz de transmitir una actitud afectiva a su hijo, podrá entonces, favorecer su individuación ayudándole a su socialización y al establecimiento de sus relaciones interpersonales con el fin de que se adapte a la nueva situación que implica el ingreso al jardín de niños.

El jardín de niños como institución educativa pretende promover el desarrollo integral del niño, mas su trabajo aislado no logra

cubrir este objetivo; es necesario que escuela y padres unifiquen criterios y esfuerzos para estimular al niño en pro de este desarrollo global, a través de programas en los que las educadoras no suplan una madre ausente, ni las madres dejen en manos de la institución la educación y crianza de sus hijos.

Mediante estos programas se intentaría orientar a las madres acerca de la etapa de desarrollo por la que atraviesan sus hijos, las características particulares de este período y el papel que ellos juegan como promotoras en un adecuado desarrollo de la vida afectiva de sus hijos, el jardín de niños podría ser entonces el escenario propicio para transmitir esta información, pues cuenta con la oportunidad de reunir a padres y escuela.

La mayor parte de los programas que hasta la fecha se han implantado en el nivel preescolar, dentro del ámbito oficial y particular, no le dan el peso ni la importancia que el plano afectivo merece en el período preescolar, prestándole mayor atención al aspecto académico y el desenvolvimiento intelectual del niño.

Por lo anterior, la creación e implementación de "Programa de Interacción Afectiva" (P.I.A.), propuesta como una alternativa de Educación a Padres, busca subsanar esta carencia, teniendo como meta primordial elevar la calidad de la interacción afectiva madre-hijo, concientizando a las madres de familia de su capacidad de promover el desarrollo afectivo de sus hijos en la etapa del preescolar.

La importancia de este programa reside fundamentalmente en su función preventiva, además de que plantea a las autoridades educativas la necesidad de considerar dentro de su programa a padres, la trascendencia del desarrollo emocional y afectivo del preescolar dentro de su desempeño académico.

Los resultados encontrados después de la aplicación del P.I.A., permiten asegurar que el programa tuvo influencia favorable en la comunidad a la que estuvo dirigida, por lo que se considera que es una opción adecuada que responde a las necesidades y demandas de las madres de familia, con respecto a la orientación y apoyo que requieren para autoafirmarse como responsables directas del desarrollo óptimo de sus hijos en todos sus aspectos.

El presente estudio se apoya en la concepción psicoanalítica del desarrollo, donde el renglón afectivo y la relación madre-hijo cobran mayor importancia, por tanto, el P.I.A., se creó y condujo, desde este punto de vista; siendo aplicado en un jardín de niños de la Delegación Alvaro Obregón.

La presente investigación se organiza en 6 capítulos. En el primero se hace una revisión teórica de los fundamentos del desarrollo infantil y la emoción, en el cual se analizan los diversos enfoques del desarrollo del niño a través de la historia y las concepciones que se tienen del desarrollo afectivo.

En el segundo, se analizan desde el enfoque psicoanalítico, la relación madre-hijo presentando los aspectos teóricos respecto a esta diada, y algunos hallazgos de investigaciones que respaldan este tópico.

El tercer capítulo se avoca a la descripción del jardín de niños como institución educativa y como escenario para la orientación a padres de familia, presentando algunos de los programas que se han llevado a cabo en México, así como la propuesta del "Programa de Interacción Afectiva".

En el cuarto capítulo se presentan los aspectos metodológicos de la investigación conducida, y los resultados que de ella se derivan se muestran en el capítulo 5.

Posteriormente, se analizan y discuten los resultados de la investigación, lo que permite derivar las conclusiones finales del trabajo realizado.

Finalmente, se incluyen los anexos que contienen los elementos de apoyo diseñados y aplicados en el estudio.

CAPITULO 1

**FUNDAMENTOS TEORICOS SOBRE EL ESTUDIO
DEL DESARROLLO INFANTIL Y LA EMOCION**

1.1 Diferentes enfoques del desarrollo del niño a través de la historia.

Diversos teóricos han contribuido con sus investigaciones a la formación de la concepción que se tiene del niño; sin embargo, el estudio del niño data desde la época griega. El interés por la infancia y la adolescencia en la cultura griega no era raro y sí diversificado. Jenofonte en "Cyropedia", Platón en "La República" y Aristóteles en "La Política, abordan los problemas del niño con respecto a su educación basándose en el sentido común y en la observación directa del niño. (Debesse, 1972).

Durante el período comprendido de la Edad Media al siglo XVIII, la Psicología del niño se ha ido aproximando más a las concepciones de la actualidad. Los relatos medievales dejan ver que la noción del niño fue transformándose paulatinamente. En un principio era evidente la indiferencia hacia el niño. Su vida estaba matizada de superstición, religiosidad y rigidez. Se le educaba con severidad y bajo los principios religiosos que la Iglesia como institución imponía; no se le consideraba un ser con valor, ni características y necesidades propias, mucho menos con sentimientos y emociones.

La época del Renacimiento -rompiendo con la tradición escolástica medieval- se orienta al humanismo, poniendo al día un nuevo concepto de la infancia, a través de una innovadora percepción en la forma de educar al niño. En la infancia renacentista, la función del padre era la de educar a la madre y a los hijos; como la función de la madre era únicamente doméstica, por ende, permanecía al cuidado del hogar, generándose así una estrecha relación con sus hijos durante sus primeros años. La educación era objeto de un gran interés en la sociedad europea de ésta época; se escribieron numerosos tratados pedagógicos en donde la educación se ampliaba esforzándose por hacerla más atractiva y adecuada al nivel de desarrollo infantil. Desde este momento, "los castigos corporales eran condenados sobre la base de que hay que manejar al niño mediante el afecto y no mediante el miedo" (Despart, 1965).

En el siglo XVII, surgieron grandes pedagogos como Comenio, que entre 1631 y 1658 habla acerca de la *educación libre de temor* conforme a la naturaleza del niño y a la relación de éste con su madre. En 1693, el filósofo J. Locke, investiga el pensamiento del niño haciendo un análisis y descripción precisos de éste, formando una nueva pedagogía basada en el ejercicio corporal, actividades manuales y formación de hábitos, siendo su obra inspiración para J. J. Rousseau.

El progreso de la psicología infantil en esta época es innegable; aunque autores como los mencionados trataron de revolucionar el

estudio del niño, no se les puede considerar como verdaderos precursores de éste. En el siglo XVIII las nuevas corrientes rompen con las tradiciones, para encontrar un singular interés en el desarrollo del niño. Es a mediados de este siglo cuando Rousseau aparece con su obra "Emile", como un pensador controversial de la pedagogía, aportando una concepción innovadora del niño y del adolescente.

Antes de la publicación de "Emile", las costumbres familiares se habían tornado más liberales, sobre todo en la burguesía, las relaciones entre padres e hijos mejoraban, se interesaban más por el niño en sí, confirmándose esto en las expresiones artísticas de la época. Este movimiento se acelera desde 1762 con los escritos de J.J.Rousseau; el mundo europeo retoma sus principios, queriendo educar a sus hijos bajo sus postulados.

Para este autor, la infancia es una realidad psicológica definida, esto es: "el niño tiene sus maneras de pensar, sentir y actuar que le son propias; no es simplemente un hombrecito; tiene su valor propio... tiene derecho al bienestar durante los años de crecimiento... la infancia es inocencia... es la sociedad la que pervierte al niño; y la educación debe esforzarse en preservarle de su perniciosa influencia...la infancia es esencialmente un crecimiento ordenado, cuyo ritmo ha fijado la naturaleza y que debe ser respetado por una prudente educación; es necesario «dejar madurar la infancia del niño» [Debesse, 1972, p.28].

La obra de J.J. Rosseau. es más un tratado de educación que un libro de Psicología; sin embargo, viéndolo desde ese punto de vista, es un notable testimonio de la nueva actitud respecto a la infancia.

El período comprendido entre la publicación de "Emile" y fines del siglo XIX, se despierta el espíritu de la investigación metodológica; se realizan investigaciones de uno o varios niños a lo largo de su desarrollo.

Este método de observaciones biográficas marca el primer período de una verdadera psicología del niño. Permite un progreso considerable en los conocimientos sobre la infancia; la imagen de ella se precisa y en muchos aspectos se renueva.

La corriente de la observación biográfica ofrece el único método posible para la investigación en los niños: "el estudio de los propios hijos era el medio más práctico a disposición del observador, ya que le permitía contactos cotidianos durante varios años con los mismos sujetos." (Debesse, 1972, p.38).

La observación en la psicología del niño aparece a fines del siglo XIX como la matriz de la investigación en este campo.

Las ciencias naturales en plena expansión contribuyeron a modificar la imagen que se tenía del niño. Así, la psicología del

desarrollo que nace del aspecto psicobiológico del organismo tiene como objeto llegar a comprender cómo se organizan los sistemas conductuales y biológicos durante el proceso de adaptación al ambiente.

Así, las ideas de desarrollo en la psicología que se gestaron en los pasados cien años pueden ser representados por diversos teóricos. Todos ellos se interesaron en describir los procesos de los cambios psicológicos que ocurren en el individuo a lo largo del continuo de su vida.

Hacia 1877, bajo la influencia darwiniana se pensó que los niños en varias etapas de su desarrollo inicial eran bastante parecidos a algunas especies mostradas por la historia de la evolución.

El pensamiento evolutivo, producto de la época de Darwin, influyó en la teoría e investigación de la psicología.

A partir de 1880, el movimiento evolucionista comenzó a tomar fuerza en Alemania gracias al apoyo de Stanley Hall, quien publicó en 1882 un estudio relevante acerca del niño, multiplicándose a raíz de esto las investigaciones referentes a la infancia. Por ende, la psicología del niño llegó al florecimiento de esta área con el surgimiento de un movimiento internacional en pro del niño, de su estudio y de su formación en los últimos años del siglo XIX y principios del XX.

Paralelamente a este movimiento evolucionista en Alemania, Sig-

mund Freud, con el psicoanálisis da un giro a la concepción del niño, introduciendo una nueva forma de ver el desarrollo desde un punto de vista psicosexual. Consideraba primordiales los años de la niñez temprana, pues es en ellos donde tienen lugar los procesos fundamentales que determinan en gran medida todo el curso posterior de la vida del individuo. Sostenía que la conducta humana es en gran medida el resultado de complejas mociiones internas concediendo importancia a la influencia de conflictos pasados sobre la actividad actual, lo que lo lleva a decir que la dinámica interna es un elemento importante para comprender la conducta.

El enfoque que da Freud (1989) al desarrollo infantil desde la perspectiva psicosexual, se refiere a que el individuo desde el comienzo de su vida va depositando su energía sexual o libido -entendiéndose por sexual todo lo que signifique placer para el niño- en diversos lugares del cuerpo llamados zonas erógenas, mismas que dependen de la edad de desarrollo en la que se encuentre el niño, considerando así 5 etapas de organización libidinal, cuyo fin lo constituye el logro de la vida sexual del adulto en la genitalidad. Las etapas de esta organización libidinal a las que alude Freud son: oral, anal, fálica, de latencia y genital.

Entre las aportaciones más notables de Freud se encuentra el reconocimiento que hace a la influencia de los motivos y conflictos sobre la conducta y su insistencia en la importancia que las experiencias de la infancia tienen en el desarrollo de la vida adulta; además la relevancia que concede al inconsciente, hecho

que influyó en la creación de los test de personalidad conocidos como pruebas proyectivas de la personalidad.*

Por otra parte, Bijou y Baer (1969), aseguran que el desarrollo psicológico debe ser entendido como los cambios progresivos en los que la conducta de un organismo actúa recíprocamente con el ambiente; la interacción entre conducta y ambiente se refiere al hecho de que puede preverse que ocurra o no una respuesta dada, según sea la estimulación que proporcione dicho ambiente. Además, se puede esperar que si la respuesta ocurre, a su vez cambie de alguna manera el ambiente y sus propiedades de estímulo, cambio que puede ser causa de otra respuesta, y a su vez se puede esperar también que esta respuesta efectúe cambios en el medio.

En términos conceptuales el infante en desarrollo se puede considerar o concebir como un manojito de respuestas interrelacionadas con estímulos, que pueden ser externos o de la propia conducta del niño, o bien, de la estructura y funcionamiento biológico del mismo, además de ser fuente de respuestas lo es también de algunos estímulos.

"La psicología del desarrollo se especializa en el estudio del curso de las interacciones entre conducta y eventos

* Debido a que el enfoque psicoanalítico basado en la teoría freudiana conforma el punto medular del marco de la presente investigación, se ampliará en el capítulo 2.

ambientales ...está interesada en las variables históricas que influyen en la conducta, es decir, en el efecto de las interacciones pasadas sobre interacciones presentes" (Bijou y Baer, 1969, p.31).

Una de las aportaciones que Bijou y Baer introducen con su teoría es que el niño ya no es considerado como un ente puramente pasivo, moldeado por los estímulos ambientales, sino que hay una acción recíproca entre él y su medio; esto es, el niño con su propia conducta produce estímulos capaces de influenciar su conducta subsecuente con el mismo peso con el que lo hacen los estímulos generados en el ambiente.

Coincidiendo con los autores anteriores, Osterrieth (1972) afirma que un ambiente rico y abundante en experiencias constituye un factor propicio para el desarrollo, no obstante, un exceso de estimulación provoca efectos de fatiga y saciedad que no permiten nuevas experiencias, por el contrario, si se presentan prolongadas privaciones de estimulación y ausencia de aportaciones del ambiente puede suceder que se provoque una elaboración lagunar de la organización del comportamiento que se manifestará principalmente en respuestas incompletas o inadecuadas a las situaciones más usuales y por la pobreza del repertorio *comportamental*.

Para el autor, es de suma importancia el estímulo externo, ya que constituyen elementos que proporcionan actividades, experiencias

y reorganizaciones de comportamiento y coadyuvan a un buen desarrollo motor e intelectual del infante.

Asimismo, se debe considerar el aspecto cualitativo del ambiente que va desde las condiciones físicas y climatológicas, hasta los elementos humanos y materiales que interactúan entre sí y con el individuo en su desarrollo. Todas ellas se hallan implicadas en la actividad infantil y condicionan sus modalidades en forma directa o indirecta.

Aunado a la importancia del factor ambiental, Osterrieth (1972), afirma que la herencia, la plasticidad del infante y la necesidad del ambiente humano son factores igualmente relevantes en el proceso de desarrollo infantil. Señala que en cuestión de herencia, no es tanto lo que influye ésta, sino más bien las características del entorno en el cual ha crecido el niño. Lo que se transmite de padres a hijos son elementos de sensibilidad y de reactividad, que al interactuar en un entorno determinado da lugar a comportamientos característicos.

La plasticidad del niño y necesidad del ambiente humano se refiere a que el niño desde el nacimiento es indeterminado, plástico y adaptable, y para que se desarrolle, debe establecer comunicación con la humanidad, específicamente con la familia, mediante la educación, dentro de un marco de referencia humano aunado al entorno físico.

Otro autor que considera importante el ambiente humano, especialmente la familia en la que se desenvuelve el niño en los primeros años de su vida es Sears (citado en Maier, 1979), quien asevera que el desarrollo infantil depende de la interacción diádica entre el niño y los adultos que lo cuidan.

En consecuencia, el desarrollo es fundamentalmente un reflejo de las prácticas de crianza elaboradas en relación a los impulsos innatos, modificados por el medio ambiente socializador, y convertidos en impulsos motivacionales secundarios, en ocasiones más fuertes que los innatos.

Sus estudios son esencialmente enfocados en la relación madre-hijo, omitiendo la *diada padre-hijo* por no considerarla importante.

Como empirista, centra sus estudios en las conductas que tienen un carácter manifiesto y mensurable; a su juicio, la mejor manera de medir el desarrollo de la personalidad es a través de la acción y la interacción social. El desarrollo infantil se ve determinado por experiencias sociales que se encuentran inmersas en la crianza; es pues, el resultado de los esfuerzos de los padres y una consecuencia de aprendizaje.

Considera el desarrollo como una consecuencia continua y ordenada de condiciones que originan actos, nuevos motivos para éstos y eventuales pautas de comportamiento.

Los autores anteriormente mencionados, fomentan el estudio intenso sobre el desarrollo del niño y los patrones de crianza, alentando la idea de que se podría enseñar a los padres a criar a sus hijos, comprendiendo su desarrollo mediante métodos rigurosos de estudio.

Dentro de la psicología del desarrollo existen teóricos que inclinan sus estudios al descubrimiento de los orígenes del desarrollo, tanto de la conducta como del conocimiento. El autor más representativo es Piaget (1986), con sus aportaciones en la psicología genética que se ocupa del origen y desarrollo de la inteligencia del niño y de una epistemología genética que se refiere a la formación del conocimiento, su significado, así como de los medios por los cuales la mente humana avanza desde un nivel inferior de saber a otro superior.

Según Jean Piaget (1986), el conocimiento no es posible concebirlo como si estuviese predeterminado aún considerando las estructuras internas de los individuos.

Esto conduce a que todo conocimiento supone un aspecto de elaboración nueva, en donde la epistemología concilia la creación de novedades, con el doble hecho de que en el ámbito formal, se conviertan en necesarias apenas sean elaboradas que en el plano de lo real permiten la conquista de la objetividad.

Es el papel de la epistemología genética el de "tratar de describir las raíces de los distintos tipos de conocimientos, de sus normas más elementales y seguir su desarrollo en los niveles ulteriores inclusive hasta el pensamiento científico" (Piaget, 1970, p.13).

Piaget (1984) supone que en los primeros años de vida del ser humano, se es cognoscitivamente activo e inventivo, que se forja una comprensión o un todo más coherente de los acontecimientos del mundo, inventando ideas y comportamientos, sin contar con la experiencia previa o reforzamiento.

El conocimiento se adquiere por medio de una relación activa con el mundo. El crecimiento cognitivo del niño está en función de la maduración y de la interacción que éste tenga con las personas y los objetos. Si bien, la maduración regula la aparición de las funciones cognitivas, no es factible el crecimiento intelectual sin un ambiente facilitador.

La piedra angular de la teoría piagetana es la operación, misma que es una regla dinámica que sustenta el conocimiento de que un individuo puede invertir un estado de cosas en la acción o en el pensamiento, o bien, la capacidad de planear mentalmente una serie de acciones y luego retroceder hasta el comienzo de la serie sucesiva.

Para Piaget el desarrollo cognitivo es posible por la presencia de factores: la maduración (diferenciación del sistema nervioso),

la experiencia (tanto física como lógico-matemática), la transmisión social (cuidado y educación para influir en la experiencia del individuo), y el equilibrio (autoregulación), es decir, el crecimiento mental progresa hacia niveles de organización mas estable y compleja.

Para Jean Piaget (1984), los procesos cognoscitivos de los niños pasan por etapas durante las cuales adquieren diferentes clases de operaciones. Los mecanismos fundamentales que permiten que un niño avance de una etapa a la subsecuente son: la asimilación, que es la tendencia de relacionar un acontecimiento novedoso con una idea que ya se posee; la acomodación, tendencia de modificar las ideas propias para que coincidan con un acontecimiento nuevo, que de antemano desconcierta; y la equilibración, que es el proceso por el que el niño encuentra la solución entre la asimilación y la acomodación.

El desarrollo es un proceso inherente, inalterable y evolutivo, dentro de este proceso está inmersa una serie de fases y subfases a las que Piaget llama períodos. El primero de ellos es el senso-motor, en donde "a falta de función simbólica, el lactante no presenta todavía pensamiento ni afectividad ligada a representaciones que permitan evocar las personas o los objetos ausentes...existe una inteligencia antes del lenguaje...a falta de lenguaje y de función simbólica, esas construcciones se efectúan apoyándose exclusivamente en percepciones y movimientos, esto es, mediante una coordinación senso-motora de las acciones

sin que intervenga la representación o el pensamiento" (Piaget,[1969a], 1984, p.15-16). Abarca desde el nacimiento hasta los dos años aproximadamente.

Al término del período senso-motor, aparece la representación, la cual es fundamental para la evolución de las conductas ulteriores, a lo que Piaget llamó función semiótica, que da pie al segundo período, llamado de operaciones concretas con una primera fase de preparación que es la preoperacional, en el que aparece "un conjunto de conductas que implica la evocación representativa de un objeto o de un acontecimiento ausente y que supone, en consecuencia, la construcción o el empleo de significantes diferenciados ya que deben poder referirse a elementos no actualmente perceptibles tanto como a los que están presentes." (Piaget, [1969b] 1984, p.60)

Una vez que el niño elabora la función semiótica, sobreviene el período de las operaciones concretas en sí, ya que aquí el objeto es afectado directamente formando la transición entre la acción y las estructuras lógicas más generales que implican una combinación y estructura de grupo. Estas estructuras son por ejemplo clasificaciones, seriaciones, correspondencias de un punto a otro, inclusión de clase, etc. El período de operaciones concretas comprende de los siete a los doce años aproximadamente.

Finalmente, el último período al que Piaget se refiere es el de las operaciones formales en el que el niño adquiere la capacidad de razonar deductivamente. A diferencia de las operaciones en

las que el niño tiene que afectar directamente a los objetos, ya es capaz de formular hipótesis, enunciados verbales partiendo de observaciones.

Baldwin, (citado en Marchesi, Carretero y Palacios, 1985), afirma que lo psicológico, lo lógico y lo hiperlógico designa estudios bien definidos dentro del desarrollo mental y que una acción da lugar a acomodaciones (adaptaciones del desarrollo), oposiciones y asimilaciones que producen cambios evolutivos

progresivos en el contenido y forma de la cognición. Además de estudiar el desarrollo motor y cognitivo de los niños, investigó acerca del interaccionismo social y la génesis de la personalidad y la filogenia de las funciones de la conducta.

Por otro lado, Gesell (1975), se interesó en la personalidad y uniformidad del desarrollo infantil, especialmente el de índole psicomotriz. Prestó poca atención a los factores culturales, pues pensó en el desarrollo del niño como un patrón determinado genéticamente, invariable y universal. Concibió el desarrollo como un proceso ordenado con un periodo de crecimiento y uno de deterioro en los últimos años de la vida.

Para este autor, los innumerables modos de conducta crecen tan velozmente en el niño preescolar y sufren tantas y profundas transformaciones que quedan pocos puntos absolutos para guiarse. El niño está continuamente perdiendo o modificando hábitos; su inteligencia es el dinámico producto final de factores múltiples

y cambiantes. Todas sus aptitudes se relacionan con una sola aptitud integral, la aptitud del crecimiento, entendiéndolo como un proceso de formación de patrones tanto en el terreno físico como en el mental. "El medio modela los patrones preliminares, determina la ocasión, intensidad y correlación de muchos aspectos de la conducta, pero no engendra la progresión básica de su desarrollo, la cual está determinada, en cambio, por los mecanismos inherentes de maduración." (Gesell, 1975, p.24)

Para estudiar el desarrollo infantil es importante considerar los gradientes de crecimiento, que determinan las tendencias y los modos de conducta, además, la vida psicológica de un individuo constituye un desarrollo progresivo de diferentes formas de interacción con las cosas. (Gesell, 1975)

Por otra parte, Wallon (citado en Zazo6, 1976), afirma que el psiquismo se crea por la maduración a través de la relación con el otro, que es la historia. Cada individuo se realiza a lo largo de una historia y de las relaciones que le son propias; pero su historia depende de la velocidad de su maduración y de su complejidad psicomotriz particular.

La importancia que este autor concede a la maduración ilustra bien lo que es para él la materialidad de toda duración, es decir, que las cosas que duran, que se desarrollan, se transforman. La duración si se trata del desarrollo infantil es la transformación lenta de estructuras orgánicas y como consecuencia, la modificación gradual o brusca, ya sea cuantitativa o

cualitativa de las relaciones con el entorno.

También se refiere al origen del comportamiento humano en función del otro *socius*, necesidad primaria y primitiva, recapitulándose de esta forma, como género y como individuo.

1.2 Desarrollo afectivo: emociones y sentimientos.

Hasta ahora se han mencionado diversos teóricos del desarrollo, cada uno va poniendo énfasis en un área específica de estudio; estos teóricos, aunque hablan de psicología del desarrollo, explican el desarrollo humano desde su propia concepción acerca del individuo, dejando un poco de lado el estudio del desarrollo afectivo como tal, área más difícil que cualquier otro sector del psiquismo infantil. Es necesario tomar en cuenta que es uno de los problemas más delicados de la psicología, al que algunos autores en aras de un dogmatismo científico no le dan la importancia que merece.

Los descubrimientos recientes de psicólogos y psicoanalistas, aseguran que la vida afectiva del niño echa raíces profundas que cimentan la afectividad adulta condicionando en gran medida su carácter y su destino. Los primeros sentimientos del niño, las primeras muestras de su afectividad, son los que marcan su desarrollo ulterior.

Al inicio de su vida, el niño no percibe los objetos por lo que son, sino por la satisfacción que proviene de ellos, ésto es, los

objetos existen por su carga afectiva. "A la afectividad le incumben al parecer, las manifestaciones psíquicas más precoces del niño...el primer comportamiento psíquico infantil es de tipo afectivo." (Wallon, 1974, p.125-126).

Wallon (1974) afirma que las fuentes primarias de las conceptualizaciones y clasificaciones tienen origen en la afectividad. Por otro lado, la conducta del individuo "supone dos aspectos esenciales y estrechamente interdependientes: uno afectivo, otro cognoscitivo." (Piaget, 1971, p.14) Apoyando esta idea, Claparède (citado en Piaget, 1971), asegura que la afectividad es la que asigna una meta al comportamiento, mientras que la inteligencia le proporciona los medios para que dicho comportamiento se manifieste. Esta afectividad da valor a sus objetivos y otorga la energía necesaria para actuar, en tanto que el conocimiento le imprime una estructura.

Esta primacía de la afectividad, se pone de manifiesto incluso más allá de la primera y segunda infancia y aún en el período preescolar. La afectividad infantil sigue una evolución comparable con el desarrollo intelectual. Durante los primeros cuatro o cinco años, se sientan las bases definitivas del carácter, personalidad y tendencias del ser humano; de ahí la importancia para el niño pequeño de las primeras situaciones críticas, pues en ellas existen desapegos y renunciamientos que es necesario que soporte para que la afectividad evolucione.

Durante la infancia temprana hasta los dos años aproximadamente, la afectividad sólo está centrada en el niño mismo, todos sus intereses muy limitados aún se localizan en su organismo y sus actividades, por lo que las funciones dominantes de esta época son las de nutrición y de excreción. Seres y cosas carecen de significado para él, salvo por el placer y las satisfacciones que pueden proporcionarle a su organismo. Por esto es que la afectividad, en este período de la vida, es pasiva, observándose que la relación establecida con su madre posee las características de una simbiosis normal (Mahler, 1986), confundiendo literalmente con ella en una total y absoluta dependencia. Por tanto, toda la afectividad infantil es dominada por la emoción, por el sentir; el niño sólo aspira a la fusión y no a la relación con otro ser, lo que experimenta en forma muy intensa en su organismo. El infante está entregado completamente a sus emociones mientras duran y pareciera ser que lo dominan. Estas emociones son pocas, simples y primarias, pero poseen un carácter totalizador, por lo que no puede poner distancia entre él y su afectividad, es incapaz de juzgarla, criticarla o corregirla.

En resumen, el niño siente mucho antes de pensar y de poder expresarse, sus alegrías y sus penas son totales, pero al mismo tiempo fugaces y lábiles.

A través de los tiempos, el ser humano se ha preocupado por entender y explicar la emoción, su naturaleza y sus efectos. Por experiencia el hombre sabe que la emoción conmueve favorable o

desfavorablemente. Diversas corrientes han tratado de explicar el hecho de que algunas experiencias posean una cualidad específica. La psicología experimental ha tratado de explicar que las emociones alteran, interrumpen y aún desorganizan un comportamiento bien integrado. Los biólogos sostienen que éstas poseen una función de emergencia y que son útiles para la supervivencia; y finalmente, las teorías con orientación psicoanalítica señalan que las fuerzas pulsionales del amor y la agresión, pueden ser los móviles de cualquier emoción humana.

Sean de la corriente que sean, los psicólogos que han investigado sobre emoción aseveran que tanto la experiencia sentida, como el trastorno corporal necesariamente pertenecen juntos al esquema emocional total. Solamente han diferido en considerar cuales son las causas y cuales los efectos que intervienen en una emoción.

Desde la época de la Grecia antigua, Aristóteles (primer estudio de la emoción) pensaba que una definición completa de emoción debería incluir dos aspectos: la materia (cambios fisiológicos) y la forma (el objeto al que se refieren estos cambios). Tomás de Aquino coincide con Aristóteles, diciendo que las emociones son distintas a la sensación y que la emoción es una tendencia tanto psicológica como fisiológica. Estos dos autores opinan que la emoción deviene de la *percepción fría*, porque el individuo percibe algo como bueno o malo para él, algo que le proporcionaría placer o dolor. (Arnold, 1969)

Comparando la definición de Aristóteles con la de Descartes, la de éste último podría considerarse fantasiosa y mecanicista; las pasiones (emociones) son excitaciones del alma referidas a sí misma que son causadas, mantenidas y reforzadas por el movimiento de la función vital. La imagen del objeto se proyecta desde los ojos a la glándula pineal, si esta imagen es atemorizante, el cerebro rechaza la fuerza vital; es inaceptable que la mera asociación mecánica pueda alterar una imagen percibida lo suficiente como para repeler dicha fuerza vital, excitar la glándula pineal y que el alma la perciba para sí misma como sufrimiento.

Descartes ve el alma perturbada, siempre pasiva, afligida por un trastorno corporal; dicho trastorno es producido por la imagen del objeto que forma una impresión en el cerebro. El resultado de todo esto es la emoción. Su idea de un alma inmaterial, encerrada en o comunicándose a través de un órgano particular, la glándula pineal, lo obligaba a explicar mecánicamente los procesos psicológicos.

La teoría de este autor sobre la emoción puede que no sea sistemática, pero su influencia ha sido profunda; su cuestionamiento acerca del problema mente-cuerpo, separando el alma del cuerpo y experiencia emocional de expresión emocional, ha atraído a muchos teóricos posteriores. (Arnold, 1969)

Por otro lado Charles Darwin (citado en Arnold, 1969) fue el primer investigador que se ocupó de hablar de la emoción relacio-

nada con cambios corporales basándose en hechos concretos. Propone tres principios para explicar el origen de la emoción. El de los hábitos asociados servibles que significaban ciertas expresiones como cerrar el puño, poner los músculos en tensión, etc.; la repetición de dichos hábitos se vuelven costumbres, que son legadas de una generación a otra. Esta suposición, por demás obsoleta, aseguraba que los movimientos voluntarios paulatinamente se convierten en reflejos, hoy en día se sabe que la mayoría de los movimientos expresivos son transmitidos por el sistema nervioso autónomo más que por el central.

Su segundo principio, el de la antítesis, es sólo una comprobación de que algunas emociones tienen su estado opuesto, aunque no son de utilidad (alegría y pesar, gusto y disgusto). Como todas las emociones tienen un correlato fisiológico, Darwin se ve precisado a crear su tercer principio que realmente es el sostén de su teoría y que ha influido fuertemente en los teóricos más recientes, incluyendo a los psicoanalíticos.

La acción directa del sistema nervioso sobre las emociones es un principio utilizado por Darwin para de alguna manera suplir las deficiencias de los principios anteriores, reconoce aquí una fuerte conexión entre la excitación nerviosa y la expresión emocional, aunque no es explícito cuando habla de su origen. La meta de este autor al crear su teoría era la de explicar el complicado esquema de la emoción y los cambios fisiológicos asociados por una fijación evolucionista de hábitos que empezaron con una simple acción voluntaria.

En 1884, William James, (citado en Arnold, 1969), introduce su teoría sobre la emoción, en la que los cambios corporales (viscerales) siguen directamente a la percepción del hecho excitante y que el sentimiento de estos cambios a medida que van ocurriendo, se traduce en emoción. Para él, los trastornos corporales causan la emoción que es simplemente la combinación de sensaciones orgánicas. Se basa en que generalmente se tiene un hecho desagradable, ideas abrumadoras que hacen actuar al individuo; entre una acción y otra habría únicamente una asociación mecánica de ideas basadas en experiencias pasadas y que ésta asociación aunada a un suceso actual, produciría cambios viscerales que se sienten como emoción.

James, subraya expresamente que no es la acción en sí sino la excitación visceral la que se siente como emoción; para que sea emoción los cambios viscerales tienen que ser percibidos por los sentidos; si estos no son percibidos, luego entonces, no hay emoción.

Casi simultáneamente, en 1885 Carl Lange (citado en Arnold, 1969), propone una interpretación semejante de la relación causal entre la emoción experimentada y los cambios viscerales;

sin embargo, a diferencia de James pensaba que los cambios en el sistema circulatorio (presión arterial, pulso, etc.) producen no sólo la emoción experimentada aunada a cambios corporales (viscerales y posturales), sino que también de acción física (motores).

Tanto James como Lange estimaban poco la evidencia experiencial cuando decidieron que no existe la emoción *mental* aparte de los cambios fisiológicos percibidos. Lange sostenía que sólo existe una causa, una impresión sensorial que generalmente es modificada por la memoria o por una imagen asociada previamente.

James y Lange crearon su teoría como única alternativa para desacreditar la opinión de teóricos anteriores que sostenían que los cambios físicos eran el resultado de representaciones anteriores.

Posteriormente, John Dewey (citado en Arnold, 1969), llegó a la conclusión de que la descarga orgánica, la emoción es una reacción instintiva, no una respuesta a un objeto y a una idea como tal. Rehusaba reconocer que existía una secuencia en *ver-correr-temer*. Para él, todo pasa junto: hay una coordinación instintiva entre el acto y la emoción, la acción no sólo precede a la emoción, es previa a la percepción.

Para Dewey se percibe un objeto hasta que el individuo se mueve hasta él, de ahí que la acción del sujeto constituye el objeto. Otro de sus postulados es que si la emoción es despertada por una percepción, no puede ser una *percepción fría*. Lo necesario es que la situación u objeto se reconozca de cierta manera en lugar de percibirlo como algo aparte. En cuanto llega el reconocimiento, se despierta una emoción, aunque los cambios corporales puedan tomar un tiempo considerable en desarrollarse.

Insistía en que la distinción entre una experiencia no emocional y una emocional es simplemente una diferencia de interpretación reflexiva.

Finalmente, Dewey trató de demostrar que la emoción tiene un significado orgánico en la vida humana, ya que la emoción ocurre cuando hay tensión entre dos procesos instintivos, el significado debe ser hallado en aquélla tensión. La tendencia a que aparezcan descargas de dicha tensión y la inhibición de esta actividad resultante de alguna percepción o idea, también está presente. La necesidad de alcanzar de cierta manera un ajuste entre estos dos aspectos es urgente.

El conflicto y competencia, con inhibición o desviación incidentales, es el trastorno emocional. Este es el cuarto y último cambio que sufrió la emoción según Dewey: primero era un hábito heredado, luego funcionaba sólo si no había acción alguna; más tarde se convirtió en tensión entre dos procesos instintivos que tenía que ser conciliado en la acción, y finalmente, es la reconciliación exitosa de ésta tensión.

McDougall (citado en Arnold, 1969), ve a la emoción como un componente de la acción instintiva; es un ingrediente de cualquier acto que tiene sus raíces obligadamente en el instinto.

Para él, instinto y emoción siempre están combinados. El objeto que despierta la propensión simultáneamente despierta la emoción.

Desear no es una emoción, sino una connación, la cual siempre está ligada a una emoción; la cualidad de ésta es determinada por la clase de cambios físicos inducidos, cambios que la experiencia debe seguir. El modelo de estos cambios afectivos aparece junto al instinto; es éste el que posibilita la excitación emocional, y por consiguiente la acción.

A diferencia de Darwin, insiste en que el instinto y la emoción van siempre apareadas, y son partes integrales del modelo instintivo.

McDougall asegura que la emoción es como un proceso cognoscitivo que pertenece al instinto y va unido a la percepción común. Los objetos despiertan la emoción, y que la mera vista de éste objeto o situación, por medio de asociaciones causan la emoción. Por otra parte, se permite admitir que los instintos pueden ser modificados, y que dicha modificación es un cambio en la posición perceptual, pero no ofrece ninguna clave en relación a cómo éste cambio se produce.

Esta teoría se ve aún más limitada al concebir la ligazón de las emociones con instintos especiales, los que son las únicas fuentes de acción. Esto da como resultado la formación de una lista de instintos, llamando emociones primarias a estados que no se reconocen como tales (sometimiento), emociones derivadas a las que parecen ser previas a la experiencia del individuo y emociones secundarias, tales como alegría, esperanza, ansiedad, desesperación y pesar. Estas emociones derivadas, como su nombre lo

indica, provienen de sentimientos simples de agradabilidad y desagradabilidad, funciones que implican esfuerzo instintivo (propensión) común, aunque no lo identifica. Piensa que los objetos despiertan la emoción suponiendo que la mera vista del objeto o situación por medio de asociaciones, causan emoción.

McDougall se permite admitir que los instintos pueden ser modificados, y que dicha modificación es un cambio en la *disposición perceptual en la entrada aferente del instinto*, pero no ofrece ninguna clave en relación en el cómo se produce este cambio.

De la teoría de la emoción de Freud (citado en Arnold, 1969), puede decirse que su interés no estaba enfocado en desenredar la relación causal que liga el objeto emocional, la experiencia subjetiva y el trastorno corporal. Su atención estaba centrada en la personalidad y sus disturbios que son revelados en la clínica. Naturalmente encontraría que las dificultades emocionales representaban un papel muy importante en la historia de cada sujeto.

Para describir este rol, descubrió que tenía que concentrarse en la fuerza impulsora más poderosa en todos los organismos, el impulso sexual o libido, que a su criterio era la única fuerza que lleva a la acción constructiva. Esta fuerza de la que habla es la pulsión que tiene como meta el placer, el cual se puede igualar con el descanso.

Freud estudió las emociones de amor (eros) y de hostilidad (thanatos), las cuales llevan una carga afectiva que es la contraparte de la energía pulsional. Esta pulsión debe ser descargada, la que se experimenta como la emoción o el afecto.

La doble pulsión de amor y agresión lucha por el placer, lográndolo de distintas formas, una al alcanzar el descanso, la otra por la destrucción exitosa; por tanto, para Freud, el afecto (emoción) es a la vez una descarga y también una posible válvula de seguridad.

Posteriormente, llegó a considerar a las emociones como la experiencia de excitación autónoma, inducida por ideas en el inconsciente. Según esta manera de pensar, el principio del placer utiliza inervaciones autónomas como vía de descarga para las tensiones pulsionales, mientras que el principio de realidad gobierna tal descarga sobre el sistema motor. Así, el afecto se convierte en una acción alternativa agradable para ser disfrutada cuando la acción es imposible; actúa como una válvula de seguridad cuando la tensión es demasiado alta y la acción es retardada.

Por otro lado, Freud (citado en Arnold, 1969) aclara que la ansiedad es una condición afectiva, esto es, una combinación de sentimientos placer-dolor. La ansiedad surge del yo cada vez que percibe algún peligro externo que amenace afectivamente o sea imaginado; a diferencia del amor y la agresión, que son pulsiones con carga afectiva que están continuamente activas. Por tanto,

Freud da una categoría distinta a emociones distintas, bajo la suposición de que estas dos pulsiones afectivas (amor y hostilidad) son libidinales-destructivas, mientras que la ansiedad es la reacción a su obstrucción.

Se podrían distinguir la emociones de las cargas afectivas de las pulsiones por su fuente somática. En las últimas el estado somático inducido por la secreción endocrina tiene su propia periodicidad (hambre, sed, sexo), sensibilizada por la percepción; mientras que en las emociones la secreción endocrina surge con la percepción de un objeto. Las pulsiones son despertadas aún sin objeto apropiado.

Hasta 1933, se consideró que la emoción debería ser despertada por la percepción y apreciación de alguna situación por el individuo, mientras que los cambios fisiológicos, aunque importantes, representan un papel secundario (Arnold, 1969); por lo que es necesario aclarar como éstos cambios fisiológicos son causados por la emoción.

Fenichel (1971), propuso en 1945 que una dominación aumentada del yo en el desarrollo del niño, da por resultado un cambio en el afecto (emoción). Durante la etapa del desarrollo en la que dominan los impulsos (ello), estos son expresados como emoción, suplantándola por acciones voluntarias gobernadas por el yo. Esto es, el yo aprende a domar los afectos y usarlos para sus propios propósitos con anticipación.

Para Fenichel la emoción (descargada) sólo aparece cuando el control falla, representando una regresión a etapas arcaicas del desarrollo, aunque su teoría no pueda explicar que el amor sexual sea un retroceso a la etapa arcaica infantil.

Más tarde, en 1952, Jacobson (1952), señaló que el afecto es la experiencia de un aumento o disminución de tensión o una pulsión más bien que la experiencia de una pulsión. Estas pulsiones pueden estar dentro del ello (emoción sexual o ira) o dentro del yo (miedo o interés).

La teoría de este autor implica que la emoción es la experiencia de un aumento o disminución de excitación. Las críticas que se le han hecho son en el sentido de que si bien es cierto que los procesos psicológicos nunca son estáticos, no es seguro que los cambios de intensidad de la excitación causaran emociones cualitativamente distintas y a veces, opuestas.

Otro autor, Rappaport (1971), que al investigar sobre emoción, intentó integrar la teoría de Freud en distintas etapas del desarrollo filogenético y ontogenético. Según este autor, primero, durante la infancia, domina el principio del placer, y las descargas tienden a la descarga inmediata. Las emociones son las experiencias de estas pulsiones, es decir, su carga afectiva. Ulteriormente, las emociones se sienten como tormentas masivas de afecto, que paulatinamente el yo creciente aprende a retardar la acción, mediante *contra-catexias*, lo que da por resultado des-

cargas afectivas más intensas y variadas. De esta forma se van creando nuevas y más sutiles vías de descarga.

En una tercera fase, el yo, que originalmente tuvo que soportar los afectos, ahora los puede usar como *señales afectivas*, controlando así la acción. Las explosiones masivas todavía ocurren, pero hay más control.

En contraposición con los autores citados, los conductistas consideran a la emoción únicamente como una respuesta a urgencias biológicas.

Watson (1965), concebía la emoción como una *reacción modelo hereditaria*, implicando cambios profundos del mecanismo corporal como un todo, pero especialmente del sistema visceral y glandular.

Los modelos emocionales para este autor son innatos (ira, miedo, amor), que son despertados en el recién nacido por represiones (ira), ruidos fuertes (miedo), y caricias (amor), y que poco a poco estos modelos se modifican en el curso del desarrollo. En el adulto, la emoción se reconoce en la mayoría de los casos, solamente por la facilitación o inhibición de las respuestas.

Para Skinner (1975), la emoción representa cambios en la fuerza reflexiva; Hull (1943), igualmente, considera a la emoción como un aumento o una disminución de la fuerza pulsional.

Finalmente, para Tolman (1967), la emoción es un *sentimiento consciente*, un *complejo de sensaciones orgánicas y kinestésicas*.

Hasta aquí se han expuesto los diferentes puntos de vista del estudio de la emoción, algunos dando prioridad a los factores fisiológicos como los causantes de la emoción, otros considerándola como el resultado de la acción instintiva; en cambio, autores como Gesell integran a este estudio el proceso madurativo del niño diciendo que "las estructuras emocionales son en la primera infancia el resultado de una maduración interna y también de la experiencia" (citado en Gratiot-Alphandery, 1973, p.44).

En el curso de los tres primeros años de vida del niño, su vida emocional a través de la maduración y la experiencia, se van enriqueciendo de etapa en etapa, volviéndose accesibles a estímulos cada vez más complejos.

Este progreso emocional en la vida del niño no sólo es cuantitativo, sino cualitativo; las emociones van extendiéndose a nuevos objetos, cambiando al mismo tiempo de naturaleza. Si esto es factible, se puede decir que el proceso evolutivo del desarrollo emocional del niño se encuentra inmerso en la maduración interna.

Gradualmente, el infante, como lo afirma Fenichel (1971), aprende a controlar una descarga emocional dada, por demás abrupta y primitiva, suplantándola por acciones conscientes, dando como

resultado afectos más selectivos y duraderos a los que podría llamarse sentimientos.

Cuando se trata de diferenciar el sentimiento de la emoción en el desarrollo afectivo del niño debe pensarse que los sentimientos son de intensidad moderada, no así las emociones, las cuales son siempre proyectadas hacia un objeto de manera total.

Las emociones (ira, temor, amor u odio) pueden ser agradables o desagradables, pero por más que sean reducidas en intensidad, siempre serán las mismas; mientras que éstas indican la actitud hacia la totalidad del objeto o situación, el sentimiento se refiere a sólo uno de sus aspectos.

Los fenómenos emocionales son susceptibles de comparación, en tal comprobación tiende a mezclarse una buena parte de interpretación, que no puede ser mayor al referirse a los sentimientos, ya que ellos no pueden ser objeto de una comprobación directa; en su lugar, se inducen por las manifestaciones emocionales del individuo (alegría, tristeza, cólera), las cuales revelan y suponen que son los que subyacen y forman el cimiento de la afectividad infantil.

Young (1978), afirmó que los sentimientos son procesos afectivos que están basados o tienen su origen en las experiencias pasadas, ya sea recuerdos de situaciones, lugares o personas. Las experiencias sentimentales, son provocadas a nivel de sensación, por

las palabras, los aromas y otras claves sensoriales que reviven muchos sentimientos; así, el individuo puede vincular estas impresiones sensoriales en el momento con algún suceso agradable o desagradable de su historia pasada. Por tanto, podría asegurarse su afinidad con los estados de ánimo, pues estos últimos, al intensificarse se convierten en un sentimiento, o bien, en una emoción.

Young (1978), asegura que existe una relación recíproca entre proceso afectivos y cognoscitivos, ya que estos son capaces de provocar fuertes brotes afectivos en el niño.

Estos sentimientos del niño pequeño se ven fuertemente vinculados con las personas; el universo del infante más que un universo de objetos es un mundo de personas; Piaget mismo no deja de reconocer que para el infante "la persona de otro es un objeto afectivo en grado sumo, al mismo tiempo que el objeto cognoscitivo es más interesante, más vivo, más imprevisto, mas instructivo en este nivel" (citado en Gratiot-Alphandery, 1973, p.57-58).

Por su parte, Wallon (citado en Zazoó, 1976), insiste en que esta primacía de la relación con los seres humanos, en primer lugar, está ligada a la estrecha dependencia en la que se encuentra el recién nacido, tan débil e indefenso, para la satisfacción de sus necesidades vitales, aunque esta relación de utilitarismo no es la única meta para el niño, sino que la presencia cálida y viva de la madre, es por sí misma el objeto de una necesidad propia y sumamente intensa.

Es así como a través del adulto que el niño aprende a socializar la emoción, manifestándose tempranamente el sentimiento hacia las personas y luego a la madre a través de su primera sonrisa dentro de un continuo evolutivo, siendo esta el anuncio previo del resto del desarrollo afectivo del niño.

A medida que el niño va avanzando de la infancia a la vida adulta, su conducta emocional cambia radicalmente; el cambio viene apareado con el desarrollo y posteriormente con la maduración de las estructuras corporales, con el proceso de aprendizaje y la experiencia con el medio ambiente en constante cambio, y particularmente con las relaciones sociales.

No obstante, no en todos los niños, se presenta el desarrollo y maduración al mismo ritmo, debido a las influencias ambientales que cada niño percibe y asimila de manera distinta, considerando para esto sus experiencias previas. Así existen personas que emocionalmente reaccionan con control pobre, la hay que controlan demasiado sus emociones; esta dicotomía, falta de control y exceso de este, son el resultado de la diferencias individuales en el desarrollo, en su experiencia y su aprendizaje. (Young, 1978)

Un adulto se dice que alcanzó la madurez emocional cuando, gradualmente, la emoción indiferenciada, sin control, experimentada en la niñez evoluciona hasta llegar a manifestaciones afectivas que implican mucho más control del que tenía.

Para Bridges, en 1931, las características generales del desarrollo emocional son la disminución en la transferencia progresiva de dichas reacciones a situaciones socialmente aceptadas y los cambios graduales en la naturaleza de las reacciones emocionales de acuerdo con el aprendizaje y las presiones sociales, pero la más importante es el grado de tolerancia a la frustración. (Young, 1978)

Cuando se habla de desarrollo emocional se piensa en una habilidad cada vez mayor para afrontar los problemas que plantea la vida, de manera tal que los disturbios emocionales que surjan sean los menos. Se dice que un individuo es maduro emocionalmente cuando se encuentra integrado a nivel neurológico, aún cuando en la vida cotidiana esta integración se logra con la experiencia. Esta idea de integridad, no implica control completo, una persona aunque madura física y emocionalmente, reaccionará ante situaciones agradables y/o desagradables con emoción, pues estas reacciones ayudan a aliviar tensiones y lograr un equilibrio anímico.

Las directrices que se pudieran establecer para que los padres estimulen el desarrollo emocional de sus hijos son generales, debido a la complejidad de situaciones y reacciones individuales diversas.

La función de los padres es esencial, puesto que ellos son a la vez los primeros compañeros de sus hijos y los primeros modelos de su afectividad.

Dentro de la triangulación padre-madre-hijo, el rol que juega la madre es por demás importante para el desarrollo afectivo del infante, ya que es ella quien mediante los cuidados maternos y la estrecha relación que mantiene con él, logra humanizarlo, dándole una identidad y un ser que conoce el mundo externo a través de ella; es pues, la madre quien funge como guía y determina el desarrollo emocional, ya sea normal o patológico.

Aunque este rol materno es decisivo para el desarrollo afectivo posterior de su hijo, el padre también cumple ciertas funciones, de las cuales, la que se considera fundamental es la de proveer el soporte emocional de la madre para que ésta, dentro de ese ambiente facilitador, pueda cumplir con la función de dar estructura emocional al bebé.*

De acuerdo con ésta concepción del desarrollo afectivo del niño y de la función que dentro de este cumple la relación de la madre con su hijo, esta investigación se orienta a considerar dicha concepción desde una visión psicoanalítica.

* En el capítulo 2 se explicará con detalle la función del padre dentro de la triangulación en el complejo de Edipo.

CAPITULO 2

LA RELACION MADRE-HIJO DESDE EL PUNTO DE VISTA PSICOANALITICO

El enfoque psicoanalítico es una aportación de Sigmund Freud, quien creó una corriente sumamente influyente que hasta nuestros días tiene repercusiones importantes. Es evidente que la teoría psicoanalítica ha hecho progresar considerablemente el conocimiento del niño.

A principios del siglo XX, Freud, con sus fundamentos psicoanalíticos derribó la idea generalizada de considerar al ser humano como un ente gobernado por la conciencia, asegurando que la conducta humana no era más que el resultado de un dinamismo entre mociones internas y concediendo importancia a la influencia de sucesos significativos de la infancia que repercuten en la vida adulta, hecho que lo lleva a decir que la dinámica interna es un elemento importante para comprender el comportamiento humano.

El enfoque que da Freud al desarrollo infantil se basa en la canalización de la libido, considerada por él como energía puramente sexual, la cual se va depositando a través del cuerpo, tocando partes específicas de éste que llamó zona erógenas, organizadas en etapas y constituyentes del desarrollo psicosexual en un continuo evolutivo necesario para la formación de la estructura emocional de todo individuo.

La mayor parte de estas etapas de organización libidinal abarcan la pregenitalidad, donde las pulsiones son parciales aspirando a conseguir placer cada una por su cuenta, siendo totalmente independientes entre sí, ya que se encuentran bajo el primado de una única zona erógena regida por el autoerotismo, es decir, su objeto de placer se encuentra en el propio cuerpo del niño (la boca en la etapa oral, región anal en la sádico-anal, el pene en la fálica). La culminación de estas etapas pregenitales es la genitalidad, formando así una sólida organización que lleva a depositar la meta sexual en un objeto ajeno a su propio cuerpo (Freud, [1905b] 1989).

Es la historia de estas etapas de organización pregenital la que permite comprender la génesis del comportamiento ulterior no sólo de los individuos que se puedan considerar normales sino también de los que presentan ciertas patologías, desde las más simples hasta los trastornos graves de la adaptación social. La preponderancia del desarrollo libidinal sobre el desarrollo en general explica esta complejidad de comportamientos que son característicos inevitables de la vida adulta, un trastorno funcional durante la genitalidad está necesariamente ligado a trastornos del comportamiento de orden afectivo en las etapas pregenitales (Doltó, [1971] 1985).

"Con el auxilio del psicoanálisis podemos estudiar las inhibiciones y perturbaciones de este curso del desarrollo. Ello nos permite individualizar esbozos y etapas previas de una organi-

zación de las pulsiones parciales,...que al mismo tiempo dan por resultado una suerte de régimen de organización sexual. Normalmente, estas fases de organización sexual se recorren sin tropiezos, delatadas apenas por unos indicios. Sólo en casos patológicos son activadas y se vuelven notables para la observación gruesa" (Freud, [1905b] 1989, p.179-180).

Por pregenitalidad se considera las etapas de organización libidinal en la que las zonas genitales todavía no alcanzan su integración, mismas que son las siguientes:

Etapas Oral Es el nombre que se le da a la fase de organización libidinal que comprende desde el nacimiento hasta el destete (18 meses aprox.), en la cual predomina la zona erógena bucal. Esta etapa es esencialmente autoerótica, el placer se encuentra en su propio cuerpo, en su primera forma pasiva. La necesidad es puramente biológica, cumple una función de nutrición y a la vez es el medio a través del cual se establece el primer contacto afectivo con la madre y el conocimiento del mundo externo.

Como todavía no ha adquirido la noción de los límites de su propio cuerpo, relaciona a la madre con la sensación de placer al mamar. Lo que al principio fue un acto de supervivencia (mamar), se traduce posteriormente en un placer autoerótico (chupar).

"...observamos que el lactante quiere repetir la acción de recepción de alimento sin pedir que se le vuelva a dar éste; por tanto, no está bajo la pulsión del hambre. Decimos que chupetea,

y el hecho de que con esta nueva acción también se adormezca con expresión beatífica nos muestra que, en sí y por sí, ella le ha dado satisfacción..." (Freud, [1916c 1984, p.286]. Siendo la función nutricia primordial para el bebé, las condiciones afectivas en las que la madre proporciona la alimentación, le da una identidad, logrando una erogenización del cuerpo mediante el contacto corporal amoroso; por otro lado, cuando la madre posterga durante un tiempo razonable para ella la alimentación, permite que el niño paulatinamente empiece a adquirir tolerancia a la frustración, hecho que es formativo y adaptativo para su vida posterior.

Poco a poco, la primacía del vínculo alimentario se va debilitando con la ayuda de la madre, lo que coadyuva a la castración de dicho vínculo, dando de esta forma paso al establecimiento del lenguaje, lo cual es preponderante en la relación madre-hijo.

Etapa Anal. Es el nombre que Freud dió a la fase de organización libidinal en la cual los impulsos parciales se organizan bajo la primacía de la sensibilidad de la zona anal y en donde la higiene y el control de esfínteres toma relevancia. En esta fase que comprende de los 12 meses a los 3 años aprox., la energía libidinal concentrada antes en el chupeteo lúdico, provocará ahora la retención lúdica de las heces y la orina, que le produce un relajamiento placentero al bebé después de un entrenamiento realizado por la madre, "y esto puede ser el primer descubrimiento de placer autoerótico masoquista, que es uno de los componentes normales de la sexualidad" (Doltó. 1985, p.29).

Cuando la madre aseá al niño durante esta etapa, se torna para éste un acto agradable, asociándose emociones contradictorias; es decir, se propicia una situación de ambivalencia hacia ella. Además expresa toda una forma de relaciones que señalan la conquista de la autonomía. La función de la madre en este momento es propiciar dicha autonomía a través del entrenamiento y la educación libre de hostilidad; su resolución parece coincidir con el agotamiento de los placeres funcionales que hasta este momento eran de suma importancia.

Por otro lado, la forma de solucionar la etapa fálica se centra principalmente en la superación del complejo de Edipo.

A través del control de esfínteres, el niño adquiere la noción de poder, un poder autoerótico al expulsar las heces y que a su vez representan un regalo que puede obsequiar o no. Es el descubrimiento del placer sádico. Además, el control de esfínteres implica un poder afectivo sobre su madre a la que puede o no satisfacer sus demandas.

Etapa Fálica. En esta etapa el desarrollo de la organización libidinal está centrada en la diferencia de los sexos y en la ausencia de pene en la niña. Los impulsos sexuales no se apoyan en ninguna otra función biológica (el comer, defecar). A partir del tercer año aproximadamente, el niño pierde interés en las materias fecales a través del entrenamiento que recibió, en aras de la limpieza y de la estética. La libido ahora se centrará en

la zona erógena fálica que se sitúa en el pene del niño y en el clítoris de la niña.

El placer natural de la micción, además de los tocamientos ocasionales de la madre durante el aseo, provocarán la tensión fisiológica en la zona fálica. Esta tensión ligada a las funciones de defecación o micción se disocia para adquirir un placer emocional en sí, que necesita relajamiento, y es cuando puede presentarse la masturbación como una descarga de esa energía libidinal concentrada.

Los preescolares llegan a fascinarse por las diferencias anatómicas entre niños y niñas; es una etapa de curiosidad sexual extrema, en donde las principales dudas giran en torno al origen de los niños y la diferenciación sexual.

Durante esta etapa sobreviene una experiencia estructurante para el desarrollo psicosexual del niño, al que Freud designa con el nombre de complejo de Edipo, el cual se caracteriza por la triangulación entre padres e hijo(a) y la función que desempeña cada uno de ellos.

Es aquí donde el niño hace su primera elección de objeto amoroso, depositando su carga libidinal al investir sexualmente al padre del sexo opuesto, caracterizándose dicha elección por el predominio de ternura.

Mientras que en las etapas anteriores, la energía libidinal estaba centrada sólo en el cuerpo, ahora es depositada en el otro, el placer ya no es autoerótico se encuentra en función del objeto amoroso; de esta forma el niño se ve envuelto en sentimientos conflictivos y ambivalentes de hostilidad, rivalidad, temor, culpa y placer.

Ahora bien, la madre que ha sido investida sexualmente por su hijo, accede a esta investidura manteniendo una relación idílica con él, correspondiendo a sus demandas amorosas. Este acceder de la madre es estructurante para al niño, ya que lo erogeniza nombrando las partes de su cuerpo, dándole así una identidad.

Dentro de este triángulo, la función que realiza el padre es vital para que el complejo de Edipo alcance su resolución. El padre a través de su intervención en esa relación madre-hijo, esclarece el papel que bajo las normas sociales debe jugar cada uno de los componentes de esta tríada, el deseo inherente a este complejo debe ser situado en el circuito correcto; es decir, depositarlo fuera del triángulo y aún de la familia, anteponiendo la barrera del incesto.

Así la función del padre es doblemente importante, pues al prohibir la relación incestuosa de la madre con su hijo, lo castra simbólicamente, anteponiendo las reglas sociales que imperan y los valores morales que regirán su vida y comportamiento sexual en lo sucesivo, siendo en este momento el inicio de la formación del superyó. El papel, entonces, que juega la madre es esta

resolución edípica es fundamental, es la mediadora de la castración emocional de la que el padre es el responsable, siendo también ella la que da pie para que cumpla su función de padre simbólico.

Paulatinamente, el niño asimila esta prohibición identificándose entonces con el padre y perdiendo interés amoroso por su madre, resolviendo de esta forma el conflicto edípico y permitiéndose el acceso a la siguiente etapa.

Etapa de Latencia. "Mas o menos desde el sexto al octavo año de vida en adelante, se observan una detención y un receso en el desarrollo sexual, que en los casos más favorables, desde el punto de vista cultural, merecen el nombre de período de latencia. Este puede faltar; no es forzoso que traiga aparejada una interrupción completa de las prácticas e intereses sexuales. Las vivencias y mociones anímicas anteriores al advenimiento del período de latencia, son víctimas en su mayoría de la amnesia infantil" (Freud, [1916-17C] 1984, p.297). Este olvido, es una represión de las manifestaciones y curiosidades eróticas, permite al niño adquirir otro tipo de conocimientos necesarios para la vida en todos sus aspectos.

Etapa Genital. Finalmente, si la evolución de cada etapa de organización libidinal se resolvió sana y adecuadamente como lo requieren, el individuo llegará a una sexualidad normal donde la libido se centrará en el área genital.

La carga afectiva inherente en la interacción madre-hijo es crucial en el curso de cada una de las etapas pregenitales. Cada una tiene una forma particular de resolverse, permitiendo el acceso a la siguiente.

El resultado principal de una óptima interacción madre-hijo es la seguridad que se traduce en una alta autoestima, autonomía, confianza básica y capacidad de relación entre otros, es decir, el conjunto de las condiciones necesarias para una evolución afectiva. Si por el contrario, la interacción de la madre con su hijo es deficiente, además de crear inseguridad, puede provocar pobreza en el control de impulsos (Olson, Bates y Bayles, 1990). Preston demostró que los tres elementos esenciales de la seguridad son: amor, aceptación y estabilidad, mismos que deben ser constantes y duraderos. El amor de la madre es necesario para el desarrollo del niño, no solamente en el plano afectivo, sino en el físico e intelectual, así como también es importante que el niño se sienta en un ambiente familiar estable y de aceptación (citado en Porot, 1976, p.18).

Françoise Doltó es una de las seguidoras contemporáneas de la doctrina psicoanalítica; su obra se centra en el psicoanálisis de niños y remarca la importancia de la *comunicación humanizada* entre madre-hijo, a través de un lenguaje sencillo, sin rebuscamientos y acorde a la *persona* que es el niño. Para Doltó, los padres deben creer en él como en un ser fuerte y activo dentro de

su entorno, capaz de superar su vida, conservando la confianza en sí mismo y en sus padres.

A diferencia de otros autores que hacen hincapié en la relación materna como única e insustituible, Doltó, además de considerarla, resalta el rol de padre como parte de la tríada padre-madre-hijo, otorgándole igual peso a ambos como padres.

Asimismo, Spitz (1987) considera que el papel primordial de la madre es amar, ella es la responsable de aportar ese amor necesario para el adecuado desarrollo afectivo del niño. En torno a ese amor, depende la afectividad futura, ya que modelado por la madre, esta influencia persistirá indefinidamente en el psiquismo del adulto.

El amor de la madre y su afecto por el bebé lo hacen un objeto de valor incalculable para ella; aparte de su interés le brinda una gama de experiencias vitales enriquecidas que forman todo un mundo. Lo que hace estas experiencias tan importantes para el niño, es que están entrelazadas por el objeto materno.

La instancia más importante para capacitar al niño a construir gradualmente una idea de su mundo es la reciprocidad entre madre e hijo, ya que actúa como intermediaria para que el niño conozca y se desenvuelva en su entorno.

"Los factores de importancia en el papel del afecto en la relación madre-hijo son: de un lado la madre con su individualidad

estructurada y madura, y por el otro, el hijo cuya singularidad va irse desplegando progresivamente, desarrollándose y estableciéndose; los dos factores están entre sí en una relación mutua y circular de conducta" (Spitz, 1987, p.86)

Mahler (1986), al igual que Spitz (1987), considera la importancia de la relación afectiva madre-hijo, sobre todo en las etapas tempranas de desarrollo, dividiéndolo en tres fases: autismo normal, fase simbiótica y fase de separación-individuación.

Desde el nacimiento del bebé hasta antes de la evolución de la simbiosis (3 meses aprox.), los estados somnolientos de los recién nacidos sobrepasan por mucho en proporción a los estados de alerta. Dicha somnolencia revive el estado original que prevalecía en la vida intrauterina, en donde la distribución de la libido, se encuentra en el niño mismo, siendo autosuficiente en la satisfacción alucinatoria de sus deseos.

La autora aplicó el término *autismo normal* a las primeras semanas de la vida del niño, ya que en esta fase "el infante parece estar en un estado de desorientación alucinatoria primitiva, en la cual, la satisfacción de la necesidad pertenece a su órbita omnipotente, autista" (Mahler, 1986, p.25).

Durante el estado de vigilia, el niño busca alcanzar la homeostasis, tratando de reducir las molestias de las necesidades biológicas sin poder diferenciar los propios intentos de reducir la tensión de las gratificaciones maternas. Poco a poco, estos fenó-

menos ayudan al infante a diferenciar entre una cualidad de experiencia *placentera y buena* y una cualidad *dolorosa y mala*. Alrededor del segundo mes, el niño empieza a percatarse del objeto satisfactor que en la etapa anterior era confuso; marcando el principio de la fase de la simbiosis normal, en la cual "el infante se comporta y funciona como si él y su madre fueran un sistema omnipotente; una unidad dual dentro de un límite común" (Mahler, 1986, p.25).

En el transcurso de la fase simbiótica, el niño es totalmente independiente de la madre; esta relación de dependencia no tiene el mismo significado para la madre en la *diada simbiótica*; la necesidad del niño de depender de su madre es absoluta, mientras que de la de la madre es relativa.

Mahler utiliza el término *simbiosis* para describir el estado de indiferenciación, de fusión con la madre y en donde lo interno y lo externo sólo empiezan a sentirse gradualmente como diferentes.

Durante la simbiosis, el yo rudimentario del recién nacido y del infante pequeño, debe ser completado por la madre a través de los cuidados maternos que ésta le proporciona durante el amamantamiento, creándose un clima emocional vital para el desarrollo del niño y otorgándole una identidad como señala Freud.

Mediante estos cuidados maternos el bebé es sacado paulatinamente de la latencia innata de una conducta vegetativa, hacia un mayor estado de alerta sensorial y un contacto con el medio ambiente.

En otras palabras, ocurre un desplazamiento progresivo de la libido, de dentro del cuerpo hacia la periferia de éste.

El nacimiento biológico del cachorro humano y su nacimiento psicológico no coinciden en el tiempo; Mahler define el nacimiento psicológico del individuo como el proceso de *separación-individuación*, es decir, "el establecimiento de un sentimiento de separación respecto de un mundo de realidad y de una relación con él, particularmente con respecto a las experiencias del propio cuerpo y al principal representante del mundo, tal como el infante lo experimenta, el objeto primario de amor" (Mahler, 1977, p.13).

El proceso de separación-individuación que sigue a un período simbiótico evolutivamente normal incluye que el niño logre funcionar separado en presencia de la madre y con la disponibilidad de esta.

"La separación y la individuación se conciben como dos desarrollo complementarios: la superación consiste en la emergencia del niño de una fusión simbiótica con la madre, y la individuación consiste en los logros que jalonan la asunción por parte del niño de sus propias características individuales" (Mahler, 1977, p.14).

Por medio de la locomoción el niño se separa de la madre lo cual puede llevarlo a una conciencia prematura del estado de separación, siempre y cuando la madre esté dispuesta y complacida, de lo contrario, si es omnipresente e infantilizadora interferirá

con la tendencia innata a la individuación, pudiendo retrasar el desarrollo de una plena conciencia de la diferenciación yo-otro por parte del niño, pese al desarrollo progresivo de sus funciones cognitivas, perceptuales y afectivas.

Una investigación que corrobora este hecho es la realizada por Frodi, Grolnick y Bridges (1985) que estudiaron las relaciones entre el estilo de control materno, sensibilidad y actitudes de crianza y la estabilidad de la relación de apego madre-infante en 38 díadas madre-hijo, cuando los niños contaban con 12 y 20 meses de edad. Las parejas fueron observadas durante situaciones específicas: en una sesión estructurada de juego y en la Situación Extraña de Ainsworth y Wittig. Esta última consiste en un arreglo experimental basado en la observación y dividido en 8 episodios preestablecidos con un tiempo de duración determinado para cada uno (21'30'' en total), en donde se pone a prueba el apego madre-niño exponiendo al infante a diferentes situaciones: solo, con la madre, con un extraño o con ambos. Esto se lleva a cabo dentro de un cuarto experimental con ventanas de una sola visión y provisto de juguetes. Durante las observaciones se van clasificando las conductas de acuerdo a parámetros establecidos, tipificando así la calidad del apego madre-niño en categorías: ansioso evitadamente apegado, ansioso resistentemente apegado, y seguramente apegado.

Los resultados sugieren que los niños llegaron a ser seguros en su relación de apego, por lo tanto más capaces de separarse de sus madres por unos momentos en su segundo años de vida, siempre

y cuando éstas últimas hayan tenido actitudes de crianza no punitivas; es decir, si fueron sensibles y dieron soporte al esfuerzo de sus bebés por llegar a la autonomía. Por otro lado, las madres que fueron punitivas, más controladoras y menos sensibles tuvieron niños más inseguros.

Es así como la actitud de la madre en este momento del desarrollo puede facilitar o truncar el paso a la separación-individuación.

Si estos acontecimientos han sido óptimos debido a esa interacción madre-hijo, se espera que el niño preescolar pueda establecer vínculos adaptativos en su medio externo, mismos que se reflejarán a través de sus relaciones afectivas, a sus logros cognoscitivos y a su desarrollo físico adecuado.

Asimismo, Erickson (1985) propone que durante el primer año de vida, el bebé debe aprender a través del cariño y la atención de la madre a tener confianza básica en sí mismo, esto es, percibir la presencia de la madre aunque ella no esté, y al la par, ir conociendo el funcionamiento de su organismo para hacer frente a necesidades inmediatas y situaciones extrañas que se le presentan.

Apoyando lo anterior, Lutkenhaus, Grossman y Grossman (1985) realizaron una investigación en donde se observó la calidad de apego madre-niño en 49 niños a los 12 años de edad, clasificándolos como *seguramente apegados* y *evitadamente apegados* (seguridad básica), a la edad de 3 años fueron capaces de interactuar

con un extraño más rápido, más fácil y con más tranquilidad y autonomía que los niños que fueron clasificados como *evitantemente apegados*.

Esta seguridad básica es necesaria en las etapas posteriores del desarrollo, si ésta no se logra, la actividad motora, intelectual y afectiva en el infante, se verán disminuidas; en cambio, si el niño es estimulado adecuadamente, la consecuencia será una separación más fácil de la madre, y por tanto será un niño laborioso y con iniciativa.

Otro autor que funda su teoría en las relaciones madre-hijo, es Winnicott (1981) quien hace hincapié en la dependencia de la primera infancia, asegurando que la formación del yo en el niño únicamente tiene sentido si se apoya firmemente en el hecho de la dependencia infantil.

Este autor divide el desarrollo del infante en tres fases principales, necesarias para que éste vaya adquiriendo la seguridad pertinente y logre la independencia de la madre, no sólo físicamente, sino psíquicamente y, de esta forma, adquiera la capacidad para establecer lazos afectivos fuera de su entorno familiar.

La fase de *dependencia absoluta*, es en donde el infante no dispone de ningún medio para enterarse de los cuidados maternos, no puede todavía asumir el control de los que está bien o mal hecho. Su posición se limita únicamente a beneficiarse de los cuidados

de la madre, o bien, a salir perjudicado si éstos no son los adecuados.

Este autor utiliza el término *sostenimiento* para referirse no sólo al hecho físico de como la madre sostiene al bebé durante los primeros años de vida, ya sea para alimentarlo o consolarlo (*holding*), sino también al conjunto de condiciones ambientales que anteceden al concepto de convivencia; entendiendo este concepto como "el establecimiento de relaciones objetales y la salida de la criatura de su estado de fusión con la madre, por su percepción de los objetos, como externos a él mismo" (Winnicott, 1981, p.49).

Una segunda fase es la que el autor llama *dependencia relativa*, en donde el infante puede ser consciente del cuidado materno. La conducta llamada *holding* se refiere a la calidad de los cuidados maternos y a su acercamiento amoroso propiciando la sensación de seguridad y bienestar de la criatura, conduciendo a la instalación de las primeras relaciones objetales.

La salud mental del infante se apoya en este cuidado materno, el cual es fundamental para que desarrolle su potencial heredado y vaya adaptándose gradualmente a su entorno, utilizando además, su capacidad intelectual y comenzando así la diferenciación del yo y del no-yo.

Al llegar a este, el crecimiento del infante toma la forma de un intercambio continuo entre la realidad interior y la exterior, cada una de las cuales es enriquecida por la otra.

El niño, paulatinamente, va ingresando en la última fase que Winnicott llama *hacia la independencia*, misma en la que se encuentra el niño preescolar y a la cual llega a través de la acumulación de recuerdos del cuidado recibido y de la introducción de los detalles de dicho cuidado, desarrollando así la confianza y seguridad básicas que necesita para enfrentar el mundo. Comienza aquí la identificación con la sociedad y el establecimiento de relaciones interpersonales fuera del hogar, por lo que tiende a la ampliación de su mundo.

Este autor habla también de una zona intermedia, de la experiencia necesaria en el proceso de vincular la realidad interna con la exterior, esta zona es indispensable para el inicio de la relación entre el niño y lo que le rodea. Para todo ello, es esencial la continuidad del ambiente emocional interior y determinados elementos del mundo físico, tales como los objetos transicionales (Winnicott, 1986).

Por otro lado, Anna Freud (1989) considera que el desarrollo del niño en la teoría psicoanalítica se ha contemplado parcialmente. Estos es, el estudio del niño se ha limitado a aspectos muy específicos de la personalidad de éste. De esa manera, han surgido teóricos que intentan explicar el desarrollo libidinal separándolo en fases con edades específicas cada una; otros

explican el desarrollo de los impulsos agresivos, así como los que se interesan en el estudio de la cronología de la aparición de mecanismos de defensa, y otros más que estudian el desarrollo y clasificación de las funciones intelectuales. Lo que la autora propone en su teoría, es no basarse en aspectos aislados de la personalidad, para estudiar el desarrollo del niño; lo que ella busca es explicarlo a partir de la interacción del ello y del yo y sus distintos niveles de desarrollo.

Según Anna Freud (1989) existen líneas de desarrollo que pueden abarcar todos los campos de la personalidad individual. En cada línea se contemplan desde las conductas más irracionales determinadas por el ello, hasta las más controladas que son determinadas por el razonamiento: el yo. Insiste en que se vincule cada sector de la personalidad con los otros sectores y cada nivel de desarrollo y realizaciones de la vida del niño, con los niveles anteriores y futuros.

Por todo lo anterior, puede asegurarse que su estudio se dirige al yo, como el único mediador entre el ello y el superyó, así como la relación con la madre.

Coincide con otros autores quienes señalan la importancia de la relación madre-hijo, sobre todo en el primer año de vida, contemplando a la madre como un yo auxiliar para su hijo, por lo que a-severa que su papel va mucho mas allá del sólo brindarle bienestar, satisfacción a sus demandas y de ser su primera relación objetal.

Su tarea debe recaer también sobre el yo en el desarrollo de su hijo " es la madre quien debe actuar como una coraza protectora contra la excitación indebida, hasta que el niño erija la propia barrera de sus deseos, el equilibrio que ella establezca entre satisfacción, frustración, postergación, es lo que servirá de prototipo para el ulterior manejo de los instintos del propio yo del niño" (Freud, A., 1985, p.20).

Generalmente las madres creen que su deber primordial es *hacer feliz a su hijo* sin saber que los procesos de maduración del niño tienen que contener factores que causen *displacer, desdicha y frustración*.

Por eso es necesario brindar orientación a las madres de familia, porque hay algunas que se sienten incapaces e insuficientes para prestar a sus hijos ese *yo auxiliar* a través del afecto, conocimiento y protección.

La autora, mediante sus estudios, ha observado que existen casos en que la capacidad para formar relaciones objetales puede ser interferida por la carencia de una adecuada figura materna, a la falta de respuesta de la madre, o bien, un vínculo madre-hijo demasiado estrecho, que impida al niño un avance en su proceso de maduración y que podría obstaculizar la aceptación de las frustraciones y su independencia.

De la calidad de la primera relación madre-hijo depende la capacidad para establecer vínculos posteriores; cuanto más firme sea esa relación durante el primer año de vida, menos posible será la enfermedad mental y más estructurada será su personalidad; sin embargo, a pesar de la importancia de dicha relación no garantiza por sí misma la salud del infante.

Marie D. Saltier Ainsworth (1978), estableció una premisa básica al decir que la calidad de la interacción madre-hijo es en gran medida la responsable de las diferencias individuales en la relación de acercamiento hijo-madre. Tan importante es este acercamiento durante los cuidados maternos, que autores como Berger (1990), haciendo una réplica de Caruso avala lo dicho por Ainsworth considerando que existe un factor de riesgo en el desarrollo del niño a partir de la ineficiencia e inconsistencia de la actitud de la madre con su hijo durante la infancia temprana, por lo cual propone como alternativa un modelo teórico dentro del cual, se contemplan las conexiones entre la asistencia del cuidado temprano, el apego madre-niño y los problemas de desarrollo subsecuentes que de éste se derivan.

La interacción con la figura materna y la estructura de un vínculo de apego con la madre es vital para el desarrollo saludable del bebé. La naturaleza del primer año de edad está relacionada con la interacción más temprana con la madre y con los aspectos del desarrollo posterior. La manera en la cual el infante, ya sea niño o niña, organiza su conducta hacia las influencias de la madre, es la manera en la que éste organiza la conducta hacia su

medio ambiente. Esta organización provee un núcleo de continuidad en el desarrollo cognitivo y socioemocional (Ainsworth, 1983).

Es innegable el hecho de que la influencia del comportamiento materno en el desarrollo del niño juega un papel determinante en el moldeamiento de su personalidad. Respaldando esto, Russell, Belsky y Von Eye (1989) exploraron la sincronía interaccional durante el primer año de vida del niño, observando las interacciones de niños de 1, 3 y 9 meses con sus respectivas madres (30 díadas), con el fin de examinar los antecedentes de la calidad de apego de su primer año.

Las hipótesis que se emplean para este estudio se refieren a que el desarrollo del apego seguro es predecible de la sincronía de la interacción entre la madre y el hijo, y los apegos inseguros son predecibles de las interacciones asincrónicas en el transcurso del primer año de vida.

Los hallazgos apoyaron la hipótesis de que los niños al primer y tercer mes de vida con interacción sincrónica con sus madres, significativamente observada, podría predecir el apego seguro en estos niños, siendo un factor consistente en la interacción, la responsividad, que diferencia a las madres de los bebés seguros, evitantes y resistentes. De las madres depende que exista un vínculo de apego seguro o inseguro que repercutirá en el desarrollo ulterior de su hijo.

La madre debe poseer sensibilidad para detectar e interpretar los mensajes de su hijo, por tanto, en los casos en los que la madre no sea sensible, puede verse afectado en desarrollo del niño, su seguridad, su conducta exploratoria que los llevan a la autonomía, además de su socialización, tanto a nivel cognoscitivo como socioafectivo. Dicha insensibilidad por parte de la madre puede deberse a su estructura de personalidad o a otros factores, como podrían ser la depresión, fatiga, distracción o preocupación por otras actividades.

La sensibilidad materna y la calidad del apego están estrechamente relacionadas. En un estudio acerca de la sensibilidad maternal y los modelos de apego madre-infante realizado por Smith y Pederson (1988) se observó la conducta de apego en 48 niños de 12 meses de edad y sus madres quienes fueron videograbadas durante la Situación Extraña de Ainsworth (1978); asimismo cada día madre-niño fue filmada mientras las madres resolvían un cuestionario y los niños tenían acceso a explorar la habitación. En esta situación se esperaba la obediencia de la madre para contestar el cuestionario con el objeto de competir con las demandas de atención hechas por su hijo.

Primeramente, el apego madre-niño fue clasificado en tres categorías: apego seguro, apego ansioso evitante y apego ansioso resistente, clasificación hecha con base en la interacción dentro de la Situación Extraña.

La sensibilidad materna fue medida durante la situación cuestionario a través de las respuestas y conductas que emitió la madre a las peticiones del niño en dicha situación, como respuestas insuficientes e intrusas para las señales de los niños, vocalizaciones, miradas y acercamientos físicos.

Los resultados de ambas situaciones (Situación Extraña de Ainsworth y situación cuestionario), permitieron clasificar al 56% de los niños como seguramente apegados, al 30% como ansiosamente evitantes, basándose para esto en las conductas de las madres durante la aplicación del cuestionario.

De esta investigación se concluye que el vínculo de apego está supeditado a la sensibilidad que tenga la madre, para así darle seguridad y en consecuencia autonomía, o por el contrario, propiciar inseguridad en el niño.

Asimismo, Melanie Klein fue enriqueciendo y esclareciendo lo descubierto por Sigmund Freud en cuanto al desarrollo del niño dividiéndolo en lo que llama *posiciones*, durante la etapa oral. Utiliza el término para designar fases del desarrollo, es decir, que el fenómeno que describe no es solamente una etapa o fase transitoria "posición implica una configuración específica de relaciones objetales, ansiedades y defensas, persistentes a lo largo de la vida" (Segal, 1984, p.17).

La primera, es la posición esquizo-paranoide, que se presenta alrededor de los 3 o 4 meses de la infancia, la cual se caracte-

riza por el hecho de que el bebé no reconoce personas sino que se relaciona con objetos parciales, así el objeto externo, en este caso la madre es percibida en forma escindida. El yo tiene relación con dos objetos: el objeto primario (el pecho), mismo que se encuentra disociado en el pecho ideal y el persecutorio.

De este modo, el niño tiene una fantasía del objeto ideal que se fusiona con experiencias gratificadoras del ser amado y amamantado por la madre externa real y el objeto persecutorio a su vez, se vincula con experiencias reales de privación y dolor.

Para esta autora, la fantasía es "la expresión mental de los instintos por mediación del yo y por consiguiente existe desde el comienzo de la vida... los instintos son buscadores de objetos, de este modo para cada impulso instintivo hay una fantasía correspondiente" (Segal, 1984, p.20).

Al deseo de comer, le corresponde la fantasía de algo comestible que satisfecerá ese deseo: el pecho. El bebé somnoliento que mueve la boca con expresión placentera y haciendo ruidos de succión, fantasea que está realmente succionando el pecho y duerme con la fantasía de tener el pecho-que-da-leche realmente dentro de sí.

En forma similar, si el bebé hambriento, furioso, que grita y patalea, fantasea que realmente está atacando el pecho, desgarrándolo y destruyéndolo.

Para que esta posición esquizo-paranoide de lugar en forma gradual y relativamente no perturbada a la siguiente- que es la depresiva, en donde el niño percibe el objeto ideal (la madre) como objeto total- es necesario que las experiencias buenas predominen sobre las malas; esto es, que el bebé se identifique con el objeto ideal y no con el persecutorio. La posición depresiva se caracteriza por el predominio de la integración, ambivalencia, ansiedad depresiva y culpa. Durante esta posición, los procesos integradores del infante se tornan más estables y continuos; comienza a percatarse de que sus experiencias buenas y malas proceden de la misma persona; su madre. El reconocimiento como individuo con una vida propia.

"Al percibir a la madre como objeto total, el bebé puede recordarla, es decir, recordar situaciones gratificantes anteriores en momentos en los que la madre parece frustrarlo, y anteriores experiencias de frustración, mientras ella lo está gratificando. A medida que continúan estos procesos de integración el bebé reconoce más claramente que es una misma persona (él mismo) quien ama y odia a una misma persona (su madre); esto lleva al niño a enfrentarse a sentimientos ambivalentes" (Segal, 1984, p. 73).

"La posición depresiva nunca llega a reemplazar por completo a la posición esquizo-paranoide; la integración lograda no es total, y las defensas contra el conflicto depresivo producen regresión a fenómenos esquizo-paranoides; de modo que el individuo puede oscilar siempre entre ambas posiciones" (Segal, 1984, p.17).

Los sentimientos ambivalentes mencionados anteriormente llevan al bebé a desear destruir omnipotentemente a la parte mala de la madre, así su culpa y desesperación por haberla perdido le despiertan el deseo de restaurarla.

Los impulsos reparatorios hacen progresar la integración del yo. En el deseo y capacidad de restaurar al objeto bueno interno o externo, se basa la capacidad del yo para poder conservar el amor y las relaciones a través de conflictos y dificultades. Si el bebé logra una reparación adecuada acepta la idea de que es un individuo separado de los padres y diferente de ellos, con todos los conflictos que esto trae.

Hasta ahora se han mencionado autores que realzan la importancia de los cuidados maternos durante la primera y segunda infancia, y en lo vital de la calidad del vínculo madre-hijo como facilitador del logro de la independencia y del establecimiento de las relaciones afectivas de la vida futura.

Investigaciones realizadas acerca del vínculo madre-hijo (véase Gewirtz, 1972; Elkin, 1972; Hilgard, Atkinson y Atkinson, 1979; Frederik y Malinsky, 1981; Boy, García y Torreblanca, 1985), hacen patente los beneficios y perjuicios de que exista o no la relación materno filial.

Los investigadores arriba enlistados afirman que la conducta del apego, la capacidad de socialización, la autonomía, el desarrollo del lenguaje, el aprendizaje, el amor, afecto y ansiedad, la autoestima y la seguridad básica varían tanto cuantitativa como cualitativamente en su grado de desarrollo, según los cambios en el cariño y atención que la madre le proporcione.

A la carencia de esta relación afectiva, íntima y continua que favorece el desarrollo integral del infante, John Bolwby le ha llamado *privación materna*, siendo éste un término empleado por el autor para señalar diferentes situaciones; así "un niño puede hallarse privado aunque viva en el seno de su hogar, si su madre (o sustituto materno permanente) es incapaz de darle el cariño y el cuidado que necesitan los niños pequeños. Asimismo, si por cualquier motivo se le aleja del cuidado de su madre" (Bolwby, 1985, p.14).

Otra situación sería lo que el autor denomina *privación parcial*, que es cuando se aleja de su madre, con la sustitución de alguna persona constante que logre infundirle confianza y sea lo suficientemente amorosa; esta privación produce ansiedad, urgencia de cariño, poderosos sentimientos de venganza, y como resultado de éstos últimos, sentimientos de culpa y depresión.

La *privación total* tiene efectos más serios sobre el desarrollo del carácter y puede imposibilitar completamente la capacidad para relacionarse con otras personas.

Un niño pequeño, aún inmaduro física y psicológicamente, no puede afrontar estas emociones intensas causadas por la privación, respondiendo con desórdenes nerviosos y de carácter.

Haciendo referencia a la *privación materna* y a las consecuencias que conlleva, Boy, García y Torreblanca (1983) llevaron a efecto una investigación para verificar los efectos de la *privación materna* en el sentimiento de seguridad en niños de 3 a 6 años, comparando dos grupos de niños; el grupo control, constituido por niños que mantenían una relación continua con su madre, y el grupo experimental cuya característica fue que los niños eran institucionalizados, sufriendo por consiguiente *privación materna* antes de los 2 años de edad.

Mediante una observación estructurada y una entrevista, los autores llegaron a concluir que la *privación materna* influye en el sentimiento de seguridad en niños de 3 a 6 años, lo que se refleja en una mayor dependencia, en una pobre participación activa, en baja autoestima y confianza en sí mismo.

Por consiguiente, un individuo que sufre de carencias tempranas suele plantear demandas de afecto excesivas en los demás y mostrarse ansioso cuando éstas quedan frustradas, o pueden sufrir un importante bloqueo de su capacidad para establecer relaciones comprometidas, empobrecimiento de la autoestima, inseguridad y dependencia.

Cuidar a un niño pequeño es una tarea laboriosa, interminable y a veces monótona, pero en tanto más se aprenda sobre la naturaleza y características del infante, las madres tengan más conocimiento acerca de lo benéfico que es la relación amorosa con su hijo, más enriquecedora, fácil y satisfactoria será su labor; siempre y cuando la madre goce de salud emocional, que de no ser así, a pesar de saber lo importante y determinante que es su función no podrá realizarla adecuadamente.

Hasta aquí se han mencionado diversos autores con orientación psicoanalítica que enfatizan los sucesos de la infancia, principalmente en el primer año de vida; sin embargo, esta investigación considera que no sólo este primer año es importante, sino los cinco primeros años de vida, como lo señaló Freud en su momento, ya que este período es eminentemente formativo y estructurante en la vida del infante, y en donde la madre y su relación con él, juega un papel importante en su desarrollo afectivo.

La etapa preescolar abarca la primera y parte de la segunda infancia, período en el que se encuentra el niño de 5 años, quien es el sujeto de interés de este estudio, por lo que el capítulo 3, sin un orden rígido se avocará a la descripción del niño preescolar con sus características de pensamiento y personalidad; del jardín de niños como Institución educativa y de las investigaciones y programas que se han realizado encaminados a cumplir con la labor orientadora del jardín de niños.

CAPITULO 3

**EL JARDIN DE NIÑOS COMO ESCENARIO PARA
LA ORIENTACION A PADRES DE FAMILIA**

Antes de conocer la importancia del jardín de niños como Institución educativa y de las características específicas del niño en edad preescolar, se hace necesario definir el concepto de infancia, ya que es en ésta donde se ubica el niño preescolar.

Las grandes corrientes de la psicología moderna han actuado en la orientación de las investigaciones referentes a la concepción de la infancia, al grado que podría decirse que cada modo de interpretación de la vida psíquica nos da una imagen diferente de la infancia.

Sin embargo, esa diversidad en las investigaciones puede ser reducida a tres direcciones esenciales: el estudio de comportamiento individual y social del niño; el de su evolución y el de los conflictos inconscientes.

Independientemente de la concepción teórica en la que se apoya cualquier investigación, a la infancia se le ha situado desde el momento de nacer hasta la pubertad.

Para fines didácticos y de investigación, se le ha dividido en tres etapas principales:

- Primera infancia (de 0 a 3 años aprox.).
- Segunda infancia (de 3 a 6 años aprox.).
- Tercera infancia (de 6 a 11 años aprox.).

La función materna a lo largo de toda la niñez del individuo es fundamental sobre todo en la primera y segunda infancia, en donde se ubica el niño preescolar, ya que además de cubrir las necesidades de supervivencia, debería brindarle la oportunidad de socializarse para que se adapte a la nueva situación que implica su ingreso al jardín de niños.

El jardín de niños, desde sus orígenes en México ha sido contemplado como un nivel de educación eminentemente formativo y básico para todo aprendizaje posterior, teniendo como objetivo general favorecer el desarrollo integral del niño (S.E.P.a, 1981).

"No debe olvidarse que la tarea educativa en el jardín de niños debe basarse en la satisfacción de los intereses característicos de la segunda infancia" (S.E.P., 1981a, p.11).

Al jardín de niños le toca participar en este período trascendental del niño, asumiendo "que el niño es una persona con características propias en su modo de pensar y sentir, que necesita ser respetado por todos, y para quien debe crearse un medio que favorezca sus relaciones con otros niños, un medio que respeta su ritmo de desarrollo individual tanto emocional como intelectual,

y le proporcione una organización didáctica que facilite su incorporación gradual a la vida social". (S.E.P., 1981a, p.12)

Desde sus inicios, y especialmente durante los últimos años, se manifestó una enorme preocupación por proveer un ambiente educativo apropiado a las características de desarrollo del niño preescolar, aunque hablando de la práctica educativa existían deficiencias no resueltas del todo.

Uno de los intentos por solucionar estas deficiencias, en 1977 fue el "Proyecto Preescolares" (Barocio, 1986) el cual era un proyecto teórico cuyo objetivo principal era crear una infraestructura que permitiera formar a un grupo de psicólogos de la U.N.A.M., en el campo de la educación preescolar, pensando en que los profesores de la Especialidad del Desarrollo del Niño que impartían las materias relacionadas con la educación preescolar, conocieran su campo de trabajo desde dentro de las aulas.

En 1981, la Dirección General de Educación Preescolar (D.G.E.P.) de la S.E.P. instauró a nivel nacional el Programa de Educación Preescolar (P.E.P.), fundamentado en la teoría psicogenética de Piaget como base teórica del programa. El P.E.P. de 1981 hasta mediados de 1992, constituye la aproximación más lograda en el proceso de elaborar un programa oficial que sea válido en términos de desarrollo. Este programa educativo se describe en tres libros (S.E.P., 1981a, 1981b, 1981c).

"El primer libro comprende la planificación general del programa y permite a la educadora adquirir una visión integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, de las líneas teóricas que lo fundamentan, de los ejes de desarrollo basados en las características psicológicas del niño durante el período preescolar y de la forma en la que se conciben los aspectos curriculares (objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación). El segundo comprende la planificación específica de diez unidades temáticas (integración del niño a la escuela, el vestido, la alimentación, la vivienda, la salud, el trabajo, el comercio, los medios de transporte, los medios de comunicación y festividades nacionales y tradicionales); en esta parte se sistematiza la planificación general desde el punto de vista operativo...el tercer libro de apoyos metodológicos, es un auxiliar que ofrece al educador diversas orientaciones y actividades para enriquecer su trabajo y la posibilidad de apreciar en cada una de ellas la relación que guardan con los ejes del desarrollo..." (S.E.P., 1981a, p.9).

En términos piagetanos, es el niño quien construye su mundo a través de las acciones y reflexiones que lleva a cabo al relacionarse con los objetos, acontecimientos y procesos que conforman su realidad, por ello, el P.E.P. pretende proporcionar al niño un conjunto cada vez más rico de oportunidades, para que sea él, quien se pregunte y busque respuestas acerca del acontecer del mundo que le rodea. Concibe la relación que se establece entre el niño que aprende y lo que aprende como una dinámica bidireccional; así, el proceso de conocimiento implica la interacción entre el niño (sujeto que conoce) y el objeto de conocimiento en

la cual se ponen en juego los mecanismos de asimilación y acomodación.

"El desarrollo de este programa intenta suplir algunas carencias que provienen del medio familiar y sociocultural en que han crecido muchos de nuestros niños" (S.E.P., 1981a, p.16).

Sin embargo, este programa se enfrentó a problemas intrínsecos que requerían investigación como serían: el programa de capacitación para el maestro, la evaluación del programa, el logro de su aplicación, etc.

Este momento de la educación preescolar en nuestro país (1981), se sumó a la decisión de vincular las investigaciones del "Proyecto Preescolares" con la problemática de la educación preescolar, y por ello aceleró la decisión de iniciar el trabajo por parte de la U.N.A.M. con la segunda alternativa que fue el "Curriculum con Orientación Cognoscitiva" (C.O.C.), el cual es un programa de marco abierto, desarrollado y evaluado desde 1963 por la Fundación de Investigaciones Educativas High Scope, con sede en Ypsilanti, Michigan, E.U.

El equipo de trabajo del "Proyecto Preescolares" inició la adaptación, aplicación y evaluación del C.O.C. mediante un convenio de colaboración establecido entre la Facultad de Psicología de la U.N.A.M. y la D.G.E.P. de la S.E.P., donde se les asignó tres grupos del jardín de niños Antón S. Makarenko, en la Ciudad de México. Este programa se sigue implantando hasta el ciclo esco-

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

91-92, lo cual prueba que es una alternativa válida dentro del ambiente educativo preescolar.

En este programa, todo el ambiente educacional gira en torno de la posibilidad de ofrecer experiencias de aprendizaje activo, arreglando el salón de clases de tal forma que permita al niño su interacción directa sobre los objetos de aprendizaje, la planeación, el trabajo y la evaluación personal dentro de la rutina; así como la importancia de la función del maestro como promotor de encuentros activos con la realidad, personalmente significativos para los niños.

Estas estrategias en el salón de clases deben ser diseñadas y aplicadas de tal manera que se ayude a los niños a usar la representación como un instrumento para el aprendizaje.

Lo que el "Curriculum de Orientación Cognoscitiva" ofrece es una nueva forma de pensar, actuar y sentir acerca del aprendizaje y de la enseñanza construida a partir de la visión piagetana con respecto a la forma en que los niños aprenden y se desarrollan.

El C.O.C. contempla también la participación de los padres de familia, partiendo de la hipótesis de que el maestro puede estimular y apoyar la vinculación entre la escuela y el hogar, concientizando a los padres acerca de lo valioso de su participación, en las reuniones de planeación del programa, así como de la necesidad de adquirir conocimientos relacionados con el desarrollo del niño y del C.O.C.

Fue necesario que transcurrieran diez años para que se iniciara una reforma educativa tratando de responder a la necesidad de ofrecer un ambiente educativo que soporte y apoye el desarrollo del preescolar. Esta tarea ha mostrado avances sustanciales que se sintetizan en el P.E.P. 81, y en la actualidad con el nuevo programa P.E.P. en su versión 92.

El P.E.P. 92 surge como una respuesta a la necesidad de elevar la calidad de la educación y al Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa.

Este programa constituye una propuesta de trabajo para los docentes, considera el respeto a las necesidades e intereses de los niños, a su capacidad de expresión, juego y creatividad, lo cual favorece su socialización.

Sitúa al niño como centro del proceso educativo, considerando el desarrollo infantil desde todos sus ángulos: físico, afectivo, intelectual y social; desarrollo que se produce a través de la relación del niño con su medio natural y social.

El P.E.P. 92 contempla el aspecto afectivo que se da en el proceso de desarrollo en el niño, como los afectos de sus padres y hermanos, figuras esenciales que dejan huella en la constitución de la personalidad del niño. Ya sea a través del amor o de los impulsos agresivos, los padres desarrollan una serie de conductas y formas de relación determinantes en el desarrollo del niño.

El método de globalización fundamenta el P.E.P. 92, ya que este considera el desarrollo infantil "como un proceso integral en el cual los elementos que lo conforman (afectividad, motricidad, aspectos cognoscitivos y sociales) dependen uno del otro. Asimismo el niño se relaciona con su entorno natural y social desde una perspectiva totalizadora, en la cual la realidad se le presenta en forma global" (S.E.P., 1992, p.16).

Por esto se propone una metodología basada en la estructuración de proyectos, ya que considera que de esta manera se permite "elaborar alternativas que brinden otra dinámica al trabajo escolar, al considerar la utilización del espacio físico, mobiliario y material e incluso el tiempo con criterios de flexibilidad." (S.E.P., 1992, p.17)

Para este programa trabajar por proyectos es planear actividades y juegos que correspondan a las necesidades, intereses y características del niño y su desarrollo.

Lo revisado hasta el momento, da fe que efectivamente en el nivel preescolar se provee un ambiente educativo acorde a las características del niño en esta etapa, con todo un marco teórico, recursos humanos y materiales que hacen factible se logre la formación educativa del infante. Además, el P.E.P. se apoya en la aplicación de programas colaterales que en su conjunto lograrán su fin último, la educación integral del niño.

Uno de estos programas colaterales es el "Programa de Orientación Educativa a Padres de Familia" (P.O.E.P.F.) que se instaló desde 1984, y cuyo objetivo es "la formación de los padres como principales educadores de sus hijos, para lograr eficacia en el proceso de educación integral del educando en edad preescolar, a través de la coordinación y complementación adecuada entre la acción educativa que ejerce la familia y el jardín de niños." (Chavarría, 1984, p.5)

Este programa incluye bases teóricas y orientaciones en relación a la forma de diagnosticar las necesidades de la población, de planear las actividades en base a esas necesidades y de realizar el programa como tal y finalmente, la mejor forma de evaluar las acciones que se llevaron a cabo. Intervienen los padres de familia y el personal docente, apoyados en métodos didácticos y actividades de orientación basados en los objetivos fijados.

A pesar de que este programa posee estructura teórica y cuenta con lineamientos de aplicación bien definidos, se observó, al menos en los jardines de niños a los que se tuvo acceso, que en la práctica no se lleva a cabo como tal, tal vez debido a la falta de capacitación e interés de las educadoras para impartirlo, además de que la participación de los padres de familia en muchas ocasiones se limita a la observación de la labor educativa en el jardín de niños y a la asistencia a pláticas aisladas con temas relacionados con la educación de sus hijos, los cuales pueden ser impartidas por personal especializado.

Otro punto importante que se observó y que se corrobora con la investigación realizada por Carpizo y Gallegos (1984), fue la escasa comunicación entre la familia y las educadoras, encontrándose que el 94% de la muestra que se estudió no tenían comunicación con la o las educadoras, y la poca que existía era inadecuada, por lo tanto, se observa un desconocimiento casi total de los propósitos de la tareas educativas que la educadora realiza en el jardín de niños, y de la necesidad de los padres.

Los padres reconocen que el jardín de niños tiene algún beneficio sobre sus hijos (94%), aunque sería importante profundizar mediante una acción la importancia de esta labor educativa.

De igual manera, es notorio el deseo que tienen los padres de recibir orientación por cualquier medio procedente del plantel educativo para ampliar sus relaciones y sus conocimientos acerca del desarrollo de sus hijos, ya que se puede observar que un alto porcentaje (90%) se encuentran carentes de esta información, debido una vez más a la falta de comunicación existente entre escuela y hogar. Por esto la escuela debe buscar alternativas de solución debiendo ser ella la que organice esta orientación, la que implemente medios de autodesarrollo para los padres y coordine esfuerzos; porque es la escuela quien está en posibilidad de reclutar y organizar a la comunidad de padres de familia, y quien además, tiene los medios humanos y técnicos para llevar a cabo esta función.

Entre los que estudian la educación a padres se pueden observar tres principales concepciones de dicha actividad: la primera y más difundida es la informativa; la segunda se refiere a la formación de los padres; y la tercera tiene que ver primordialmente con las relaciones sociales.

Uno de los autores que ha resaltado la necesidad de orientar a los padres en la educación y crianza de sus hijos y que se adhiere a la segunda concepción es Isambert (1980), quien exalta la importancia de orientarlos hacia un beneficio posterior en los niños, surgiendo esta necesidad orientadora a raíz del reconocimiento del niño como un ser con características propias y no sólo como un objeto de satisfacción de deseos, necesidades y ambiciones de los padres.

El autor señala que la escuela a padres no debería limitarse únicamente a la información, sino más bien debe considerarse como una ayuda personal y una acción sobre el carácter de los mismos. Su preocupación es la modificación de la actitud de los padres intentando cambiar sus ideas acerca del niño, de sus necesidades y sus posibilidades, además de dar información sobre las etapas de desarrollo del mismo. Intenta también conseguir que adquieran después de algún tiempo, un espíritu más comprensivo, logrando así una interacción mayor y de mejor calidad entre padres e hijos. Crear en los padres conciencia de que ellos serán el modelo a seguir de sus hijos hasta la adolescencia, por lo que deben ser adultos suficientemente capaces, responsables y amorosos con el fin de que puedan transmitir estas cualidades a sus

hijos, logrando por ende, un desenvolvimiento más armónico, con menos obstáculos y trastornos del carácter, y en su momento lleguen a transformarse en adultos aptos para crear nuevos hogares.

Dentro de este aspecto formativo en la educación de los padres es fundamental la retroalimentación basada en las vivencias del conocimiento adquirido a través de la interacción padres-hijos. La presente investigación coincide con esta forma de concebir la Educación a Padres.

La implementación de programas de orientación a padres no es novedoso en la educación preescolar, ya que desde la creación de ésta han existido intentos por desarrollar programas para favorecer el desarrollo integral del niño.

En cuanto al ámbito de educación preescolar pública (S.E.P.) se han hecho aproximaciones para instaurar programas en jardín de niños piloto, dirigidos a los padres de familia con el fin de proporcionarles orientación relacionada con la educación de sus hijos.

Uno de estos programas es el "Programa de Estimulación para Incrementar el Desarrollo Intelectual Social y Motor en los Niños, desde el Nacimiento hasta los Seis Años: Un Manual de Procedimiento para los Padres" (1979), creado por M.C. Fuentes, cuyo objetivo es proponer una serie de actividades para la integración de un programa de desarrollo infantil que auxilie a los

padres en la adecuada estimulación que deben proporcionar al desarrollo integral de sus hijos durante los primeros seis años de su vida.

Estas actividades se describen en un manual dividido en etapas de desarrollo mes por mes, sugiriendo pautas de estimulación en las diferentes áreas que propone dicho manual.

Aunque es un intento minucioso de auxiliar a los padres en su tarea educativa, podría considerarse ambicioso y poco práctico, pues la necesidad real de los padres, especialmente en las zonas suburbanas, son las de conocer pautas más prácticas, efectivas y de acuerdo a sus necesidades y posibilidades.

Por otra parte, Sospa (1989) al realizar un estudio referente a la dinámica familiar en el desarrollo integral del niño preescolar, implantó una serie de dinámicas vivenciales que forman parte del Programa a Padres que se aplica en los "Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar" (C.A.P.E.P.), dependiente de la Dirección General de Educación Preescolar.

Estas dinámicas son juegos estructurados que persiguen diversos propósitos: establecer un clima de confianza e integración dentro de un grupo con el que se comparte un fin común (mejorar la relación familiar); minimizar tensiones iniciales de los participantes así como también crear un clima de confianza generalizado

al hogar; técnicas que facilitan el descubrimiento del valor de la familia, toma de decisiones presentes y futuras, sensibilización de la importancia del papel de los padres entre otros.

Este programa se aplicó únicamente en el años escolar 87-88 y sus logros fueron limitados, pues se trabajó con los padres de niños con problemas de lenguaje y conducta que se canalizaron a C.A.P.E.P. a través de las educadoras del jardín de niños en el que se aplicó.

Por otra parte, los diferentes C.A.P.E.P., instalados en el área metropolitana continúan hasta la fecha llevando una Escuela a Padres dirigida únicamente a la población de niños que ellos atienden y por demás restringida.

No obstante, ante las limitaciones de esta propuesta, es digna de reconocimiento la labor que se ha realizado en pro del niño y su familia.

Los programas implantados a nivel oficial tienen limitaciones en cuanto a sus alcances reales en la práctica, ya que como se mencionó anteriormente existen fallas técnicas y de formación en el personal docente; por esto, la creación e implementación de un nuevo programa además de favorecer que escuela y familia trabajen juntos en beneficio del niño, debería contemplar la importancia de la relación materna en el desarrollo afectivo de los niños en edad preescolar, ya que la afectividad que de ahí se desprende

forma parte de un desarrollo integral, y es inseparable de cualquier relación que tenga el preescolar con su mundo.

Por ello, la propuesta de la presente investigación es crear una Escuela a Padres mediante la implementación del "Programa de Interacción Afectiva (P.I.A.) (Anexo 1), cuyo objetivo fundamental es orientar y formar a las madres de familia con el fin de que estimulen afectivamente a sus hijos coadyuvando de esta manera a su desarrollo normal, siendo condición necesaria para ésta que sea impartido por psicólogos, educadoras o un profesional de la salud.

Para la implementación del P.I.A. se consideraron algunos aspectos básicos señalados por Abidin (1980), en relación a la Educación a Padres, tanto de la conducción como de los participantes. Los padres deben poseer características definidas para que tenga éxito un programa como este, como sería el autorespeto, la apertura para probar métodos y nuevas habilidades en la crianza de sus hijos, inquietud por conocer cómo ser mejores padres, las expectativas, actitudes, conductas y estrategias de resolución de problemas con las que cuentan, el interés real por aprender nuevas alternativas de crianza, y que ese aprendizaje adquirido esté acorde a su propio estilo de vida.

Por otra parte, el conductor debe proporcionar al grupo conocimiento fundamental del desarrollo infantil; es importante que esté familiarizado con el proceso de crecimiento y el cambio del niño durante este proceso y lo que implica esto para los padres,

ya sea por experiencia propia o por tener contacto directo y frecuente con niños, para asegurar así, la comunicación y el entendimiento adecuados, esto es, el establecimiento de lazos afectivos entre el conductor y el grupo de padres.

Tomando en cuenta lo anterior, el P.I.A. pretende modificar el comportamiento de las participantes hacia sus hijos de acuerdo a sus posibilidades y necesidades mediante el conocimiento del desarrollo afectivo del preescolar, e intentar el acercamiento entre padres e hijos; además de infundirles confianza en su creatividad para que utilicen sus recursos en la crianza y educación de sus hijos, estimulándolos para que desarrollen autonomía y responsabilidad.

El P.I.A. se divide en tres etapas:

- 1) Etapa de Evaluación Inicial.
- 2) Etapa de Intervención.
- 3) Etapa de Evaluación Final.*

El programa en sí consta de 21 sesiones; los temas a tratar en cada una de ellas se encuentran enlistadas en el cronograma correspondiente (Anexo 2). Estos temas fueron seleccionados con base en los postulados de los diversos autores que sustentan el marco teórico y considerando las demandas que se captaron previamente en la población a la que se dirigió.

* Estas etapas se explicarán con detalle en el cuarto capítulo.

Atendiendo a las características esenciales de toda Escuela a Padres, se decidió intervenir con el P.I.A. con diferentes dinámicas grupales con el fin de crear un ambiente de confianza y apertura en las madres, lo que motivó a una participación auténtica y comprometida, ya que el trabajar en grupo enriquece las experiencias y motiva hacia un mayor aprendizaje.

Las sesiones están planeadas para trabajar únicamente con las madres, pues son ellas las que mantienen un estrecho contacto con sus hijos en los primeros años de vida, y las que proporcionan el marco de afectividad para que pueda desarrollarse a partir de éste, como se respalda en el marco teórico. Se encuentran apoyadas por diferentes técnicas como la exposición, lluvia de ideas, psicodrama, Phillips 66, y por diferentes recursos didácticos como rotafolios, diapositivas, audiovisuales, láminas de trabajo en equipos, etc.

Por otra parte se consideró apropiado que el expositor fuera el mismo todas las sesiones, ya que se estimó como la mejor manera de mantener la asistencia, la atención y la confianza.

Por otro lado, se espera que si se cumplen los objetivos propuestos, no solo la madre se beneficiará de los conocimientos adquiridos, sino que por consecuencia, el padre y los demás miembros de la familia mejorarán sus relaciones.

En el siguiente capítulo se explicará con más detalle lo que concierne a la aplicación del P.I.A., desde la elección de la muestra hasta los resultados, pasando por una crónica de la intervención con el mismo.

CAPITULO 4

METODO

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La importancia de la interacción afectiva madre-hijo ha sido ampliamente documentada dentro del marco psicoanalítico, por diversos autores como Mahler (1977, 1986), Doltó (1985, 1987), Spitz (1987), Winnicott (1981, 1986, 1988), Freud, A. (1985), Gratiot-Alphandery (1973), Freud, S. (1984, 1989), y Bowlby (1981, 1983, 1985) entre otros. Dicha importancia, se ve clarificada, por que una deficiencia interactiva madre-hijo genera problemas que no sólo se muestran en el desarrollo afectivo, sino que altera casi todo el desarrollo psicológico del niño.

Si bien, desde el nacimiento la relación afectiva madre-hijo es importante sigue siendo vital a lo largo de la infancia.

PREGUNTAS DE INVESTIGACION

¿ Se podrá modificar la calidad de la relación afectiva madre-hijo establecida previamente y mantenerla aún después de los primeros cinco años de vida, por mediación del "Programa de Interacción Afectiva" ?

¿Los cambios logrados por mediación del P.I.A., en casos necesarios, modificará la relación afectiva de la madre hacia su hijo,

por lo menos durante seis meses, e influirá en el desarrollo integral del niño?

Hipótesis Conceptual

La interacción afectiva de la madre con su hijo es un factor determinante para el desarrollo armónico e integral del niño, especialmente en los primeros años de su vida.

Hipótesis Nula (H_0)

No existen diferencias significativas en la calidad de la interacción afectiva madre-hijo, antes y después de la etapa de intervención que establece el P.I.A.

Hipótesis Alternativa (H_1)

Existen diferencias significativas en la calidad de la interacción afectiva madre-hijo antes y después de la etapa de intervención que establece el P.I.A.

VARIABLES

VARIABLE INDEPENDIENTE

"Programa de Interacción Afectiva", que consiste en la impartición de veinte sesiones de trabajo con las treinta madres que componen la muestra.

VARIABLE DEPENDIENTE

Mejorar la calidad de la interacción madre-hijo mediante la intervención con el P.I.A.

SUJETOS

Se utilizó una muestra no probabilística intencional por cuota compuesta por treinta *díadas madre-hijo*. Los niños tenían una edad que fluctuaba entre los 5.1 y 5.11 años de edad, de sexo masculino y femenino, que cursaban el tercer grado de preescolar. La muestra fue intencional por cuota debido a la facilidad de acceso a la población, en la cual el grupo de 30., se encontraba ya formado al inicio de la investigación. Las madres de los niños provenían de un nivel socioeconómico bajo y medio bajo, con escolaridad promedio de primaria y dedicadas al hogar en su mayoría (para mayor información de la muestra, remitirse al Anexo 3, que incluye gráficas de la 1-24).

ESCENARIO

El "Programa de Interacción Afectiva" (Anexo 1) se llevó a cabo en el jardín de niños "Topiltzin", clave V-1086-128, ubicado dentro de la delegación política Alvaro Obregón, dependiente de la Secretaría de Educación Pública durante el turno vespertino, de 14:00 a 18:00 horas. Para la aplicación de este programa las autoridades facilitaron el aula de usos múltiples, en donde se impartieron las veinte sesiones de trabajo con las madres de los niños. Las características del Aula son: un área de 40 m², grandes ventanales, buena ventilación e iluminación. El mobiliario constaba de sillas y mesas de fácil movimiento, pizarrón y áreas libres para presentar láminas o rotafolios. Se contaba además con espacio suficiente para realizar trabajo en pequeños

grupos, dispuestos es semicírculo, y actividades prácticas de las madres con sus hijos.

La Historia Clínica (Anexo 4) y el Inventario de Estimulación en el Hogar (HOME) (Anexo 5), se aplicaron exclusivamente a las madres en sus respectivos hogares; esto con el fin de observar el ambiente natural de la madre y su hijo, así como la interacción que se establecía entre ellos.

El Test del Dibujo de la Familia se aplicó a los niños de la muestra en forma individual, en un cubículo de 6m², con las condiciones adecuadas de iluminación, ventilación y mobiliario; el cual se encontraba aislado de ruidos que pudieran interferir en la ejecución del niño, aplicándose en dos momentos distintos, pretest y postest.

DEFINICION DE TERMINOS.

Afectividad infantil:

Es un fenómeno intenso y dominante que ocupa el primer plano de la escena psicológica del niño. Se manifiesta a través de un cúmulo de emociones y sentimientos que llena toda su actividad, sobre todo en sus primeros años y en el transcurso de su vida.

Emoción:

Es un proceso afectivo totalizador que conmociona abrupta y primitivamente al

niño, rigiendo su vida desde sus comienzos. Se manifiesta objetivamente a través de cambios físicos y psicológicos. Las emociones pueden ser agradables o desagradables sin tener opción a reducir y controlar su intensidad conscientemente. A diferencia de los sentimientos, éstas, se proyectan directamente sobre los objetos o situaciones. Dicha emotividad evoluciona y madura hasta que se tiene control de ella, traduciéndose entonces, en sentimientos.

Sentimientos:

Son experiencias de índole afectiva, de intensidad moderada, susceptibles de ser manejadas conscientemente por el individuo. Al igual que las emociones, éstos pueden ser agradables o desagradables, manifestándose en estados de ánimo y proyectándose a un solo aspecto del objeto o situación en el que se deposita.

Afecto:

Estímulo que provoca emociones y sentimientos más que percepciones y pensamientos, denotando su cualidad. Cada sujeto crea su propio contexto

afectivo en el que se mueve y manifiesta su emotividad.

**Clima emocional
de la familia:**

Es una situación que se origina a partir de las emociones y sentimientos de la madre hacia su hijo, y que interactúa mediante actitudes afectivas de calidez, acercamiento, aceptación, amor, etc., lo cual es favorable en todos los aspectos, al desarrollo del infante.

Desarrollo afectivo:

Es un proceso evolutivo del niño, en el que interviene de manera importante la maduración, ya que en un principio responde a sus emociones abrupta y lábilmente; con la edad, el comportamiento emocional tiende a estabilizarse, teniendo sus sentimientos y emociones duración y consistencia. Durante este proceso, el niño accede a la discriminación de las emociones en el cual interviene, además, el aspecto social, es decir, se vinculan los niños cada vez más a las relaciones con los demás individuos.

Interacción madre-hijo:

Es la relación con carga afectiva, que la madre promueve con su hijo a través de los cuidados maternos y la convivencia consistente.

Calidad de interacción:

Se refiere a que la interacción madre-hijo, se mueve en un ambiente de afectividad, lo cual hablará de cualidad en dicha relación.

Interacción madre-hijo adecuada:

Es la relación con carga afectiva que la madre promueve con su hijo a través de los cuidados maternos y la convivencia consistente. Para que esta relación sea la adecuada debe haber reciprocidad, calidez, conocimiento y comprensión de su hijo.

Interacción madre-hijo inadecuada:

Es la relación de la madre con su hijo en donde los cuidados maternos y la convivencia cotidiana son algo inherente pero no afectuoso, sin que la madre induzca y promueva la reciprocidad.

Seguridad básica:

Es el resultado de la adecuada interacción madre hijo; es decir, el conjunto de conductas necesarias para la evolución afectiva, como son el cariño, apoyo y atención de la madre, así como la introyección del amor materno.

Madre como promotora del desarrollo afectivo:

Es la que favorece e induce el desarrollo de la afectividad de su hijo, a través de la interacción adecuada con éste, mediante los cuidados maternos consistentes, comprensión, conocimiento de su desarrollo y amor maternal.

Recursos de la madre:

Son todas aquellas herramientas con las que cuenta la madre por naturaleza y por aprendizaje, como serían las actitudes y las diferentes formas de responder (agresividad, ternura, autoritarismo, comprensión, seguridad, etc.) a las situaciones que le presenta la vida, incluyendo los posibles problemas familiares.

Sentido común de la

madre:

Juicios y conclusiones que la madre obtiene basándose en sus tradiciones y experiencias pasadas, que no precisa de un análisis profundo de las circunstancias que se le presentan en la vida diaria.

DESCRIPCION DE LOS INSTRUMENTOS

Los instrumentos que se utilizaron en la presente investigación fueron los siguientes: HOME (Home Observation for Measurement of Environment) y Test del Dibujo de la Familia. Con respecto al Inventario de Estimulación en el Hogar (HOME) se utilizó la versión para niños preescolares de Caldwell y Richmond (1965, con el objeto de observar aspectos sutiles del ambiente en el hogar de niños pequeños y poder así identificar las características específicas de dicho ambiente que influyen sobre el desarrollo.

La meta a largo plazo fue producir un inventario válido, confiable, fácil de administrar, basado en la observación directa que proporcione un índice cuantitativo del apoyo social, emocional y cognitivo, disponible para niños pequeños dentro del ambiente en el hogar.

Posteriormente, Caldwell (1968), en Little Rock, Arkansas, compila los datos y los publica como un instrumento llamado "Inventario de Estimulación en el Hogar" (HOME), que consta de dos versiones:

Para infantes de 6 a 36 meses.

Para preescolares de 3 a 6 años.

En términos generales, dichas escalas intentan medir aspectos como: la importancia de una oportunidad para que se dé un afecto básico entre el niño y la madre o madre sustituta; si el niño, se desenvuelve en un clima emocional placentero y agradable donde la restricción y el castigo se presenten sólo cuando sea necesario; si el ambiente es al mismo tiempo estimulante y gratificante, donde el niño tenga la oportunidad de explorar y manejar su medio; y la probabilidad que tiene de obtener experiencias para enriquecer su cultura.

Los datos obtenidos con el HOME se basan principalmente en la observación, así como en las respuestas a una entrevista semi-estructurada administrada en el hogar cuando el niño está despierto y puede ser observado en interacción con la madre o con quien le proporcione los cuidados diarios.

La visita debe tener un carácter informal, con el propósito de reducir la tensión y amenaza, e incrementar la probabilidad de respuestas reales. El procedimiento completo toma aproximadamente 60 minutos.

Al inicio de la formación del instrumento, fue considerada la idea de incluir ítemes, basados totalmente en observaciones durante la visita. Sin embargo, con el objetivo de cubrir acciones importantes que probablemente no ocurren durante la observación directa, fue necesario fundamentar una parte de los ítemes en una entrevista con los padres.

Todos los ítemes son calificados en forma dicotómica (sí o no), y son expresados de manera que la calificación total equivale al número de respuestas afirmativas anotadas por el entrevistador. Un sí indica que la familia está proporcionando el tipo de estimulación indicada por el ítem, y un no indica lo contrario.

La versión del HOME que se utiliza en el presente estudio es la escala para preescolares que consta de 45 ítemes, desarrollada de una versión de 72; traducida y adaptada por el equipo del Instituto Nacional de Ciencias del Comportamiento y de la Actitud Pública, A.C. (INCCAPAC).

Esta versión se representa en seis subescalas:

	RANGO
I. Respuestas verbales y emocionales de la madre	0-11
II. Evidencia, restricción y castigo	0-8
III. Organización del ambiente físico y temporal	0-6
IV. Provisión de materiales apropiados de juego	0-9

V.	Involucración de la madre con el niño	0-6
VI.	Oportunidades de variedad en la estimulación diaria	0-5

Actualmente no existen muchos datos de estandarización para el inventario. Los datos más extensos para la escala de infantes fueron reunidos de un estudio de 176 familias del centro de Arkansas, EE. UU. (Elardo y cols., 1975), los cuales indican que el instrumento es sensible para registrar un rango de calificaciones de familias del mismo nivel socioeconómico.

Usando datos de mediciones hechas a los 6, 12, y 24 meses, de 91 familias, se computaron las correlaciones test-retest para el HOME, encontrándose que las subescalas son internamente consistentes y que los puntajes obtenidos son relativamente estables a través del tiempo (Bradley y Caldwell, 1976).

Considerando la validez concurrente, se realizaron correlaciones entre los puntajes del HOME, tanto para la escala total como para cada subescala, y los puntajes de variables socioeconómicas, observándose que, en general, las correlaciones permanecieron consistentes a través de varias aplicaciones del HOME. Sin embargo, muchas de las correlaciones entre la ocupación de la madre y los seis factores del HOME no fueron de suficiente magnitud para ser estadísticamente significativas (Bradley y Caldwell, 1979).

En contraste, la educación de la madre, la presencia, la ocupación y la educación del padre, y el hacinamiento en el hogar,

tuvieron un grado significativo de asociación de las variables con el ambiente en el hogar.

Al igual que la escala para preescolares, la de infantes en su inicio, constaba de 144 ítemes, que se redujeron a 80 en su primera revisión. En 1979 se realizó la segunda revisión, finalmente constituida por 55 reactivos distribuidos en 8 subescalas:

1. Estimulación a través de juguetes, juegos y materiales de lectura.
2. Estimulación del lenguaje.
3. Ambiente físico.
4. Apoyo como afecto y cordialidad.
5. Estimulación de conducta académica.
6. Modelar y fortalecer la madurez social.
7. Variedad de la estimulación.
8. Castigo físico.

El análisis de los ítemes y la confiabilidad para esta escala se computó en base a una muestra de 177 familias con niños en edades de 3 a 6 años de edad. Este análisis indica un grado razonablemente alto de consistencia interna, que varía de .53 a .83 para las subescalas, y de .93 para la escala total (Bradley y Caldwell, 1979).

Las calificaciones para familias con niños y niñas pequeños no parecen diferir apreciablemente. Asimismo se obtuvieron correlaciones moderadas y bajas entre calificaciones del HOME y las medidas del nivel socioeconómico.

Por otro lado, las correlaciones de la escala HOME con medidas cognitivas obtenidas entre los 3 y 6 años de edad, a través del Stanford-Binet, fueron relativamente fuertes. Sin embargo, la validez del HOME queda establecida al medir desarrollo social y logro académico.

El Test del Dibujo de la Familia es un test proyectivo, una de las técnicas de exploración de la afectividad infantil que goza de mayor popularidad. Se le considera un test fecundo y rico por la valiosa información que aporta sobre la vivencia de las relaciones familiares en el niño. " Su origen no está muy claro, parece haber surgido simultáneamente en diversas regiones demográficas como fruto de la intuición de varios investigadores. El paso del tiempo, así como los diversos estudios que sobre él se han ido realizando, han puesto de manifiesto su importancia como instrumento de psicodiagnóstico" (Font, 1978, p. 11).

Igual que en otras técnicas proyectivas gráficas no existe una forma única de administración, ni tampoco formas rígidas de interpretación para el Test del Dibujo de la Familia. Font (1978) señala que entre las más recientes modificaciones existe la de Corman (1967), que consiste en dar al niño la instrucción de dibujar una familia imaginaria en lugar de pedirle que dibuje a su familia. El autor asegura que de esa manera, el niño se siente más libre para proyectar sus estados afectivos, deseos, temores, atracciones y repulsiones. Para la presente investigación se decidió utilizar la cosigna que propone Font, la cual

consiste en solicitarle al niño que dibuje a su propia familia. Aunque el mismo autor considera que de esta forma el niño se siente forzado a respetar el orden y la estructura familiar, este hecho permite ver que cualquier alteración en los dibujos cobrará mayor significación. Las valorizaciones, desvalorizaciones y supresiones de los personajes, serán mucho más significativos si aparecen al pedir al niño que dibuje su familia por existir una mayor obligatoriedad de respetar las estructuras familiares reales.

Independientemente de la consigna que se dé, es aconsejable efectuar una entrevista posterior al niño para que de algún modo sea él mismo quien interprete su dibujo, definiendo a los personajes, expresando de manera consciente sus atracciones y finalmente, identificándose con alguno de los elementos que conforman su familia.

El Test del Dibujo de la Familia es de ejecución rápida (alrededor de 30 minutos), casi siempre es bien aceptado por el niño y el adolescente, puede realizarse a partir de los 5 ó 6 años y no requiere más material que una mesa, papel y un lápiz.

Este test, es un instrumento eminentemente clínico, difícil de cuantificar, pues no existen parámetros objetivos; explora la afectividad infantil y se le considera un test fecundo por la valiosa información que aporta sobre la percepción y vivencia de las relaciones familiares en el niño (Font, 1978).

Para darle objetividad a su interpretación y facilitar su análisis, se establecieron 30 indicadores que se consideraron relevantes para obtener mayor número de datos relacionados con el niño y su familia.

A continuación se presentan los indicadores que se tomaron en cuenta para este test, agrupándolos en áreas: madurativa emocional, dinámica familiar y autoconcepto, y de esta forma facilitar tanto el análisis estadístico como la interpretación del mismo.

Los indicadores Integración del dibujo, Rasgos faciales y Presencia de tronco, reflejan signos de madurez en el niño (Koppitz, 1987). Emplazamiento del dibujo, Sombreado y Borraduras y Presencia de extremidades, son indicadores que pueden remitir a alguna problemática emocional, por lo que se agruparon en al área de ese rubro. En cuanto al área de dinámica familiar los indicadores que se refieren a ella son: Distancia entre los personajes, Presencia de la madre o del padre, Bloque familiar y Supresión de algún elemento familiar. La última área considerada, tiene relación con la autoestima y el concepto que tiene el niño de sí mismo, siendo los indicadores para aquella, presencia de sí mismo y autoconcepto.

ENCUESTA

La encuesta que se aplicó a los niños después de hacer su dibujo es la propuesta por Corman, la cual se describe a continuación:

- o) ¿Dónde están?
- p) ¿Qué hacen allí?
- q) Nombre y orden en el que los dibujó
- r) ¿Quién es el más bueno?
- s) ¿Quién es el menos bueno?
- t) ¿Quién es el más feliz?
- u) ¿Quién es el menos feliz?
- v) EL papá propone un paseo en auto, pero no hay lugar para todos, ¿Quién se va a quedar en casa?
- w) Uno de los chicos se portó mal, ¿Cuál es?
- x) ¿Qué castigo tendrá?

CARACTERISTICAS DE LOS DIBUJOS.

Las características generales de los dibujos se codificaron de la siguiente manera:

Integración del dibujo	2 - Dibujo integrado con volumen 1 - Dibujo esquelético 0 - Hombre renacuajo
Rasgos faciales	2 - Que presenten ojos, nariz y boca 1 - Omisión de algún rasgo facial 0 - Omisión total rasgos faciales
Extremidades	2 - Que presenten brazos y piernas 1 - Omisión de alguna extremidad 0 - Omisión total extremidades

Tronco

- 2 - Aparición de tronco
- 1 - Tronco mal delineado
- 0 - Omisión de tronco

Tamaño

- 2 - Normal: cualquier caso que se encuentre entre $2/3$ de la hoja y una cuarta parte de la misma.
- 1 - Grande: cuando sobrepasan los $2/3$ de la hoja.
- 0 - Pequeño: cuando es menor a los $2/3$ de la hoja.

Emplazamiento

- 2 - Abajo: los comprendidos en el tercio inferior de la hoja.
- 1 - Enmedio: los comprendidos en el tercio medio de la hoja.
- 0 - Arriba: los comprendidos en el tercio superior de la hoja.

Sombreado

- 1 - Sí
- 2 - No

Borraduras	2 - Sin intento de borrar.
	1 - Intento de borrar no generalizado.
	0 - Borraduras generalizadas.
Dist. entre los personajes	2 - De 0 a 1 cm.
	1 - De 1 a 2 cm.
	0 - Más de 2 cm.
Presencia de la madre	2 - Madre dibujada.
	1 - Madre desvalorizada.
	0 - Madre no dibujada.
Presencia del padre	2 - Padre dibujado.
	1 - Padre desvalorizado.
	0 - Padre no dibujado
Bloque familiar	1 - Sí
	2 - No
Supresión de algún elemento familiar	1 - Sí
	2 - No
Presencia de sí mismo	2 - se dibuja a sí mismo.
	1 - se dibuja en primer o en último lugar.
	0 - no se dibuja.

Autoconcepto

- 2 - se dibuja completo.
- 1 - se dibuja desvalorizado.
- 0 - no se dibuja.

¿Dónde están?

- 2 - respuesta que implique su entorno familiar.
- 1 - respuesta que implique situación agradable fuera de su entorno familiar.
- 0 - respuesta azarosa.

¿Qué hacen ahí?

- 2 - actividades comunes.
- 1 - actividades separadas.
- 0 - situación aversiva.

Nombre y orden en el que
los dibujó

- 2 - familia nuclear en primer lugar
- 1 - familia extensa en primer lugar
- 0 - objetos antes que familia.

¿Quién es el más bueno?

- 2 - padres o él mismo.
- 1 - hermanos.
- 0 - familia extensa.

¿Quién es el menos bueno?

- 2 - ningún miembro de la familia
- 1 - hermanos o familia extensa.
- 0 - ninguno.

¿Quién es el más feliz?

- 2 - padres o él mismo.
- 1 - hermanos o familia extensa.
- 0 - ninguno.

¿Quién es el menos feliz?

- 2 - ninguno.
- 1 - hermanos o familia extensa.
- 0 - padres o él mismo.

El padre propone un paseo en auto, pero no hay lugar para todos, ¿Quién se va a quedar en casa?

- 2 - ninguno.
- 1 - cualquier miembro de la familia
- 0 - él se queda.

Uno de los chicos se portó mal, ¿Cuál es?

- 2 - ninguno o alguien ajeno a la familia
- 1 - padres o hermanos
- 0 - él mismo.

¿Qué castigo tendrá?

Corporal

- 1 = sí
- 2 = no

Amenazas

- 1 = sí
- 2 = no

Verbal	1 = sí
	2 = no
Encierro	1 = sí
	2 = no
Privaciones	1 = sí
	2 = no
Actividad aversiva	1 = sí
	2 = no

Por otra parte, se elaboró y se aplicó una historia clínica a las madres, con el fin de recabar datos específicos de sus niños, que hablan del contexto familiar en el que se desenvuelve el niño y la situación en la que se encuentra la relación afectiva, tanto de la madre con su hijo como de la dinámica familiar en general.

La historia clínica, consta de varias áreas seleccionadas según los objetivos de la investigación, las cuales se citan a continuación:

- a) Ambiente familiar
- b) Antecedentes prenatales y postnatales
- c) Historia del desarrollo del niño
- d) Area de adaptación social
- e) Area de conducta

PROCEDIMIENTO

Primeramente, se consideró el tipo de población que se necesitaba para la presente investigación y en qué lugar se podía localizar; como el objetivo era implantar el "Programa de Interacción Afectiva" (P.I.A.), a nivel preescolar, se realizaron los trámites pertinentes ante la Dirección General de Educación Preescolar (D.G.E.P.) para que se permitiera el acceso a un jardín de niños en el que se pudiera realizar el servicio social, mediante la aplicación del P.I.A.

El primer contacto que se tuvo con las madres de familia de la muestra fue a través de una junta general en la que se realizó una presentación, exponiendo brevemente el P.I.A., el compromiso que adquirirían de asistir una vez por semana durante seis meses aproximadamente, y la necesidad de hacer una visita a sus hogares para llevar a cabo la etapa de evaluación inicial y final.

Ya que estuvo formado el grupo, se empezó a trabajar en la etapa de evaluación inicial, la que consistió en llevar a cabo una entrevista con las madres de familia en el hogar de cada niño, para recabar los datos necesarios de la historia clínica, y la administración propiamente dicha del Inventario de Estimulación en el Hogar (HOME).

Los requisitos pertinentes para la visita eran, que madre e hijo estuvieran presentes durante los 90 minutos de duración de ésta, y que el niño se mantuviera dentro del campo visual de la madre y

de las entrevistadoras, favoreciendo así, que se produjera espontáneamente la interacción madre-hijo pudiendo de esa manera registrar las observaciones requeridas por el instrumento.

Paralelamente, a cada niño de la muestra se le aplicó el Test de la Familia, con el objeto de conocer la percepción de su familia, y sus sentimientos con respecto a ella, datos que finalmente, se reflejarán a partir de la proyección del niño en el dibujo y de sus respuestas a la encuesta propuesta por Corman la cual consiste en 10 preguntas que permiten al niño interpretar por sí mismo su dibujo.

Aunado a esto, también se pudo corroborar la información proporcionada por sus madres en la historia clínica, específicamente en el aspecto afectivo. Este instrumento se administró en forma individual, en un cubículo especialmente acondicionado para este fin, dentro del jardín de niños.

Al concluir esta etapa (noviembre y diciembre, 1990), se prosiguió con la etapa de Intervención. Esta consistió en la implantación en sí del P.I.A.; el que está diseñado para realizarse en 21 sesiones de trabajo directo con las madres del grupo, detalladas en un Cronograma (Anexo 2). Durante dichas sesiones se impartieron pláticas informativas con temas alusivos al desarrollo del niño, enriquecidas por las experiencias del grupo.

El objetivo general del "Programa de Interacción Afectiva", es el de sensibilizar a las madres de familia para que conozcan el papel primordial que desempeñan como promotoras del desarrollo de sus hijos, haciéndolas conscientes del potencial con el que cuentan, impulsando su confianza y sentido común en la crianza y educación de sus hijos, con el fin de que, en determinado momento puedan utilizar sus recursos y creatividad -todas aquellas herramientas que posee la madre por naturaleza y por aprendizaje, como serían actitudes y formas de responder a las situaciones que le presenta la vida- en la solución de los posibles problemas de sus niños.

Las 21 sesiones del P.I.A., tuvieron una duración aproximada entre los 60 y 90 minutos cada una, una vez por semana, de las cuales la I y II cumplieron con el fin de establecer el rapport y el compromiso de las madres hacia el programa, mediante dinámicas de presentación e integración. El objetivo de éstas fue propiciar el clima emocional para que las madres del grupo se conocieran, expresando sus expectativas, dudas, intereses y temores, y de este modo, trabajaran en un ambiente de mayor confianza y apertura en el transcurso del Programa.

Las sesiones subsecuentes (III-XIX), incluyeron la exposición de los temas tales como:

III. Características del niño preescolar.

IV. La función afectiva de la madre durante el embarazo, parto y nacimiento.

- V. Implicaciones afectivas en la alimentación.
- VI. Expresión (lenguaje).
- VII. El desarrollo de la personalidad en el niño.
- VIII. Comunicación familiar y afectividad.
- IX. Castigo y recompensa: obediencia y autoridad.
- X. Guiar al niño sin presión.
- XI. El lugar que ocupa el niño en la familia.
- XII. Relaciones interpersonales.
- XIII. El jardín de niños y el preescolar.
- XIV. Problemas respecto al niño: enuresis, robo y angustia.
- XV. Hijos deseados vs. hijos no deseados.
- XVI. Nacimiento de un hermano (Preguntas al respecto).
- XVII. Rivalidad fraterna: causas y soluciones.
- XVIII. Sexualidad infantil.
- XIX. Valoración del trato afectivo padres e hijos.

El contenido y número de las sesiones son susceptibles de ser adaptados a las necesidades de la población a la que se dirija.

Este temario, aunque tiene un fundamento teórico, no solamente se transmitió a nivel informativo sino que se aunó a la intención del intercambio de las experiencias y vivencias de las propias madres, y de la teoría manejada en cada sesión, intentando así, potenciar el lazo afectivo de las madres hacia sus hijos.

Durante el desarrollo de las sesiones se aplicaron diversas técnicas de trabajo ya previstas según lo requería el tema a tratar, como fueron trabajo en equipo, exposición de temas por

parte de las madres, lluvia de ideas y actividades prácticas con sus niños, incluyendo además, una retroalimentación al finalizar cada una de ellas. En apoyo a los temas, se utilizaron diferentes recursos didácticos como rotafolios, láminas, transparencias y audiovisuales, materiales que fueron atractivos para las integrantes del grupo ayudando a la asimilación de la información proporcionada.

En cuanto a la experiencia obtenida durante los seis meses de la intervención, se observó que en un principio, las madres se mostraron recelosas, expectantes y renuentes a participar y expresarse durante las dinámicas de integración. Paulatinamente se estableció un clima de confianza entre con las participantes, mostrándose con una actitud de mayor apertura y seguridad para manifestar sus inquietudes, experiencias y dudas en relación a la educación de sus hijos.

Esta situación se fue incrementando de tal forma que algunas sesiones se trasformaron en un espacio apropiado para que emergieran sentimientos y pensamientos en forma catártica. Cuando esto se presentó, se logró el control de dicha situación bajando el nivel de angustia de las madres. Asimismo se mantuvo un contacto estrecho con los niños de la muestra, estando siempre pendientes de su desenvolvimiento dentro del jardín de niños, logrando ganar su cariño, confianza y respeto.

Se puede asegurar que el interés y compromiso previos pudieron reafirmarse gracias al clima afectivo y a la reciprocidad establecida (Yo te escucho, porque tu me escuchas), entre las madres y los conductores.

Finalmente se concluyó el programa con un resumen general del curso y una evaluación final, la que se llevó a cabo de dos formas: la primera por escrito, en la que manifestaron conocimientos adquiridos y su opinión respecto al programa; la segunda, consistió en proporcionarles datos de una situación familiar con problemas en la que identificaron las posibles causas dando alternativas de solución, de acuerdo a la información manejada en el P.I.A. Para que estas tareas se cumplieran se organizó al grupo en equipos de seis personas asignándoseles un caso específico para que se discutiera entre ellas. Una vez que llegaron a un acuerdo, una representante de cada equipo, lo expuso ante el grupo con el fin de observar qué herramientas habían adquirido durante la intervención y cómo las utilizaban en una situación que implicaba decisiones; por otro lado, esta evaluación cumplía la función de retroalimentación entre las madres del grupo, en la que se intervino como coordinadores aclarando dudas y marcando, en ocasiones, pautas a seguir.

Por otra parte, una vez reunidos los niños con sus madres en el salón, se proyectó un videotape realizado por nosotras mismas, que contenía las imágenes de los niños en diferentes situaciones

durante el año escolar (cantando, jugando, trabajando, bailando, etc.), mismo que causó alegría y expectación.

Concluyendo la etapa de intervención, se procedió a la de evaluación final, para la cual, hubo una nueva calendarización para las visitas domiciliarias. En esta visita se aplicó por segunda ocasión a manera de postest, el Inventario de Estimulación en el Hogar con el propósito de observar la relación madre hijo después de la intervención. A la par, en el jardín de niños se aplicó el Test del Dibujo de la Familia a cada uno de los niños, bajo las mismas condiciones experimentales del pretest, tratando de ver así, la percepción que tenía de sí y de su familia después del programa.

Al realizar el análisis estadístico, y observar que hubo cambios significativos se pensó en la necesidad de realizar un seguimiento, pues, debido a la falta de grupo control, no se podía asegurar que estos cambios encontrados se debían única y exclusivamente a la intervención con el P.I.A. y no a otros factores. El seguimiento se realizó seis meses después de la intervención, tomando una muestra aleatoria de 15 díadas madre-hijo. A las madres se les cuestionó en relación a algunas áreas relevantes de la historia clínica como las formas de disciplina y castigo, se administró el HOME por tercera vez, y a los niños se les aplicó nuevamente el Test del Dibujo de la Familia, que aunque las condiciones para su aplicación no fueron las idóneas, se procuró que a pesar de que se realizó en su propia casa, fuera en un

cuarto aislado, lejos de la influencia materna y con los menos distractores posibles.

El objetivo del seguimiento fue el de observar si los cambios que se manifestaron en el postest se mantuvieron después de un intervalo de tiempo (6 meses). Debido a que la muestra de 15 diadas se eligió al azar es representativa para los 30 casos, por tanto los resultados del seguimiento se generalizaron para toda la muestra.

CAPITULO 5

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la presente investigación. Con el propósito de brindar una visión clara y organizada de los mismos, este capítulo se dividió en dos apartados:

5.1 Análisis estadístico T de Student, para el Inventario de Estimulación en el Hogar (HOME), aplicado a las madres.

5.2 Análisis estadístico Ji Cuadrada, para el Test del Dibujo de la Familia, aplicado a los niños.

5.1 INVENTARIO DE ESTIMULACION EN EL HOGAR (HOME)

Análisis Estadístico T de Student.

Como el Inventario HOME consta de seis áreas, estas se analizaron apareadas una a una con las respectivas puntuaciones del pretest y postest. Posteriormente (seis meses), un segundo análisis fue llevado a cabo apareando las puntuaciones obtenidas en el postest y seguimiento.

Se utilizó la prueba T de Student para muestras apareadas, con el fin de comparar las medias obtenidas por el mismo grupo en dos condiciones experimentales distintas, obteniendo los siguientes resultados:

En la primera área que evalúa la Respuesta verbal y emocional de la madre hacia su hijo, se encontró una puntuación T de -5.91, con 29 g.l., siendo la diferencia estadísticamente significativa ($P \leq 0.001$), se obtuvo una media para el pretest de 7.6 y aumentando a 10.03 en el postest, por lo que puede asegurarse que la madre, gracias a su respuesta verbal y emocional, promovió la oportunidad de que surgiera una relación afectiva básica más favorable con su hijo, después de la intervención. Dicha relación afectiva, en donde la madre tiende a la cercanía y contacto con su hijo, se mantuvo estable durante seis meses después de la intervención, observándose en el seguimiento una media de 10.80, que al compararla con la del postest (10.03) corrobora la estabilidad mencionada.

En cuanto al área de Evidencia de restricción y castigo, se obtuvo una puntuación T de -2.89, con 29 g.l. , una significancia de $P \leq 0.007$; siendo la media de 5.3 en el pretest, aumentando favorablemente a 6.03, por consiguiente, la Evidencia de restricción y castigo hacia los niños de la muestra fue menor después de la intervención. Es posible que ahora los niños se desenvuelvan en un clima emocional menos punitivo, donde la restricción y el castigo se presentan sólo cuando es necesario, gracias a lo transmitido mediante el Programa de Interacción Afectiva (P.I.A.). Sin embargo, transcurrido el tiempo del seguimiento, la media del grupo descendió a 5.8, es decir, la Evidencia de restricción y castigo aumentó en grado mínimo, en consecuencia, se puede seguir asegurando que a los niños se les castiga en forma discriminada, aun cuando no hubo retroalimentación del P.I.A.

En lo referente a la Organización del ambiente físico y temporal, se obtuvo una puntuación T de -7.35, con 29 g.l. y una significancia de $P \leq 0.000$, siendo la media de 3.4 antes de la intervención y de 5.1 después, lo que indica que sí existen diferencias estadísticamente significativas antes y después de la intervención en cuanto a la forma de organización por parte de las madres del ambiente físico y temporal de sus hijos, favoreciendo así su desarrollo. Estos resultados continúan presentándose durante el seguimiento, ya que el interés de las madres por procurar un ambiente estimulante y organizado para sus hijos se mantiene aún después de seis meses; esto puede explicarse observando los valores de las medias, ya que en el postest se estimaba una de 5.1; conservándose en el seguimiento con un valor de 5.4.

Por otra parte, en relación a la Provisión de materiales apropiados para el juego, la puntuación T obtenida fue de -4.01, con 29 g.l. una significancia estadística de $P \leq 0.001$, siendo la media de 4.3, en el pretest y aumentando a 5.3 en el postest, por lo que puede concluirse, que las madres después de la intervención, proveyeron a sus hijos de juguetes y materiales acordes a su desarrollo, a pesar de que su situación económica no es solvente, ya que el ingreso mensual promedio de la muestra es de \$596,933.00; sin embargo las madres brindaron mayor oportunidad para que los niños exploraran su medio, obedeciendo ésto a lo transmitido mediante el P.I.A. La media obtenida en el seguimiento fue de 6.6, mostrándose una diferencia con el postest de 1.3, diferencia que no presenta significancia estadística, por lo que

puede concluirse que la preocupación de las madres por proveer a sus niños de materiales adecuados para el juego permanece estable.

Ahora bien, en el área de Involucración de la madre con el niño, la que se considera fundamental para este estudio, resultó altamente significativa ($P \leq 0.000$), con una puntuación T de -10.26, con 29 g.l., obteniendo una media de 1.8 antes de la intervención y aumentando a 4.6, después de la aplicación del P.I.A. Por lo tanto, se puede asegurar que la Involucración de la madre con su hijo se acrecentó gracias a la intervención, siendo este aspecto en donde el programa incidió de manera notoria y favorable. En esta área, los datos recabados en el seguimiento fueron altamente significativos ($P \leq 0.000$), pues se observa una diferencia de 2.1 entre la media del posttest (3.4) y la media del seguimiento (5.6). Esto revela que después de la intervención había ya mayor involucramiento de la madre con su hijo. No puede asegurarse que este cambio se deba únicamente a la intervención, pero sí que incidió en ese rubro desde la aplicación del programa.

Las Oportunidades de variedad en la estimulación diaria se favoreció significativamente ($P \leq 0.000$), después de la intervención, obteniendo una puntuación T de -4.98, con 29 g.l., siendo la media de 2.5 para el pretest y de 3.7 para el posttest, por lo que se puede decir que el trato cotidiano de las madres hacia sus hijos fue más estimulante y acorde a las necesidades de ellos. Esta disposición para brindarles mayor calidad en la estimulación

cotidiana permaneció estable después de seis meses, siendo en tal caso la media de 4.2.

En general, los resultados que arroja este instrumento, permiten asegurar que efectivamente se acrecentó la interacción de las madres con sus hijos, teniendo ellas respuesta emocional y verbal hacia sus niños una real involucración, así como la aplicación de restricción y castigo, sólo en casos necesarios, lo que favorece el desarrollo afectivo del niño y la dinámica familiar en general. Esto se puede concluir gracias a los resultados estadísticamente significativos que se obtuvieron ($p \leq 0.05$), así como en el cambio paulatino que se observó tanto en las madres como en los niños de la muestra durante el transcurso de la intervención; aún después de seis meses (seguimiento), estos cambios en la interacción madre-hijo permanecen constantes excepto en el Area de evidencia de restricción y castigo, lo que habla de la influencia eficaz del P.I.A.

Lo anterior da las bases para rechazar la H_0 y aceptar la H_1 , que señala que existen diferencias significativas en la calidad de la interacción afectiva madre-hijo, después de la intervención, y responder afirmativamente a las preguntas de investigación, planteando que sí es posible modificar la relación madre-hijo ya establecida y mantenerla después de los primeros cinco años de vida, y que pueda permanecer estable por lo menos durante seis meses después.

Se puede considerar que la intervención con el Programa de Interacción Afectiva (P.I.A.), favoreció y acrecentó la calidad de relación de las madres con sus hijos, aunque no se puede descartar la existencia de factores ajenos que aunados al P.I.A., pudieron contribuir a dicho cambio, los cuales podrían estar relacionados, por ejemplo, con el mejoramiento de la situación económica familiar, el cambio de domicilio de la familia, con la intervención de la familia extensa en los problemas y decisiones familiares, así como en la educación de los niños, la llegada de un nuevo miembro a la familia, o el que los padres pudieran dedicar más tiempo a las actividades familiares, etc., factores que escaparon a nuestro control, pero que no son suficientes para negar la influencia del P.I.A. en el logro positivo del cambio.

5.2 TEST DEL DIBUJO DE LA FAMILIA

Análisis Estadístico Ji Cuadrada

Para el análisis estadístico de este instrumento se utilizó una prueba Ji Cuadrada, con el fin de comparar los resultados obtenidos con los que se esperan debido al azar en cada grupo, medidos en dos momentos (pretest y postest).

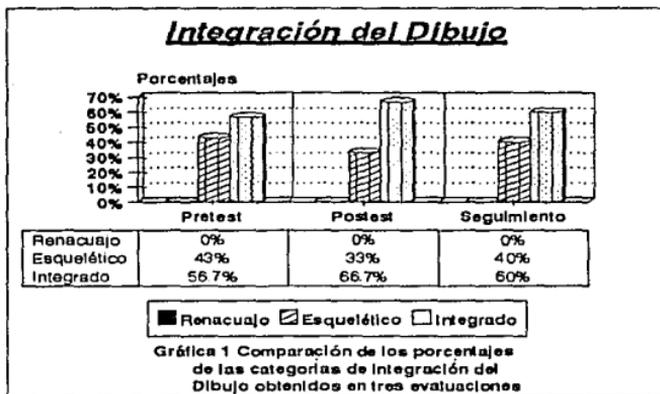
De los 30 indicadores que se manejaron en el análisis, los que presentan significancia estadística en el postest ($P \leq 0.05$) se enlistan en la siguiente tabla:

TABLA NUM. 1. INDICADORES SIGNIFICATIVOS DEL TEST DEL DIBUJO DE LA FAMILIA OBTENIDOS A TRAVES DE LA PRUEBA JI CUADRADA.

NOMBRE	JI CUADRADA	GL	SIGNIFICANCIA PRE-POSTEST	SIGNIFICANCIA SEGUIMIENTO*
Integ. del dibujo	4.34	1	.0371	.5454
Rasgos faciales	10.93	4	.0273	.7333
Extremidades	13.53	4	.0090	.2571
Sombreado	9.69	4	.0460	*
Bloque familiar	9.46	4	.0506	*
Supr. elemento fam.	15.03	4	.0046	*
Quién es el más bueno?	16.28	4	.0027	*
Quién es el menos feliz?	9.27	4	.0545	*
Quién se portó mal?	11.88	4	.0183	*
Encierro	7.87	1	.0050	*
Actividades aversivas	10.51	1	.0012	.2571

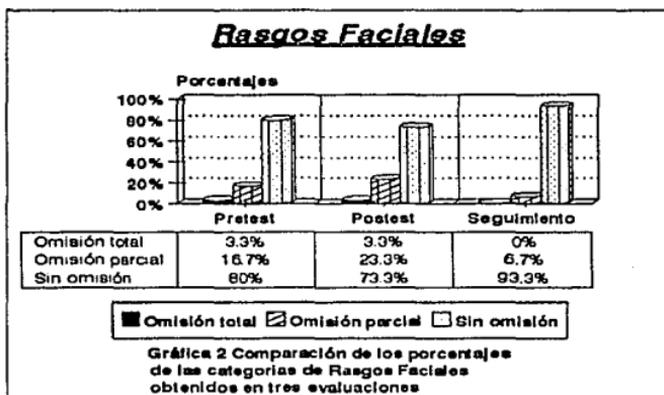
* Los datos de esta columna reflejan que al no ser estadísticamente significativos, los cambios obtenidos en el postest se mantuvieron.

De acuerdo a los resultados de la tabla núm. 1 se puede apreciar que existen diferencias estadísticamente significativas en la estructura del dibujo antes y después del tratamiento. Los indicadores Integración del dibujo, Rasgos faciales y Presencia de extremidades, revelan signos de madurez en el niño. "La presencia de indicadores evolutivos (cabeza, ojos, nariz, boca, cuerpo, piernas y brazos) en un test proyectivo, se relaciona primordialmente con la edad y maduración del niño y no con su aptitud artística, aprendizaje escolar, la consigna dada, o el instrumento de dibujo empleado" (Koppitz, 1987, p.23). Por ello, estos resultados podrían traducirse como un avance en cuanto a la composición de la figura humana. Este avance se muestra en las siguientes gráficas:



En relación a este indicador se observa que el 66.7% de los niños son capaces de realizar un dibujo integrado incluyendo cabeza, tronco, extremidades, ojos, nariz y boca, después de la intervención, lo cual se considera apropiado en niños de esta edad (6 años).

Este avance significativo reafirma los datos obtenidos en el seguimiento, donde nuevamente el 60% de los niños sigue dibujando una figura humana integrada, sin presentar indicadores de inmadurez (dibujo esquelético, omisión de algún rasgo facial o extremidades), por lo tanto se considera que los cambios presentados en el postest, se mantienen.



Al observar la gráfica 2 se aprecia que el porcentaje de niños que es capaz de dibujar ojos, nariz y boca, representa el 80%

antes de la intervención, y el 73.3% después; estos resultados son semejantes entre sí, por lo que puede concluirse que no existió un cambio significativo entre pretest y posttest, no siendo de la misma forma después de 6 meses, durante una tercera evaluación (seguimiento), donde el 93.3% de los niños de la muestra dibujaron los rasgos faciales completos (ojos, nariz y boca). Este cambio notorio en los resultados, se puede atribuir, en general, a factores de maduración, como serían el desarrollo psicomotriz, cognoscitivo y emocional, adquiridos después de un lapso de tiempo en el que los niños contaban con 6.6 años de edad.

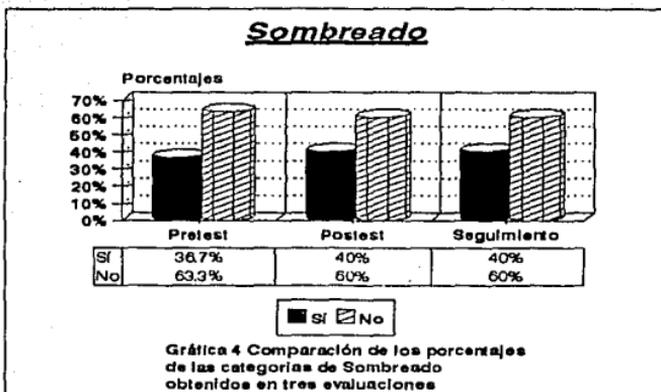
Las variables, Presencia de extremidades y Sombreado, se consideran como indicadores importantes de conflictos emocionales (Font, 1978) principalmente como limitaciones en la capacidad de relación, agresividad y ansiedad respectivamente.



En lo referente a la capacidad de relación que se observa a través de la Presencia u omisión de extremidades, un 6.7% de los niños de la muestra omitió totalmente las extremidades en el pretest, y después de la intervención ningún niño las omitió.

En cuanto a la omisión de alguna de las extremidades se observó en el pretest que un 20% de la muestra no dibujó brazos o piernas y posteriormente fueron capaces de dibujar ambas extremidades el 90 % de los niños, y sólo un porcentaje de 10, no lo fue.

A diferencia de esto, un 73.3% de los niños dibujaron brazos y piernas completos en el pretest, mostrando un avance significativo del 16.7% en el postest; siendo un total de 90% los niños que dibujaron brazos y piernas, es decir, 27 de los 30 niños mostraron mayor capacidad de relación, posiblemente a que sus madres gracias al programa, estimularon el acercamiento y las relaciones fraternas hacia sus hijos. Estos logros permanecen estables aún después de un semestre, pues el mismo porcentaje de los niños, obtenido en el postest (90%), continúan dibujando extremidades completas, lo que refleja la falta de evidencia de conflictos en su capacidad de relación.



Por otro lado, la presencia de Sombreado indica conflictos emocionales, angustia, ansiedad, agresividad, etc., aunque proporciona pocas pistas sobre el contenido de los mismos.

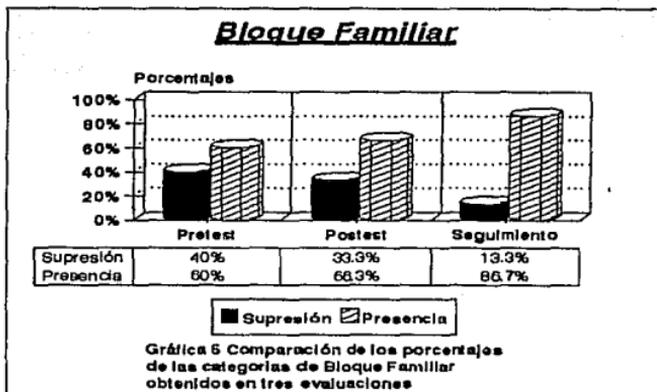
Los resultados del pretest indican que el 63.3% de la muestra de los niños no sombreamon sus dibujos, y el porcentaje de 36.7 sí lo hizo en forma notable; en consecuencia puede decirse que la angustia y la agresividad de los niños no se mostró a través de este indicador, siendo de la misma manera en el postest, en donde el 60% de los niños no sombreamon y el 40% presentaron sombreado en sus dibujos. Como es notable, la conflictiva emocional, manifestada como ansiedad, agresividad o angustia se mantuvo en el periodo de tiempo comprendido entre el pretest y el postest. De igual forma, éstos resultados se observan en el seguimiento; el

40% de los niños de la muestra sombrearon sus dibujos, y el 60% de los mismos no presentaron sombreado. Clínicamente no se puede hablar de un cambio significativo, porque no aumentó ni disminuyó el grado de ansiedad que se manifestó desde un principio, lo que se considera hasta cierto punto adecuado, ya que la angustia o la agresividad son necesarias para la vida cotidiana.

En cuanto a la dinámica familiar, las variables estadísticamente significativas que remiten a ella, fueron la de Bloque familiar, Supresión de algún elemento familiar y ¿Quién es el más bueno de todos?.

La presencia del Bloque familiar habla de la percepción del infante de una familia integrada y de lazos afectivos hacia sus padres y hermanos. La Supresión de algún elemento de la familia responde a un mecanismo de defensa consistente en negar una realidad que produce angustia, proyectándose esta supresión en problemas de relación importantes dentro de la familia.

En el indicador ¿Quién es el más bueno de todos?, se pretende que el niño revele la identificación con algún elemento de su familia, preferentemente con alguno de sus padres, o que se describa a sí mismo como un elemento importante dentro de ésta, por lo tanto, con una adecuada autoestima que finalmente revelaría una dinámica familiar estimulante.



Hablando de la percepción del niño dentro de una familia integrada y acorde a sus necesidades, antes de la Intervención un 60% de ellos dibujaron Bloque familiar y un 40% lo suprimió. Después de la intervención un 66% de la muestra de niños percibió su familia integrada y un 33.3% siguieron suprimiendo el Bloque.

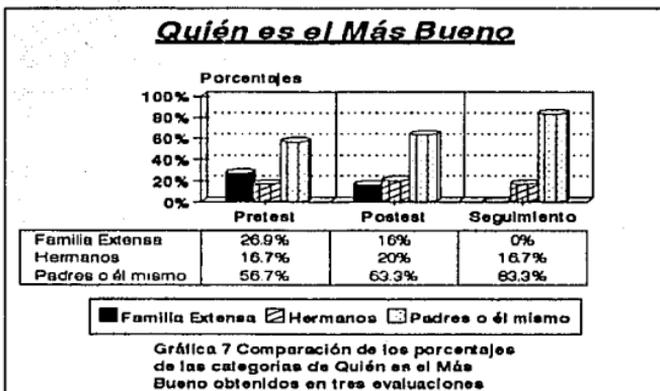
De acuerdo a los datos recabados en el seguimiento, se observó que menor número de niños suprimió el Bloque familiar (13.3%) y el 86.7% de éstos dibujaron Bloque, lo que podría significar que la percepción de su familia se encuentra de acuerdo a las necesidades propias de la etapa de desarrollo por la que atraviesan. La diferencia entre el 66.3% que dibujaron Bloque después de la

intervención y el 86.7% que lo hicieron al transcurrir seis meses, habla de un cambio notorio, que a pesar de no ser estadísticamente significativo, muestra un avance importante en cuanto a la percepción de los niños en cuanto a su familia.



Corroborando el indicador anterior, tanto antes como después de la intervención un 73.3% de los niños no suprimieron ningún elemento familiar, y el 26% omitió a alguno, por consiguiente, suprimió el Bloque familiar. Al llevar a cabo la evaluación del seguimiento, se constató que el 100% de los niños dibujan una familia completa, que correspondía a la propia es decir, no omiten a ningún miembro de la familia, hecho que respalda los resultados ya mencionados.

Quién es el Más Bueno

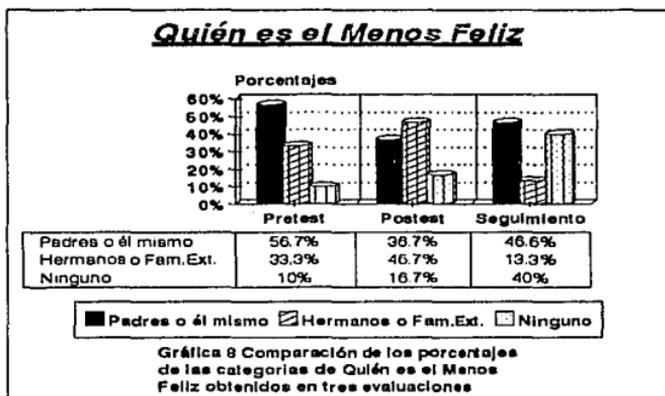


En el indicador ¿Quién es el más bueno de todos? antes de la intervención, el 56.7% de los niños menciona a los padres o a él mismo, el 16.7% menciona a los hermanos y un 26.9% menciona a la familia extensa. Después de la aplicación del programa (postest) un 63.3% de los infantes menciona a los padres o a él mismo, un 20% a los hermanos y un 16.7% a la familia extensa.

Estos resultados se mantienen después de seis meses, ya que en el seguimiento el 83.3% de los niños, considera a sus padres o a ellos mismos como los más buenos de la familia y un 16.9% estima como más buenos a sus hermanos; ninguno de los niños menciona a la familia extensa, esto es, observan una tendencia integradora hacia su familia nuclear.

Los datos de estos tres indicadores revelan que después de la intervención y en el seguimiento, los niños experimentan a una familia con buenas relaciones entre ellos, una apropiada identificación con sus padres, además de una autoestima conforme a esta situación familiar.

Los resultados de los indicadores Bloque familiar, Supresión de algún elemento familiar y ¿Quién es el más bueno?, dan muestras de que los niños lograron una imagen de integridad dentro de su núcleo familiar, gracias a sus madres, quienes tuvieron la capacidad de transmitir mediante sus actitudes, los conocimientos adquiridos en el P.I.A., relacionados con la importancia de la interacción madre-hijo y de la convivencia familiar, lo que incide directamente sobre ésta.



Haciendo referencia al indicador ¿Quién es el menos feliz?, se observó que los niños de la muestra percibieron en el pretest a sus padres o a ellos mismos como los menos felices de la familia (56.7%), dividiéndose este porcentaje en un 13% para la madre, 16.7% para el padre, y un 20% para ellos mismos.

Contrastando estos resultados con el postest, se observó que esta cifra disminuyó a un 36.7%, en donde el 3.3% señala que el padre es el menos feliz, 20% reporta que es la madre, y el 13.3% que son ellos los más infelices. Sin embargo, en el seguimiento, este porcentaje vuelve a aumentar en relación a que siguen percibiendo a sus padres o a ellos mismos como los menos felices (46.6%), correspondiendo el 20% al padre, 13.3 a la madre, y 13.3% a ellos mismos.

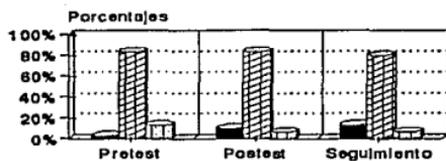
Al observar la gráfica 8 , es importante destacar que los porcentajes del pretest y seguimiento de esta categoría son semejantes en comparación con el decremento de los del postest. Este decremento, podría considerarse como una mejoría; probablemente se debió a que en ese momento la influencia del P.I.A. era reciente, lo que provocó que las madres, aplicaran los conocimientos adquiridos, acercándose más a sus hijos, tratando de tener actitudes afectuosas hacia ellos, y por consecuencia, que los niños tuvie-

ran una percepción y un sentimiento de felicidad mayor que en el postest; no obstante, al pasar el tiempo y el no tener retroalimentación, posiblemente regresaron a los patrones de relación filial que manifestaron en el pretest. Observando los resultados de este indicador en el seguimiento, podría pensarse que ellos continúan percibiéndose como los menos felices, sin embargo, el porcentaje tiende a subir en cuanto al padre (20%) tal vez debido a que éste siempre ha sido una figura lejana, además de que no se influyó con el programa directamente sobre él.

Por otra parte, antes de la intervención, el 33.3% consideró a los hermanos o familia extensa como los menos felices dentro de su familia, dirigiéndose la puntuación más alta en el postest hacia este rubro (46.7%), esto habla que después de la intervención no eran los padres o ellos mismos los menos felices, sino los hermanos o familia extensa.

Estos resultados no se mantienen después de 6 meses, pues únicamente el 13.3% de los niños de la muestra considera a sus hermanos como los más infelices, ya que los porcentajes mayores se dirigen para considerar que nadie era infeliz (40%), o que lo eran los padres o ellos mismos (46.6%), donde a la figura paterna le correspondió el mayor porcentaje (20%).

Quién se Portó Mal



	Pretest	Posttest	Seguimiento
El mismo	3.3%	10%	13%
Padres o Hermanos	83.3%	83.3%	80%
Ninguno	13.3%	6.7%	6.7%

■ El mismo ▨ Padres o Hermanos □ Ninguno

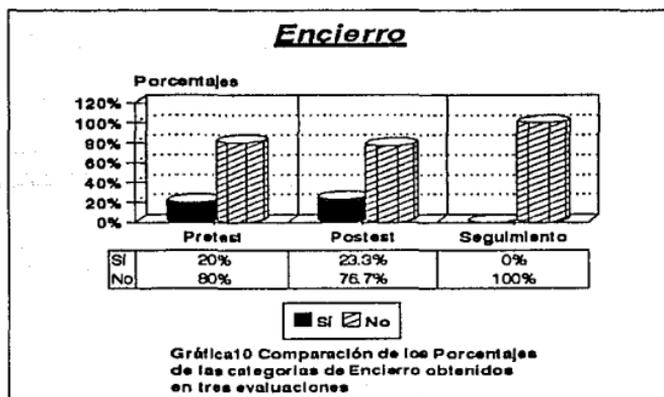
Gráfica 9 Comparación de los porcentajes de las categorías de Quién se Portó Mal obtenidos en tres evaluaciones

En el indicador ¿Quién se portó mal?, los niños reportan tanto antes como después de la intervención, que los hermanos son los que se portan mal, puntuando el 83.3% en ambos casos, solo el 10% se percibe a sí mismo como el que se porta mal, y un 6.7% considera que ningún miembro de la familia lo hace.

En el seguimiento, estos resultados se mantienen, ya que el 80% considera que los hermanos siguen siendo los que se portan mal; el 6.7% manifiesta que es la madre, el 13.3% que ellos mismos y otro 6.7% estima que ningún miembro de la familia se porta mal. Esto muestra que en general, de las 30 familias de la muestra, uno de los hermanos era el que presentaba conductas inadecuadas a su dinámica familiar. Se considera normal puesto que en todas

las familias a menudo existe un integrante que rebasa las normas establecidas, y obviamente es percibido como el que se porta mal; los datos encontrados revelan que sólo tres (10%) de los treinta niños considera que se portó mal y los 27 restantes (90%) puede considerarse que su autoestima es alta y mantienen buenas relaciones con sus padres después de la intervención y en el seguimiento.

En cuanto a la percepción del Castigo por parte de los niños, los que resultaron con significancia estadística fueron el Encierro y Actividades aversivas.





Dicha significancia se refiere a que los niños no perciben estas modalidades de castigo como tales, reportando el 80% de ellos antes de la intervención que no se les castiga encerrándolos y un 70% tampoco reporta que se les castiga imponiéndoles actividades aversivas. Después de la intervención, el 76.7% de los niños de la muestra mantiene su percepción asegurando que no se les encierra ni se les impone actividades aversivas como castigo.

Aunque estos dos indicadores resultaron estadísticamente significativos, su interpretación hace pensar que tanto el Encierro como las Actividades aversivas no son percibidos como formas de castigo; asimismo, se observó que no sólo estas variables van en esa

línea, sino que ninguno de las demás modalidades de castigo manejadas en este estudio, son consideradas por los niños como castigos.

Estos resultados llaman la atención, puesto que al revisar los datos arrojados en la historia clínica referente a las formas que utilizan las madres para castigar conductas inadecuadas, las madres reportan que efectivamente imponen castigos tales como: el corporal (nalgadas manazos, etc.), donde de las 30 madres, 22 de ellas (73.3%) aseguran que los golpean, no siendo así la percepción de los niños, de los cuales solamente el 36.7% aceptan ser castigados corporalmente, y el 63.3% (19 niños) lo niegan tanto antes como después de la intervención (ver Gráfica 1).



En cuanto a las Amenazas (ver Gráfica 2), al igual que en Castigo corporal, 21 de las 30 madres (70%) aseguran amenazar a sus hijos; en cambio, el 100% de los niños niegan ser amenazados por sus madres tanto antes como después del programa.



Del mismo modo, el 96.7% de las madres reporta regañar y gritar a sus hijos ante cualquier conducta inadecuada (travesura). A diferencia de esto, ninguno de los 30 niños (100%) percibe los regaños y los gritos como castigo.



Por otro lado, en privaciones, se observa la misma tendencia que en los indicadores antes mencionados. De las 30 madres, 14 de ellas (46.7%) aseguran utilizar las privaciones para castigar a sus hijos; en cambio, 26 de los niños (86.7%) no consideran que se les prive para castigarlos.



Haciendo un análisis de los datos que se obtuvieron con el seguimiento de estas 6 modalidades de castigo, se advirtió una fuerte tendencia a mantenerse; los niños siguen sin percibir ninguna de estas formas de castigo como tal.

Estas evidencias un tanto contradictorias permiten inferir el hecho de que los niños no perciben ningún tipo de castigo; esto podría deberse a una posible habituación al castigo, ya que para ellos, los golpes, los gritos, etc. son tan cotidianos que forman parte de su vida, por lo que aunque la madre lo haga como medida disciplinaria, los niños no lo conciben como un castigo. Otro factor posible, podría ser el temor implícito al reportar que se les castiga, o bien, que ningún castigo lo consideran como tal, debido a que posiblemente creen que los padres tienen derechos suficientes sobre ellos como para corregirlos mediante castigos.

Otros aspectos que se consideran relevantes a pesar de carecer de significancia estadística son los que se presentan en la siguiente tabla:

TABLA NUM. 2. INDICADORES CLINICAMENTE SIGNIFICATIVOS

NOMBRE	JI CUADRADA	GL	SIGNIFICANCIA
Distancia entre los personajes	5.79	4	.2150
Presencia de la madre	.428	2	.8071
Presencia del padre	6.61	4	.1579
Presencia de sí mismo	1.55	4	.8167
Autoconcepto	.892	4	.9256
¿Dónde están?	3.125	4	.2169
¿Qué hacen ahí?	-5.77	4	.5371
¿Quién es el menos bueno?	4.11	4	.3905
Castigo corporal	1.53	1	.2159
Amenazas	*		
Verbal	*		
Privaciones	*		

* No hubo estadísticos.

En relación a la distancia entre los personajes en el dibujo, el 90% de los niños, después de la Aplicación del P.I.A. dibujaron a los miembros de su familia con una distancia adecuada entre ellos, lo que muestra una tendencia a establecer relaciones cercanas con su familia.

En lo referente a la presencia de la madre y el padre, antes de la intervención, el 83% de los niños dibujó a su madre cercana, integrada y completa, no siendo así el 6%, los cuales la dibujaron desvalorizada. Esto habla que después de la intervención los niños mostraron tendencia hacia la percepción de una madre cálida y afectuosa, sintiéndose más cercanos a ella.

En el caso de la presencia del padre, tanto antes como después, el 13% de los niños (4) lo omitieron, esto es, lo percibían ausente; 13% de ellos lo dibujaron desvalorizado y solamente un 73% lo dibujó completo e integrado a su familia. Si se observa esto se puede asegurar que, finalmente, los niños tienden a percibir más cercana a la madre y no al padre, esto se considera razonable puesto que el programa con el que se intervino fue dirigido específicamente a ellas.

En relación al autoconcepto, se observó en el pretest que 6 niños (20 %) se omitieron en su dibujo, 9 niños (39%) se dibujaron a sí mismos desvalorizándose, y 15 niños (50%) se dibujaron completos e integrados a su familia. Puede apreciarse claramente que la mitad de los niños de la muestra presentaban una autoestima baja,

al grado de omitirse en el dibujo, dibujarse incompleto o de menor tamaño.

Después de la intervención, hubo un avance que se considera significativo desde el punto de vista clínico, pues del 50% de los niños que mostraron un autoconcepto inadecuado, ahora 5 de ellos (16%) se omiten en el dibujo, y 3 (10%) se desvaloriza en el mismo; 22 de los 30 niños (73.3%) se dibujan completo e integros, lo que se traduciría en una tendencia al autoconcepto adecuado, lo que posiblemente se debe a que específicamente, la madre lo hizo sentir aceptado, amado y seguro.

Con base en los resultados aquí expuestos, las categorías que mostraron significancia estadística (Tabla Núm. 1) permiten por su nivel de significancia ($P \leq 0.05$) aceptar la H_1 que señala que existen diferencias significativas en la calidad de interacción afectiva madre-hijo después de la intervención; no siendo así de esta manera en las que carecieron de significancia estadística (ver Tabla Núm. 2), en cuyo caso se acepta la H_0 , es decir, que no existen diferencias estadísticas en la calidad de interacción afectiva madre-hijo antes y después de la intervención. Sin embargo, para este estudio, estas últimas se consideran significativas desde el punto de vista clínico, presentándose a manera de tendencias al cambio en la interacción madre-hijo.

Estos resultados se confirman con la evaluación final que las madres de familia realizaron por escrito, manifestando a través de sus comentarios, la comprensión de la importancia del desarro-

llo afectivo del infante, así como lo vital y trascendente de la relación madre-hijo. (Anexo 6)

También se observaron cambios importantes en las actitudes y conductas de los niños, tanto en el salón de clases como en sus hogares (HOME), lo cual se comprueba en el caso de Carolina (Anexo7), una de las niñas de la muestra. En la primera aplicación del Test del Dibujo de la Familia, presentaba una seria confusión en cuanto a la percepción de su familia, ya que la real está compuesta por 6 miembros, y Carolina la dibujaba compuesta por 25 miembros, a los que asignaba un parentesco al azar. Por otro lado, la niña presentaba conductas de aislamiento y apatía, tanto en el jardín de niños, como en su hogar. Durante los meses que duró la etapa de intervención con el P.I.A., a Carolina no se le brindó tratamiento terapéutico; la madre asistió regularmente a las sesiones del programa, siendo ésta, la única forma de influencia sobre ella.

En la segunda aplicación del Test del Dibujo de la Familia, pudo notarse un cambio favorable en relación con la percepción de su familia, como integrada, completa y en armonía, cambio que también se pudo observar en su conducta cotidiana, siendo ahora más sonriente, abierta y con menos apatía.

Como puede verse a través de este caso, el P.I.A., influyó como era su objetivo principal, en la interacción madre-hijo, mejorando su calidad y redundando en un beneficio mutuo.

DISCUSION Y CONCLUSIONES

DISCUSION Y CONCLUSIONES

Dentro del ámbito de la educación preescolar se observa una notable ausencia de interés en el desarrollo afectivo del niño. A pesar de que el jardín de niños como institución educativa intenta promover y estimular el desarrollo integral del infante, por lo general deja de lado el aspecto de su desarrollo y al trabajo con los padres de familia, al no brindarles la oportunidad de participar directamente en pro del desarrollo de sus hijos, lo cual podría remediarse mediante la implementación de acciones encaminadas a su educación como padres.

Al observar la respuesta de las madres de familia al término de la presente investigación, se constató que es posible asegurar que ellas por su naturaleza generalmente poseen el potencial y los recursos para criar y educar a sus hijos, además de una sensibilidad por demás necesaria para comprender sus mensajes. Asimismo fue evidente que demandaban no sólo información, sino también formación que de ser atendidas daría por consecuencia la puesta en práctica de dicho potencial de manera consciente y organizada. Por esto, el presente estudio se sustenta en el marco psicoanalítico del desarrollo, en donde el renglón afectivo y la relación madre-hijo, cobran mayor importancia.

La afectividad, motor de un desarrollo integral, es promovido por la madre en los primeros años de vida del niño, etapa crucial donde los cuidados y el amor que le brinde, le permitirán que

introyecte seguridad y confianza básicas lo que harán un individuo seguro y autónomo.

Coincidiendo con Domínguez y Pérez (citado en García Manzano, 1980), se considera que este desarrollo afectivo atraviesa por etapas y crisis muy específicas durante los primeros cinco años de vida, que es donde se gesta la evolución de la afectividad. Una de las etapas trascendentes es la que precisamente atraviesa el niño en edad preescolar, debido a que es cuando se presenta la diferenciación yo-otro, la pérdida del objeto amoroso y como consecuencia, la incipiente socialización que se establece con su ingreso al jardín de niños.

Por lo anterior, se puede concluir que es necesario que las madres conozcan el aspecto afectivo en el proceso de desarrollo de sus hijos en edad preescolar, por ser ésta una etapa determinante. El jardín de niños es el escenario apropiado para estimular este conocimiento, mediante el establecimiento de programas de educación a padres.

El P.I.A., es una alternativa de solución ante las deficiencias de programas a padres en el ámbito oficial al considerar la afectividad en el desarrollo del infante y la promoción de una interacción madre-hijo de mayor calidad, ya que los resultados por demás significativos permiten afirmar que a través de este programa, las madres conocen las características y el trasfondo afectivo en la vida de sus hijos, lo que las condujo a modificar sus actitudes hacia ellos, facilitando un cambio en la calidad de

su relación logrando en sus niños comportamientos que reflejaron mayor autoestima y autoconcepto.

Esto se comprobó con los resultados obtenidos en el Inventario de Estimulación en el Hogar (H.O.M.E.) concluyendo que después de la intervención con el P.I.A. la madre logró proporcionar a su hijo la oportunidad de que surgiera una relación afectiva más cercana y de mayor calidad, al mejorar su interacción basada en la disponibilidad y atención hacia el desarrollo y personalidad del niño.

Como una respuesta a este mejoramiento en la relación, el clima emocional de la familia fue menos punitivo, ya que las madres fueron capaces de ser más selectivas en los castigos que imponían a sus hijos. En general, la interacción madre-hijo lograda por mediación del P.I.A., llegó a ser más comprometida, con una real involucración de la madre y cimentada en la comprensión de las necesidades e intereses de sus hijos en edad preescolar, favoreciendo así su desarrollo afectivo, como ellas mismas lo expresan. (Anexo 6)

La influencia del P.I.A. en los niños de la muestra se vió a través del Test del Dibujo de la Familia que después de la intervención manifestaron una tendencia integradora al percibir a su familia menos hostil, más cercana y con mejores relaciones filiales (Bloque familiar, Supresión de algún elemento familiar), proyectándose en sus dibujos mas contentos, seguros y adaptados a su familia. (Anexo 7)

Los indicadores Presencia de extremidades y Rasgos faciales, conducen a aseverar por su significancia estadística, que los niños mostraron un aumento en su capacidad de relación y mayor autoestima, situación que descansa en la confianza y seguridad que sus madres les propiciaron con el cambio afectivo logrado, hecho que se confirma en el seguimiento.

Por lo anterior puede concluirse que a instancias del P.I.A. se logró elevar la calidad de la interacción madre-hijo establecida previamente y mantenerla por lo menos durante seis meses, influyendo en el desarrollo integral del niño.

Es importante destacar que la eficacia del P.I.A. está relacionado directamente con la postura reflexiva que se adoptó al impartirlo ya que dentro de las corrientes más empleadas en relación a la Educación a Padres se puede diferenciar tres como lo señala Tavormina (citado en Abidin, 1980). La primera de ellas se refiere a la intervención terapéutica que enfatiza los sentimientos de los padres con respecto a la educación y crianza de sus hijos; la segunda pone en relieve la conducta como punto de partida primario, enfatizando la modificación de la conducta del infante por medio de pautas y técnicas de corte conductual; la corriente reflexiva, la última de ellas, dentro de la cual podría ubicarse al P.I.A., es la combinación de ambas ya que promueve la aceptación de los padres para discutir sus sentimientos y aprender nuevas herramientas de guía hacia sus hijos, así como enlazar los procedimientos conductuales y reflexivos.

La manera de estructurar el grupo de trabajo fue un punto clave para el éxito del P.I.A., ya que se estableció desde un principio, en una sesión previa a la intervención en sí, el compromiso entre ambas partes (instructores y participantes) de trabajar en conjunto y las reglas inherentes al programa, propiciando un clima de confianza y apertura que facilitó la transmisión de la experiencias de cada madre de familia, incluso la externalización de su problemática personal. Resultó obvio para ellas el percibirse de que su conflictiva emocional no resuelta afectaba significativamente la relación con sus hijos. En ocasiones y cuando los casos así lo demandaron, se les sugirió que recurrieran a diversas alternativas de tratamiento como psicoterapia individual o familiar, consejería, etc.

Los acontecimientos que se suscitaron fueron resultado en gran medida de esta modalidad, pues el trabajar con grupos en forma vivencial facilita no sólo el aprendizaje, sino toda una gama de relaciones interpersonales que coadyuvan a la transmisión de experiencias y vivencias.

La calidad en el trato y comunicación que las madres brindaron a sus niños después de la intervención, puede apreciarse en los instrumentos formales, así como en sus comentarios y aportaciones espontáneos que hicieron respecto al programa durante las sesiones y en el desenvolvimiento cotidiano de los niños al mostrarse más seguros, cooperadores y dispuestos a la integración dentro del aula, hecho que se pudo observar consistentemente gracias al

estrecho contacto que se estableció con ellos, siendo esto una condición necesaria para corroborar los efectos de la intervención.

Otro de los puntos medulares del P.I.A. fueron las visitas domiciliarias realizadas en un contexto de respeto y comprensión por parte del visitados hacia el estilo y nivel de vida de las familias, sumándose a esto el énfasis en la condición humana de ambos y facilitándose la aceptación y la confianza hacia los conductores, lo que sirvió para adecuar la conducción, los contenidos y los ejemplos utilizados en cada sesión de acuerdo a su realidad.

La estructuración del P.I.A. es otro de los puntos claves en este estudio; el contenido, los títulos de cada sesión, las estrategias y técnicas empleadas se fincan tanto en el marco psicoanalítico como en una postura reflexiva, concluyendo con el aporte de alternativas de solución.

Por otro lado, coincidiendo con los que propone Abidin (1980) en sus investigaciones sobre Educación a Padres, las características que debe poseer el conductor debieran ser las siguientes: conocimiento fundamental del desarrollo infantil, familiaridad con el proceso de crecimiento y el cambio en el niño durante este proceso y las implicaciones emocionales que esto conlleva, que sea padre de familia, o bien, tenga contacto frecuente y directo con niños, sensibilidad o cierta empatía que facilite el establecimiento de lazos afectivos entre él y el grupo de padres, que posea habilidad para el manejo de grupos y sea capaz de enfatizar

su calidad humana, relegando una actitud omnipotente al impartir el programa. De acuerdo a esto, el conductor puede ser un psicólogo, un educador o un profesional de la salud que reúna estas características.

Por otra parte, se detectaron niños con problemática emocional importante, como enuresis, depresión, trastornos del carácter e identificación sexual entre otros, mismos que se canalizaron al Instituto de Salud Mental del D.I.F., gracias a lo cual, se les brindó ayuda profesional, obteniendo una mejoría notable.

De manera informal, también se influyó en la sensibilización del personal docente del jardín de niños, con el fin de que consideraran la afectividad dentro del proceso normal de desarrollo del niño, mejorando el trato hacia los niños a su cargo, hecho que se considera importante, ya que las educadoras por su formación normalista dan prioridad al aspecto cognoscitivo del desarrollo restándole valía al lazo afectivo indispensable en la relación maestro-alumno. Esta deficiencia podría subsanarse planeando e impartiendo cursos dirigidos a ellas, en donde se hable de su función como educadores fuera del núcleo familiar y la responsabilidad que contraen al tratar con niños en plena formación, subrayando la evolución del desarrollo afectivo y las consecuencias críticas del manejo inadecuado en la relación con sus educandos.

Gracias a la respuesta positiva de las madres de familia y de la misma Institución, se decidió que el trabajo no se redujera

exclusivamente a la muestra seleccionada, sino a extenderla a la comunidad en general del plantel e incluso, a los demás jardines de la zona, por lo que se impartieron algunas de las sesiones del programa en dos jardines más, resultando provechoso para la comunidad a la que se dirigieron. (Anexo 8)

El impacto del P.I.A. permitió su extensión al siguiente ciclo escolar; se impartió íntegramente en el período 91-92, en 4 jardines de la misma zona, estando a cargo 9 pasantes de la Facultad de Psicología como una opción a su servicio social, capacitadas y supervisadas por los investigadores.

Se considera que el programa es una alternativa viable en el rubro de la Educación a Padres, pues a diferencia del programa a padres oficial (P.O.E.P.F.), éste contempla el trabajo con un grupo estructurado, en donde el conocimiento se imparte no sólo de manera expositiva, sino atiende a la formación de padres mediante el la búsqueda de opciones de solución en la educación de sus hijos, basándose en los recursos propios y las experiencias que les sirven como punto de partida, y el empleo de dinámicas grupales y vivenciales que enriquecieron la empatía entre el grupo y los conductores, punto trascendente para el éxito del programa.

El P.I.A. puede considerarse una aportación que no sólo concierne a las familias, sino a las autoridades educativas para que consideren dentro de sus programas de Educación a Padres la relevancia del desarrollo afectivo y emocional en el desempeño académico de sus alumnos, por lo que es valioso, sobre todo a nivel preventivo.

SUGERENCIAS Y LIMITACIONES

Para una posible aplicación posterior del P.I.A. se sugiere: Realizar un sondeo previo en la población a la que se va a dirigir con el fin de captar sus necesidades, y de esta manera determinar el número de sesiones y el contenido, ya que las propuestas en este trabajo son susceptibles de modificación. Dicho sondeo puede realizarse mediante un cuestionario.

Es recomendable contemplar la inclusión de los padres y trabajar con un grupo formado por parejas, pues de este modo se enriquecerían los logros del P.I.A., al facilitar la reflexión y el consenso entre la pareja.

Otro aspecto importante que se sugiere es el de realizar una retroalimentación posterior al programa en una sesión grupal con un intervalo de 2 meses entre una y otra, en donde se compartirían las experiencias y vivencias, los logros y obstáculos a los que se enfrentaron los padres de familia al educar a sus hijos a raíz de la intervención, dando por resultado un seguimiento. Si esto no es posible, realizarla por vía telefónica verificando y reforzando lo transmitido por el programa.

Una sugerencia más es la que se refiere a la intervención con el P.I.A. en instituciones que atiendan a niños lactantes y maternas, pues es en esta etapa de su evolución la que puede incidirse más directamente a nivel preventivo.

Si este programa se aplica para fines de investigación se aconseja utilizar los mismos instrumentos (H.O.M.E., Test del Dibujo de la Familia e Historia Clínica), pues son instrumentos sensibles que arrojan datos significativos a este tópico de estudio, sin embargo, deben tomarse en cuenta las siguientes consideraciones: El Test del Dibujo de la Familia, en su interpretación, no debería ser codificado de manera rígida en aras de obtener datos estadísticos, y por lo tanto cuantitativos, ya que por la naturaleza misma del test debiera interpretarse a un nivel cualitativo y subjetivo, es decir, su interpretación debiera ser eminentemente clínica.

Con respecto a la Historia Clínica se recomienda enfatizar las áreas que remitan a la evolución prenatal, posnatal e historia del desarrollo del niño, así como al manejo de la sexualidad dentro del núcleo familiar.

El Inventario de Estimulación en el Hogar (H.O.M.E.) presenta dificultades en su adaptación según el nivel socioeconómico al que se aplique pues aunque fue validado y confiabilizado para México, algunos reactivos, sobre todo los del área de *Provisión de materiales apropiados de juego* tienen que adaptarse a la situación real de la población.

En cuanto a los criterios y características del conductor de este tipo de programas se aconseja que cumpla con lo que señala Abidin (1980), y que particularmente en la aplicaciones del P.I.A. resultaron funcionales y eficientes.

ANEXOS

ANEXO 1

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

CIUDAD UNIVERSITARIA

FACULTAD DE PSICOLOGIA

"PROGRAMA DE INTERACCION AFECTIVA"

A U T O R A S

MARTINEZ VARGAS CLAUDIA ELENA

MENDOZA BUSTAMANTE BEATRIZ

NOVIEMBRE 1990

PROGRAMA DE INTERACCION AFECTIVA

El Programa de Interacción Afectiva (PIA), pretende los siguientes objetivos generales:

-Informar y orientar a las madres con el fin de que estimulen afectivamente a sus hijos para coadyuvar a su desarrollo normal.
-Se pretende que las madres conozcan las diferentes etapas del desarrollo del niño, así como sus características esenciales, para que de esta manera, mejoren la interacción madre-hijo, en beneficio de ambos.

Por otra parte, los objetivos terminales que se plantean en este programa son que al finalizar el curso, las madres conocerán las pautas necesarias para mejorar la calidad de las relaciones con su hijo, lo que por consecuencia dará al niño, seguridad y confianza básica, que se traducirían en un desarrollo afectivo normal.

El Programa propuesto se divide en tres etapas:

- 1) Etapa de evaluación inicial.
- 2) Etapa de Intervención.
- 3) Etapa de evaluación final.

EVALUACION INICIAL

Consistirá en la aplicación de tres instrumentos para valorar la situación en la que se encuentra la relación afectiva, tanto de la madre con su hijo, como de la dinámica familiar en general, de igual manera, se pretende observar la percepción que tiene el niño de la relación con su madre y su familia.

Dichos instrumentos son:

HISTORIA CLINICA: Este instrumento se aplicará a las madres de familia para recabar datos en relación al niño y a su ambiente familiar, dividiéndose en los siguientes apartados:

- Ficha de identificación.
- Ambiente familiar.
- Aspectos socioeconómicos.
- Antecedentes heredo-familiares.
- Antecedentes prenatales y postnatales.
- Historia del desarrollo del niño.
- Area de adaptación social.
- Area de conducta.
- Area sexual.

TEST DEL DIBUJO DE LA FAMILIA: Este instrumento se aplicará a los niños que integran la muestra, con base en los lineamientos que señala Porot (1976), que consiste en pedirle al niño que *dibuje a su familia realizando una actividad.*

INVENTARIO DE ESTIMULACION EN EL HOGAR: (HOME por sus siglas en inglés). Se aplicará la versión para preescolares de 3 a 6 años (Caldwell, 1968), la cual se basa en una observación directa en el hogar, verificando la interacción madre-hijo.

ETAPA DE INTERVENCION

Esta segunda etapa, consistirá en la aplicación en sí del Programa de Interacción Afectiva, que consta de 20 sesiones, con una duración de 60 minutos cada una aproximadamente. En estas sesiones se abarcarán los temas señalados en el siguiente cronograma:

CRONOGRAMA GENERAL DEL PROGRAMA

Numero total de sesiones: 21

Conductoras: Martínez Vargas Claudia Elena
Mendoza Bustamante Beatriz

Duración del Programa: de Nov. 06 de 1990 a Junio 05 de 1991.

Duración de cada sesión: 60 a 90 minutos aproximadamente

- 06-Nov-90 I:Presentación.
- 08-Ene-91 II:Dinámicas de integración.
- 15-Ene-91 III:Características del niño preescolar.
- 22-Ene-91 IV:La función afectiva de la madre durante el embarazo, parto y nacimiento.
- 29-Ene-91 V:Implicaciones afectivas en la alimentación.
- 06-Feb-91 VI:Expresión (Lenguaje).
- 12-Feb-91 VII:El desarrollo de la personalidad en el niño.
- 19-Feb-91 VIII:Comunicación familiar y la afectividad.
- 26-Feb-91 IX:Castigo y recompensa, obediencia y autoridad.
- 05-Mar-91 X:Guiar al niño sin presión.
- 12-Mar-91 XI:El lugar que ocupa el niño en la familia.
- 19-Mar-91 XII:Relaciones interpersonales.
- 09-Abr-91 XIII:El jardín de niños y el preescolar.
- 16-Abr-91 XIV:El papel del juego en la educación preescolar.
- 23-Abr-91 XV:Problemas comunes respecto al niño.
- 30-Abr-91 CELEBRACION DEL DIA DEL NIÑO
- 02-May-91 XVI:Hijos deseados vs. hijos no deseados.
- 07-May-91 XVII:Nacimiento de un hermano (preguntas al respecto).
- 09-May-91 CELEBRACION DEL DIA DE LAS MADRES
- 14-May-91 XVIII:Rivalidad fraterna: causas y soluciones.
- 21-May-91 XIX:Sexualidad infantil.
- 28-May-91 XX:Valoración del trato afectivo.
- 05-Jun-91 XXI:Cierre del programa.

SESION I

PRESENTACION

Objetivo General: Que las madres manifiesten una actitud de apertura y colaboración durante el transcurso del presente Programa.

Establecer el rapport con las madres del grupo para iniciar la comunicación adecuada y el compromiso por ambas partes.

1.1 PRESENTACION DE CADA UNA DE LAS CONDUCTORAS.

Objetivo específico: Las participantes conocerán a las conductoras del Programa, a partir de la presentación de las mismas.

Actividad: Cada una de las conductoras se presentará ante el grupo y expresará sus expectativas respecto al Programa.

Duración: 5 minutos.

1.2 PRESENTACION DE LAS MADRES PARTICIPANTES DEL GRUPO

Objetivo específico: Las participantes se presentarán ante el grupo y los conductores para conocerse e identificarse.

Actividad: Se les pedirá a cada una de las madres que se presente, señalando sus datos generales, así como las expectativas que tienen respecto al Programa.

Duración: 20 minutos.

1.3 PLATICA INTRODUCTORIA

Objetivo específico: Las responsables del programa, informarán a las participantes las características, metas y requisitos del mismo.

Actividad: Se explicará a las madres las metas que persigue el presente Programa, los compromisos que tendrán que adquirirse al participar en éste, se acordarán fechas y horarios para la impartición del mismo, así como lo que se espera de ellas, con el fin de que obtengan beneficios para su hijo y en consecuencia para su familia.

Duración: 30 minutos.

1.4 RETROALIMENTACION, ACLARACION DE DUDAS Y CIERRE.

Duración: 20 minutos.

SESION II

DINAMICAS DE INTEGRACION

Objetivo General: Valorarán la importancia de integrarse armónicamente a un grupo de trabajo con intereses comunes.

II.1 DINAMICA ROMPE HIELO: EL CARTERO

Objetivo específico: Las participantes establecerán una comunicación basada en la confianza e identificación de cada una de las integrantes.

Actividad: Se sentarán en sus respectivas sillas formando un círculo, una voluntaria pasará al frente a representar el papel del cartero e iniciará la dinámica diciendo: "traigo carta para las que traigan...zapatos negros (ejemplo)"; luego las madres del grupo que cumplan esta condición se pondrán de pie y cambiarán de lugar, la que quede de pie, ocupará ahora el lugar del cartero, la cual a su vez dará otra orden para tener oportunidad de recuperar su lugar en el círculo. De esta manera continuará la dinámica hasta que las participantes queden en un lugar diferente al que ocupaban al inicio de la dinámica.

Duración: 20 minutos.

II.2 DINAMICA DE PLATICA EN PAREJAS

Objetivo específico: Establecerán un adecuado rapport con sus compañeras de grupo, compartiendo sus expectativas y experiencias personales con sus hijos.

Actividad: Una vez integrado el círculo con las madres sentadas en lugares que ocuparon en la dinámica anterior, las conductoras pedirán que formen parejas con el fin de que comenten todo lo que ellas consideren que tienen en común.

Duración: 20 minutos.

II.3 COMPARTIR LA EXPERIENCIA

Objetivo específico: Manifestarán actitud de apertura y responsabilidad hacia su participación como miembro del grupo.

Actividad: Las conductoras pedirán a cada pareja que comenten a todo el grupo las opiniones y conclusiones a las que llegaron.

Duración: 25 minutos.

II.4 RETROALIMENTACION, ACLARACION DE DUDAS Y CIERRE

Duración: 20 minutos.

SESION III

CARACTERISTICAS DEL NIÑO PREESCOLAR

Objetivo general: Conocerán las características esenciales de los niños en edad preescolar.

III.1 PLATICA INFORMATIVA

Objetivo específico: Identificarán las conductas de sus hijos, de acuerdo a la etapa de desarrollo en la que se encuentran.

Actividad: Las conductoras explicarán el proceso de maduración y desarrollo psicológico del niño.

Duración: 30 minutos.

Recursos: Rotafolio y láminas alusivas al tema.

III.2 JUGUEMOS AL AGENTE DE TRANSITO

Objetivo específico: El niño mostrará por medio del juego simbólico y la imitación, la interacción con su medio ambiente.

Actividad: La actividad será realizada por los niños, con el fin de que las madres observen algunas características propias del preescolar como el juego simbólico y la imitación del agente de tránsito. Algunos niños se disfrazarán de agente de tránsito, otros representarán el papel de peatones, se les proporcionarán sus triciclos para que simulen ser sus vehículos, y se instalarán señales de tránsito para crear una situación cotidiana de las calles de su entorno.

Duración: 40 minutos.

Recursos: Triciclos, silbatos, gorras de policía y señales viales.

III.3 RETROALIMENTACION Y CIERRE

Duración: 10 minutos.

SESION IV

LA FUNCION AFECTIVA DE LA MADRE DURANTE EL EMBARAZO, PARTO Y NACIMIENTO

Objetivo general: Las participantes describirán los procesos de embarazo, parto, nacimiento y lactancia. Comprenderán la importancia de los cuidados maternos durante los primeros meses de vida del bebé.

IV.1 DINAMICA DE INTEGRACION: EL REY

Objetivo específico: Las participantes romperán la tensión del primer momento y establecerán una mejor comunicación e integración al grupo de trabajo.

Actividad: Se sentarán formando un círculo en el aula, el cual se dividirá en partes iguales, así quedarán dos equipos formando medio círculo cada uno, una de las conductoras hará el papel del rey y dará la instrucción: " el rey quiere... un zapato rojo (ejemplo)", y las madres de cada equipo deberán pasar de mano en mano la prenda u objeto que pida el rey hasta llegar a sus manos. La condición de la dinámica es que no podrán pararse y correr para llegar primero, ni lanzar los objetos para que lleguen más rápido; el equipo que haga llegar mayor número de objetos al rey será el triunfador.

Duración: 10 minutos.

IV.2 PLATICA INFORMATIVA

Objetivo específico: Conocerán las implicaciones afectivas que tienen los procesos de embarazo, parto y nacimiento. Comprenderán la importancia de la lactancia y de los cuidados maternos durante los primeros meses de vida del niño, como medio facilitador de un desarrollo óptimo.

Actividad: Las responsables detallarán y explicarán los acontecimientos que se suscitan durante el embarazo, parto, nacimiento y lactancia, tanto a nivel fisiológico como psicológico de la madre y el bebé; haciendo hincapié en la interacción afectiva que debe existir durante los primeros meses de vida del niño y sus consecuencias en su desarrollo integral posterior.

Duración: 40 minutos.

Recursos: Pizarrón, gises y láminas.

IV.3 ELABORACION DE CARTAS MURALES

Objetivo específico: Elaborarán cartas murales con mensajes alusivos a la interacción madre-hijo adecuada que fomenta un desarrollo integral y saludable del niño.

Actividad: Esta se llevará a cabo trabajando en conjunto madres y niños, se formarán equipos, cada uno elaborará cartas murales recortando imágenes de revistas y creando sus propias ilustraciones y mensajes referentes a la comunicación y los cuidados maternos necesarios para el niño. Una vez terminada la actividad, se colocarán en lugares visibles en todo el jardín de niños, con el fin de que todas las madres que traen a sus hijos a la escuela, puedan verlos, teniendo acceso a la información que en ellas se plasmará.

Duración: 40 minutos.

Recursos: Cartulinas, plumones, revistas, pegamento, tijeras, papel de diferentes colores.

IV.4 RETROALIMENTACION Y CIERRE

Duración: 10 minutos.

SESION V

LA IMPLICACION AFECTIVA EN LA ALIMENTACION

Objetivo general: Conocerán la importancia de una alimentación adecuada y los factores afectivos implícitos en ella. Comprenderán la importancia de crear hábitos de higiene en el niño.

V.1 PLATICA INFORMATIVA

Objetivo específico: Las participantes señalarán las implicaciones de una buena alimentación para el desarrollo adecuado del niño, así como los riesgos que trae consigo una mala nutrición, la formación de hábitos higiénicos y fundamentalmente la importancia de la interacción madre-hijo en estos rubros.

Actividad: Las conductoras expondrán el tema a manera de plática informativa, recalcando los beneficios de la alimentación acorde al desarrollo físico y psicológico del niño.

Duración: 30 minutos.

IV.2 JUGUEMOS AL RESTAURANTE

Objetivo específico: Vivenciarán la importancia de la alimentación de los niños desde el comienzo de su vida, como uno de los factores determinantes en su desarrollo normal.

Actividad: Consistirá en un trabajo en conjunto de las madres con sus hijos, en donde los pequeños simularán un restaurante en el salón de clases, elaborando ellos mismos el menú y preparando los alimentos. Sus madres jugaran el papel de clientes del restaurante y observarán la forma en que los niños manipulan los utensilios de cocina, así como los alimentos con el objeto de que se reflejen los hábitos que ellos tienen y la manera en como conciben la alimentación.

Duración: 40 minutos.

Recursos: Mesas, sillas, manteles, floreros, utensilios de cocina, platos, vasos, cubiertos, servilletas y alimentos naturales.

V.3 RETROALIMENTACION Y CIERRE

Duración: 10 minutos.

SESION VI

EXPRESION (LENGUAJE)

Objetivo general: Las participantes conocerán la importancia de la comunicación a través del lenguaje en la vida del niño. Comprenderán las implicaciones de la adquisición y desarrollo del lenguaje en el niño.

VI.1 DINAMICA: ENSALADA DE ANIMALES

Objetivo específico: Identificarán la importancia de la comunicación por medio del lenguaje verbal y la interacción madre-hijo que se establece a partir de éste.

Actividad: Las conductoras repartirán a las participantes una tarjeta que señale el nombre de un animal, de tal manera que a cada dos madres les toque el mismo animal con el fin de formar parejas; una vez que cada participante sepa el animal que imitará se les indicará que busquen a su pareja mediante el sonido onomatopéyico que emiten cada uno de los animales, siendo ésta, la única forma de comunicación permitida.

Duración: 10 minutos:

VI.2 PLATICA INFORMATIVA

Objetivo específico: Señalarán las condiciones necesarias para la adquisición del lenguaje en el niño. Identificarán la importancia del lenguaje como medio para establecer la relación afectiva madre-hijo.

Actividad: Se abordará el tema de la expresión del niño a través del lenguaje hablado como medio de comunicación. La forma de adquisición del lenguaje, así como los posibles factores negativos que obstaculizan este proceso.

Duración: 30 minutos.

Recursos: Audiovisual, salón de proyección, proyector y pantalla.

VI.3 RETROALIMENTACION Y CIERRE

Duración: 30 minutos.

SESION VII

EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD EN EL NIÑO

Objetivo general: Comprenderán las características y manifestaciones específicas de la personalidad del niño preescolar.

VII.1 LLUVIA DE IDEAS

Objetivo específico: Compartirán opiniones y puntos de vista acerca de la personalidad de sus hijos en edad preescolar.

Actividad: Las conductoras darán la pauta para que las madres tomen la iniciativa y expresen lo que conozcan en relación a las características de la personalidad de sus hijos preescolares. Se anotarán las opiniones de las madres en el pizarrón con el objeto de estructurar el tema.

Duración: 30 minutos.

Recursos: Pizarrón y gises.

VII.2 PLATICA INFORMATIVA

Objetivo específico: Enumerarán las principales características de la personalidad del niño en etapa preescolar. Comprenderán los procesos de desarrollo por los que el niño atraviesa.

Actividad: Se expondrá mediante una plática las características de personalidad más importantes de la etapa preescolar.

Duración: 30 minutos.

Recursos: Rotafolio y láminas.

VII.3 RETROALIMENTACION Y CIERRE

Duración: 20 minutos.

SESION VIII

COMUNICACION FAMILIAR Y LA AFECTIVIDAD

Objetivo general: Las participantes comprenderán la importancia de la comunicación en las relaciones paterno-filiales.

VIII.1 JUEGO DE PAPELES

Objetivo específico: Observarán los obstáculos que pueden presentarse en el ambiente familiar que interfieren en una comunicación adecuada.

Actividad: Se solicitará la ayuda de 5 participantes del grupo asignándoles un rol con el que actuarán en el juego de papeles. Los personajes que intervendrán en dicha escenificación serán: padre desinteresado, madre impositiva y gritona, hijo mayor (7 años), hijo intermedio (5 años) y el hijo menor (2 años).

Duración: 30 minutos.

Recursos: Atuendo para las caracterizaciones: saco, corbata, bigotes, sombrero, delantal, tubos para la cabeza, pañoleta, juguetes, pantalones cortos, etc.

VIII.2 PLATICA INFORMATIVA

Objetivo específico: Valorarán la importancia de la comunicación dentro de la familia como medio facilitador para un desarrollo afectivo óptimo.

Actividad: Las conductoras explicarán las principales interferencias que se presentan en la comunicación familiar; cómo afrontarlas o superarlas, así como las posibles formas de mejorarla.

Duración: 25 minutos.

VIII.3 RETROALIMENTACION Y CIERRE

Duración: 15 minutos.

SESION IX

CASTIGO Y RECOMPENSA; OBEDIENCIA Y AUTORIDAD

Objetivo General: Conocerán las consecuencias del castigo y la recompensa como métodos educativos.
Comprenderán las diferencias entre el comportamiento del niño con respecto al adulto.

IX.1 JUEGO DE PAPELES

Objetivo específico: Identificará algunos lineamientos básicos en relación al manejo de la autoridad en la familia con niños en edad preescolar.

Actividad: Se asignarán papeles a 3 madres voluntarias para que escenifiquen una situación cotidiana familiar en la que se amerite un castigo. Los personajes serán: padre autoritario que desconocerá la causa del castigo, madre que impondrá el castigo y un hijo travieso.

Duración: 25 minutos.

Recursos: Atuendo para las caracterizaciones: saco, corbata, sombrero, delantal, pañoleta, pantalones cortos, tirantes, etc.

IX.2 ANALISIS Y COMENTARIOS ACERCA DEL TEMA

Objetivo específico: Compartirán sus puntos de vista respecto a las formas de castigo y recompensa.

Actividad: Comentarán respecto al método de castigo que se escenificó en el juego de papeles, por su parte, las conductoras estructurarán estos comentarios, haciendo resaltar los conceptos básicos de autoridad y obediencia.

Duración: 30 minutos.

Recursos: Láminas alusivas, pizarrón y gises.

IX.3 RETROALIMENTACION Y CIERRE

Duración: 15 minutos.

SESION X

GUIAR AL NIÑO SIN PRESION

Objetivo General: Las participantes conocerán el desarrollo normal del niño para encauzarlo dentro de un correcto proceso de desarrollo, respetando su madurez.

IX.1 PLATICA INFORMATIVA

Objetivo específico: Identificarán el proceso de maduración y desarrollo psicológico del niño.

Utilizarán los conocimientos adquiridos para guiar al niño respetando su nivel de madurez.

Actividad: Se informará y orientará a las madres mediante una plática, con respecto al desarrollo normal del niño y la importancia de respetar tanto su nivel de maduración como su desarrollo psicológico, para que logre guiarlo sin presión. Se abarcarán temas como el entrenamiento del control de esfínteres, del ingreso al jardín de niños, así como los límites en las áreas cognoscitiva, afectiva y psicomotriz.

Duración: 40 minutos

X.2 ACTIVIDAD PRACTICA CON LOS NIÑOS

Objetivo específico: Las madres observarán a sus hijos mientras realizan una actividad práctica. Se percatarán de las habilidades que muestra su niño en esta etapa de desarrollo.

Actividad: Los niños realizarán una tarea práctica y las madres sólo observarán el desarrollo de ésta, sin intervenir directamente. A su vez, las conductoras observarán el comportamiento que presentan las madres ante esta situación, para comentarlas dentro de la retroalimentación.

Duración 30 minutos.

Recursos: Carpetas, pinceles, pegamento, crayolas, papel de diferentes colores, cartulinas, delantales para los niños, etc.

X.3 RETROALIMENTACION Y CIERRE

Duración: 10 minutos.

SESION XI

EL LUGAR DEL NIÑO EN LA FAMILIA

Objetivo General: Las participantes comprenderán las implicaciones emocionales que conlleva el lugar que ocupa el niño en la familia.

XI.1 DINAMICA DE ACTITUDES ANTE EL LUGAR QUE OCUPA EL NIÑO EN LA FAMILIA.

Objetivo específico: Expresará en forma escrita, las actitudes positivas y negativas ante el comportamiento de su hijo.

Actividad: Se pedirá a las madres de familia que elaboren un listado expresando la actitud que toman ante el comportamiento de su hijo, de acuerdo al lugar que ocupa el niño en la familia.

Duración: 20 minutos.

Recursos: Hojas blancas y plumones para cada participante.

XI.2 COMPARTIR LA EXPERIENCIA

Objetivo específico: Comentarán tanto las experiencias propias como la de las demás participantes, respecto al lugar que ocupa su hijo dentro de la familia.

Actividad: El grupo se dividirá en 4 equipos dependiendo del lugar que ocupe el niño en su familia, es decir, si es el primogénito, el de enmedio o el menor, o bien, hijo único. Cada equipo, leerá entre ellas el listado de actitudes que escribió anteriormente con el fin de llegar a un acuerdo para elaborar un listado por equipo que posteriormente compartirán con los demás equipos para que de esta manera, todo el grupo pueda escuchar las conclusiones a las que se llegaron por equipo.

Duración: 25 minutos.

Recursos: Hojas de rotafolio, plumones, masking tape.

XI.3 PLATICA Y CONCLUSIONES POR PARTE DE LAS CONDUCTORAS

Objetivo específico: Las conductoras estructurarán las ideas aportadas por cada equipo con el fin de concretar el tema.

Actividad: Mediante la intervención de las conductoras, se ampliarán y sistematizarán las conclusiones a las que llegaron las madres respecto al tema.

Duración: 20 minutos.

XI.4 CIERRE

Duración: 5 minutos.

SESION XII

RELACIONES INTERPERSONALES

Objetivo General: Las participantes comprenderán las distintas formas de relación que muestra su hijo.

XII.1 PLATICA INFORMATIVA

Objetivo específico: Identificarán la forma en la que se relacionan sus hijos con su medio ambiente.

Actividad: Se impartirá la plática informativa acerca de las distintas formas de relacionarse que muestra el niño preescolar, posteriormente se proyectará un video basado en los conceptos manejados en la plática.

Duración: 30 minutos.

Recursos: Video, videograbadora, televisión.

XII.2 OBSERVACION DE LOS NIÑOS EN EL RECREO

Objetivo específico: Observarán la forma en la que se relacionan sus hijos con sus compañeros en una actividad libre.

Actividad: Se les indicará a las madres que observen a los niños durante la actividad de recreo, con el fin de que identifiquen los procesos de socialización.

Duración: 20 minutos.

XII.3 CIERRE

Duración: 10 minutos.

SESION XIII

EL JARDIN DE NIÑOS Y EL PREESCOLAR

Objetivo General: Las madres valorarán la función formativa del Jardín de Niños y las implicaciones que este tiene en el desarrollo integral del niño.

XIII.1 PLATICA INFORMATIVA

Objetivo específico: Reconocerán la importancia que tiene el jardín de niños como Institución y la función de las actividades educativas.

Actividad: Se expondrá mediante una plática y un audiovisual, el papel formativo del Jardín de Niños, así como las actividades que se realizan en éste, como medio para coadyuvar al desarrollo integral del niño.

Duración: 40 minutos.

Recursos: Proyector, grabadora, diapositivas, pantalla, salón de proyección.

XIII.2 LLUVIA DE IDEAS

Objetivo específico: Que participen expresando sus ideas y comentarios referentes al tema.

Actividad: Se invitará a las madres de familia para que participen expresando sus opiniones, aclarando sus dudas acerca de la función del Jardín de Niños.

Duración: 20 minutos.

Recursos: Pizarrón y gises.

XIII.3 RETROALIMENTACION Y CIERRE

Duración: 10 minutos.

SESION XIV

EL PAPEL DEL JUEGO EN LA EDUCACION PREESCOLAR

Objetivo general: Las madres valorarán el papel importante del juego como facilitador del aprendizaje.

XIV.1 JUGUEMOS A HACER UN PROGRAMA DE TELEVISION

Objetivo específico: Observarán la forma de expresión lúdica de sus hijos.

Actividad: Se llevará a cabo la escenificación de un programa musical de T.V. ejecutada por los niños y se les pedirá a las madres que observen como se expresan y juegan sus hijos en una actividad que implica el juego simbólico.

Duración: 40 minutos

Recursos: Grabadora, cassettes de diferentes artistas, maquillaje para los niños, escenografía.

XIV.2 LLUVIA DE IDEAS

Objetivo específico: Que participen expresando sus ideas y comentarios referentes al tema.

Duración: 20 minutos.

XIV.3 CONCLUSIONES Y CIERRE

Duración: 20 minutos.

SESION XV

PROBLEMAS COMUNES RESPECTO AL NIÑO:
ENURESIS, ROBO Y ANGUSTIA

Objetivo general: Las madres comprenderán los problemas mas frecuentes que se presentan en el desarrollo del niño preescolar.

XV.1 PLATICA INTRODUCTORIA

Objetivo específico: Comprenderán el significado de los conceptos de enuresis, robo y angustia.

Actividad: Las responsables expondrán el significado de los términos enuresis, robo y angustia mediante definiciones claras.

Duración: 10 minutos.

XV.2 PLATICA APOYADA EN TRASPARENCIAS

Objetivo específico: identificarán los problemas comunes de la etapa preescolar y sus posibles soluciones.

Actividad: se llevará a cabo una plática apoyada con transparencias mediante la cual se ilustren los problemas más frecuentes de los preescolares, como son la enuresis, la angustia y el robo.

Duración: 30 minutos.

Recursos: Proyector, transparencias, pantalla.

XV.3 LLUVIA DE IDEAS

Objetivo específico: compartirán su opinión y puntos de vista respecto al tema.

Actividad: se invitará a las madres a que expresen sus opiniones con el fin de estructurar y llegar a una conclusión del tema.

Duración: 25 minutos.

Recursos: pizarrón y gises.

XV.4 RETROALIMENTACION Y CIERRE

Duración: 15 minutos.

SESION XVI

HIJOS DESEADOS VS HIJOS NO DESEADOS

Objetivo general: Las madres tomarán conciencia de la trascendencia que tiene el desear y planear un hijo antes de concebirlo.

XVI.1 PLATICA INFORMATIVA

Objetivo específico: Comprenderán las diferencias del desarrollo de un hijo deseado en contraposición de un hijo no deseado.

Actividad: se impartirá una plática, haciendo hincapié acerca de lo crucial que es el desear o no a un hijo y sus consecuencias.

Duración: 40 minutos.

VI.2 ACLARACION DE DUDAS

Objetivo específico: Las madres expresarán sus inquietudes y dudas con respecto al tema.

Actividad: se propiciará un debate con el fin de que las asistentes comenten sus dudas e inquietudes así como sus puntos de vista con respecto a su actitud en lo que al tema se refiere.

Duración: 20 minutos.

XVI.3 RETROALIMENTACION Y CIERRE

Duración: 10 minutos.

SESION XVII

NACIMIENTO DE UN HERMANO PREGUNTAS DEL NIÑO AL RESPECTO

Objetivo general: Las madres comprenderán los sentimientos y emociones que experimentan los niños ante el nacimiento de un hermano.

XVII.1 ACTIVIDAD CON MADRES E HIJOS

Objetivo específico: Comprenderán los procesos psicológicos que se presentan en un niño cuando experimentan el nacimiento de un hermano.

Actividad: Se les explicará a las madres que la actividad consistirá en simular la llegada de un nuevo hermano, su labor será la de jugar con el niño a bañar en una tina a un muñeco el cual representará a un recién nacido, la madre actuará como si acabara de llegar del Sanatorio con el nuevo bebé, y se observará la reacción o actitud que tome el niño al respecto.

Duración: 20 minutos.

Recursos: muñeco, tina de baño, agua, jabón, esponjas, pañales, toallas, ropa de bebé, juguetes y biberones.

XVII.2 PLATICA INFORMATIVA

Objetivo específico: Comprenderán las reacciones del niño ante el nacimiento de un nuevo hermano.

Actividad: Se expondrán las posibles reacciones del niño, respecto al nacimiento de un nuevo miembro de la familia, dando orientación acerca de como contestar a sus preguntas.

Duración: 25 minutos.

XVII.3 RETROALIMENTACION Y CIERRE

Duración: 15 minutos.

SESION XVIII

RIVALIDAD FRATERNA: PROBLEMAS Y SOLUCIONES

Objetivo General: Las madres comprenderán los problemas que pueden suscitarse en las relaciones fraternas y sus posibles soluciones.

XVIII.1 ELABORACION DE LISTADOS

Objetivo específico: Reflexionarán acerca de su actitud ante las conductas positivas y negativas de sus hijos.

Actividad: Las participantes enlistarán por escrito, las conductas que consideren positivas o negativas de sus hijos.

Duración: 25 minutos.

Recursos: Hojas de papel y plumas de tinta para cada una.

XVIII.2 COMPARTIR LA EXPERIENCIA

Objetivo específico: Comentarán las conclusiones a las que llegaron por medio del listado de actitudes ante conductas de sus hijos.

Actividad: Se pedirá a las madres que lean voluntariamente sus listados y los compartan con el grupo.

Duración: 30 minutos.

XVIII.3 PLATICA INFORMATIVA

Objetivo específico: Conocerán los principales motivos por los que puede presentarse la rivalidad entre hermanos.

Actividad: Se expondrán las causas que pueden motivar rivalidad fraterna y se orientará a las madres acerca de las posibles acciones y soluciones cuando se presenta dicha rivalidad.

Duración: 20 minutos.

XVIII.4 CONCLUSIONES Y CIERRE

Duración: 5 minutos.

SESION XIX

SEXUALIDAD INFANTIL

Objetivo general: Comprenderán las características y manifestaciones específicas de la sexualidad del niño preescolar.

VII.1 LLUVIA DE IDEAS

Objetivo específico: Compartirán opiniones y puntos de vista acerca de la sexualidad de sus hijos en edad preescolar.

Actividad: Las conductoras darán la pauta para que las madres tomen la iniciativa y expresen lo que conozcan en relación a las características de la sexualidad de sus hijos preescolares. Se anotarán dudas y opiniones de las madres en el pizarrón con el objeto de estructurar el tema.

Duración: 30 minutos.

Recursos: Pizarrón y gises.

VII.2 PLATICA INFORMATIVA

Objetivo específico: Enumerarán las principales características de la sexualidad del niño en etapa preescolar. Comprenderán los procesos de desarrollo o cambio en la sexualidad por los que el niño atraviesa.

Actividad: Se expondrá mediante una plática las características de la sexualidad más importantes de la etapa preescolar.

Duración: 30 minutos.

Recursos: Videotape, rotafolio y láminas.

VII.3 RETROALIMENTACION Y CIERRE

Duración: 20 minutos.

SESION XX

VALORACION DEL TRATO AFECTIVO

Objetivo general: Las madres valorarán la importancia que tiene la interacción madre-hijo para el desarrollo integral del niño.

Distinguirán algunos lineamientos básicos para la formación afectiva del niño.

XIX.1 PLATICA INFORMATIVA

Objetivo específico: Identificarán la importancia de la relación madre-hijo como medio facilitador de la seguridad y confianza necesaria para que el niño se desarrolle en forma normal.

Actividad: Las conductoras expondrán mediante una plática, los aspectos mas importantes del trato afectivo padres-hijos.

Duración: 35 minutos.

XIX.2 CONCLUSIONES FINALES DEL PROGRAMA

Objetivo específico: Sinterizarán en forma general el contenido del Programa con el fin de que se clarifiquen dudas respecto a lo aprendido.

Actividad: Se realizará un breve resumen de cada uno de los temas expuestos durante el transcurso del Programa.

Duración: 35 minutos.

Nota: En esta ocasión se les pedirá a las madres que traigan por escrito para la siguiente sesión, sus opiniones acerca de la utilidad del programa, así como una evaluación a las psicólogas.

SESION XXI

CIERRE DEL PROGRAMA

EVALUACION

Objetivo específico: Las madres serán capaces de sintetizar la información adquirida durante el transcurso del Programa, a fin de que puedan traducirla en logros para ellas y sus hijos.

XX.1 EVALUACION DEL "PROGRAMA DE INTERACCION AFECTIVA"

Objetivo específico: Comentarán sus opiniones y sugerencias respecto al Programa.

Actividad: Con base en la evaluación por escrito que las madres trajeron en esta sesión, se generará una lluvia de ideas, a fin de que se puedan concretizar los conocimientos adquiridos para ponerlos en práctica; así mismo se pretende recalcar los límites y alcances que tuvo el P.I.A. y las sugerencias que se tengan para una aplicación posterior.

Se aprovechará la sesión para mostrar una exposición de los trabajos realizados durante todo el curso del Programa, una exposición de fotos tomadas en la vivencia de cada sesión, así como un video, en donde se muestren los momentos de convivencia e interacción que mostraron las madres para con sus hijos, durante el trabajo en conjunto.

Duración: 90 minutos

Recursos: Fotografías, video y televisión.

EVALUACION FINAL

Por último, la tercera etapa consistirá en la evaluación final, la cual se realizará mediante una segunda aplicación del Test del dibujo de la familia y del Inventario de estimulación en el hogar (HOME), exceptuando la Historia Clínica.

EVALUACION DEL PROGRAMA

Valorar hasta que punto se lograron los objetivos del "Programa de Interacción Afectiva", con base en la observación de cada uno de los elementos que han intervenido en él, resulta indispensable, ya que es el cierre del proceso lo que permite retroalimentarlo para cualquier acción futura.

La evaluación que se propone en este Programa se realizará en tres momentos:

EVALUACION INICIAL: Se realizará durante el mes de Noviembre, con la finalidad de conocer como punto de partida la dinámica familiar y la interacción afectiva que han establecido madre e hijo, para obtener datos susceptibles de ser comparados al finalizar el Programa.

EVALUACION PERMANENTE: Consiste en la evaluación continua, sesión por sesión, ya que cada actividad responde a ciertos objetivos concretos y específicos.

Para ello no se requiere de formas especiales de registro, sino de una actitud atenta por parte de las conductoras para describir los avances y dificultades que las madres vayan mostrando durante el transcurso del Programa.

Otro aspecto de la evaluación permanente, reside en la retroalimentación que se llevará a cabo al finalizar cada sesión. Esta retroalimentación consistirá en una evaluación colectiva en la que las madres comenten el resultado de sus trabajos, de la cooperación y no cooperación de los miembros del grupo, de los resultados en función de los objetivos que se habían propuesto como grupo total, así como de las actitudes y participación de las conductoras.

De esta manera, se adhiere como actividad permanente la autoevaluación y la coevaluación, insistiendo en el hecho de que los conductores también son sujetos de evaluación por parte del grupo.

EVALUACION FINAL: Esta evaluación se realizará durante el mes de junio, consistirá en dos formas de evaluación:

La primera mediante una síntesis de los progresos alcanzados por las madres que participaron en el "Programa de interacción afectiva" y por otro lado, mediante la evaluación por escrito que las participantes harán al Programa y a las conductoras, contestando a las siguientes preguntas:

- 1) ¿Qué les pareció el Programa?
- 2) ¿De que les sirvió el Programa?
- 3) Valoración a las Psicólogas

La segunda forma, consistirá en la aplicación de los instrumentos de evaluación inicial, exceptuando la Historia Clínica, al concluir el presente Programa, con el fin de encontrar diferencias significativas entre los resultados de ambas evaluaciones, la inicial y la final.

ANEXO 2

CRONOGRAMA GENERAL DEL PROGRAMA

Numero total de sesiones: 21

Conductoras: Martínez Vargas Claudia Elena

Mendoza Bustamante Beatriz

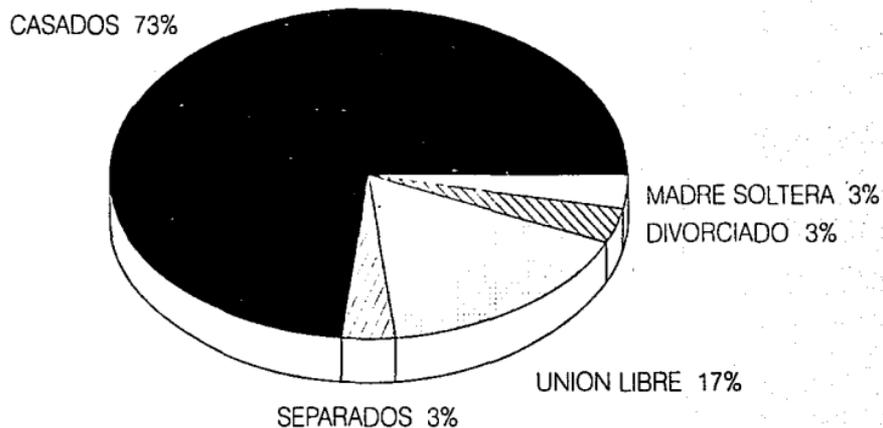
Duración del Programa: de Nov. 06 de 1990 a Junio 05 de 1991.

Duración de cada sesión: 60 a 90 minutos aproximadamente

- 06-Nov-90 I: Presentación.
- 08-Ene-91 II: Dinámicas de integración.
- 15-Ene-91 III: Características del niño preescolar.
- 22-Ene-91 IV: La función afectiva de la madre durante el embarazo, parto y nacimiento.
- 06-Feb-91 VI: Expresión (Lenguaje).
- 12-Feb-91 VII: El desarrollo de la personalidad en el niño.
- 19-Feb-91 VIII: Comunicación familiar y la afectividad.
- 26-Feb-91 IX: Castigo y recompensa, obediencia y autoridad.
- 05-Mar-91 X: Guiar al niño sin presión.
- 12-Mar-91 XI: El lugar que ocupa el niño en la familia.
- 19-Mar-91 XII: Relaciones interpersonales.
- 09-Abr-91 XIII: El jardín de niños y el preescolar.
- 16-Abr-91 XIV: El papel del juego en la educación preescolar.
- 23-Abr-91 XV: Problemas comunes respecto al niño.
- 30-Abr-91 CELEBRACION DEL DIA DEL NIÑO
- 02-May-91 XVI: Hijos deseados vs hijos no deseados.
- 07-May-91 XVII: Nacimiento de un hermano (preguntas al respecto).
- 09-May-91 CELEBRACION DEL DIA DE LAS MADRES
- 14-May-91 XVIII: Rivalidad fraterna: causas y soluciones.
- 21-May-91 XIX: Sexualidad infantil.
- 28-May-91 XX: Valoración del trato afectivo.
- 05-Jun-91 XXI: Cierre del programa.

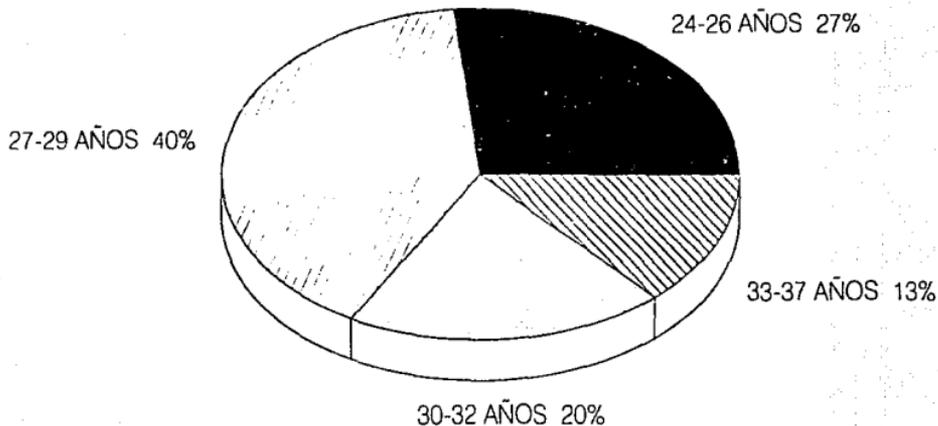
ANEXO 3

Estructura de la Pareja



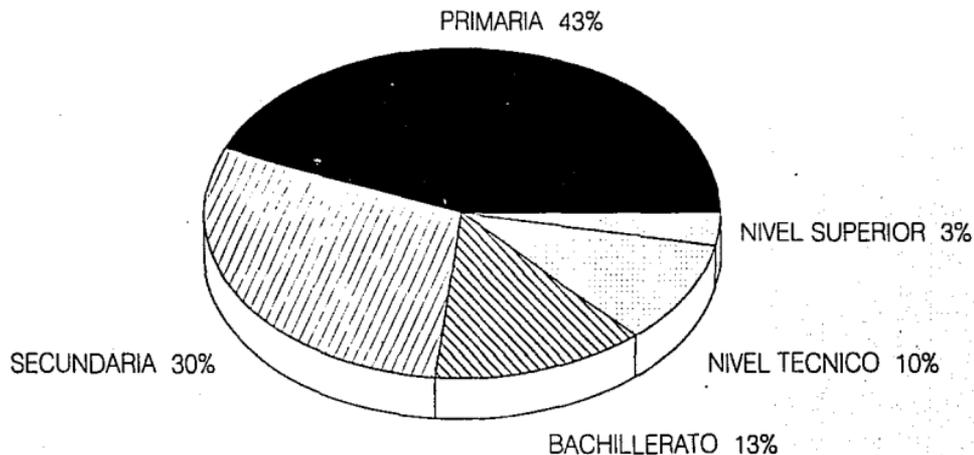
Gráfica 2 Porcentajes del Estado Civil de la Muestra obtenidos en la Historia Clínica.

Edad de la Madre



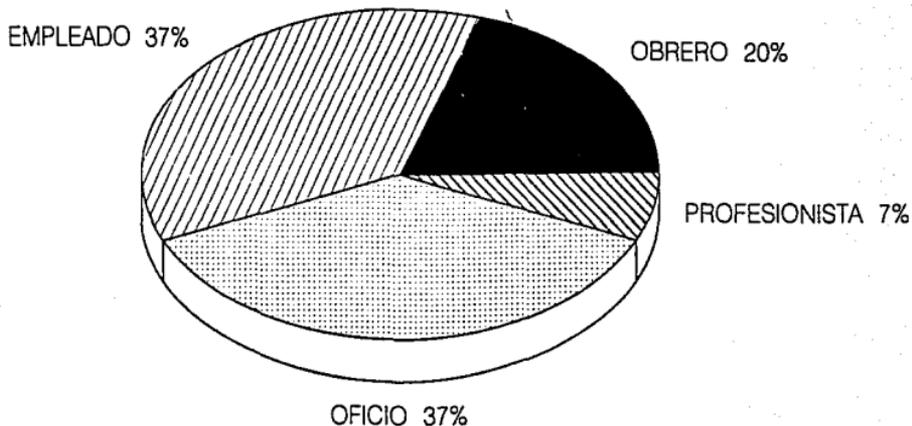
Gráfica 3 Porcentajes de la Edad de la Madre obtenidos en la Historia Clínica.

Escolaridad de la Madre



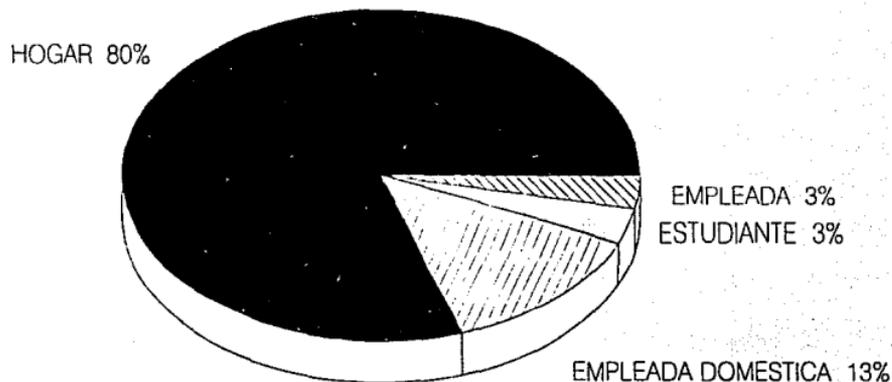
Gráfica 4 Porcentajes de Escolaridad de la Madre obtenidos en la Historia Clínica.

Ocupación del Padre



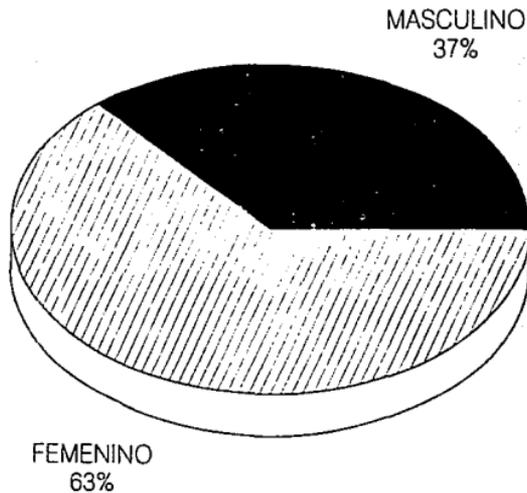
Gráfica 5 Porcentajes de la Ocupación del Padre obtenidos en la Historia Clínica.

Ocupación de la Madre



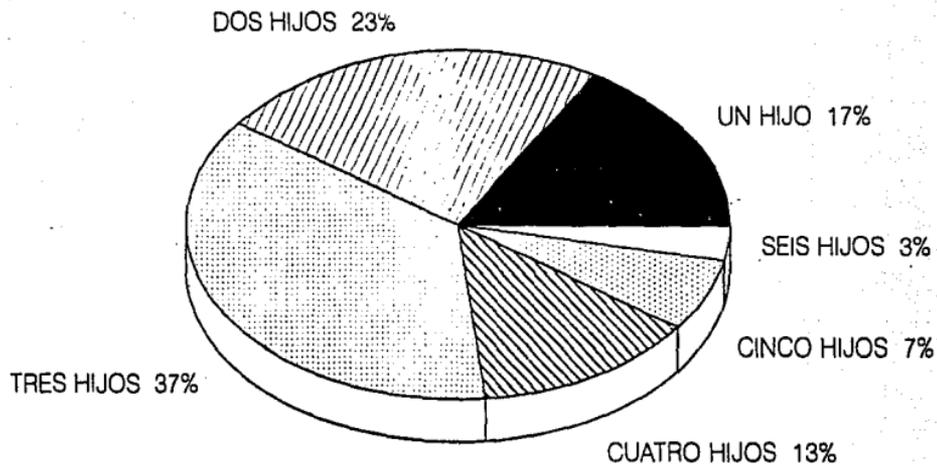
Gráfica 6 Porcentajes de la Ocupación de la Madre obtenidos en la Historia Clínica.

Sexo



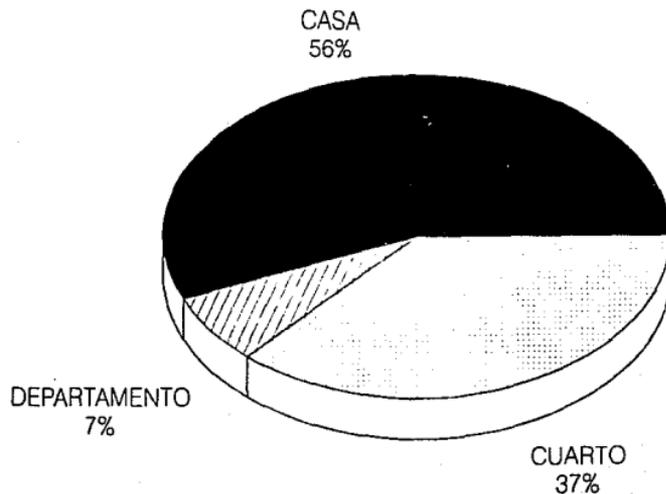
Gráfica 1 Porcentajes del sexo de los niños de la muestra obtenidos en la Historia Clínica.

Número de Hijos



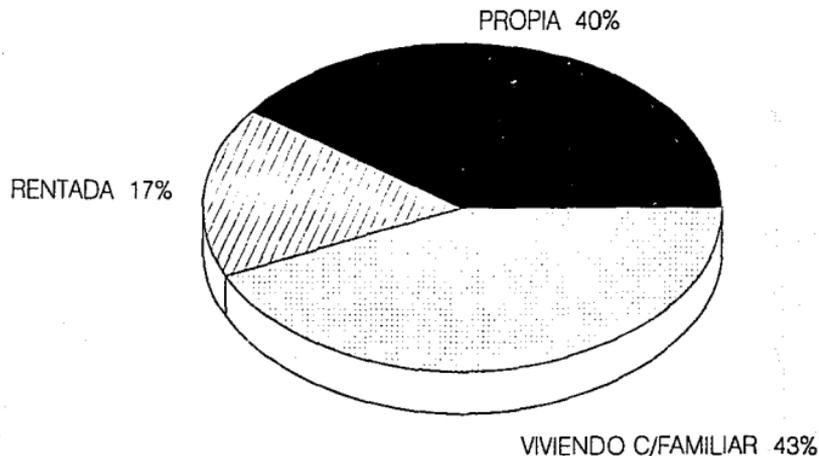
Gráfica 7 Porcentajes del Número de Hijos obtenidos en la Historia Clínica.

TIPO DE VIVIENDA



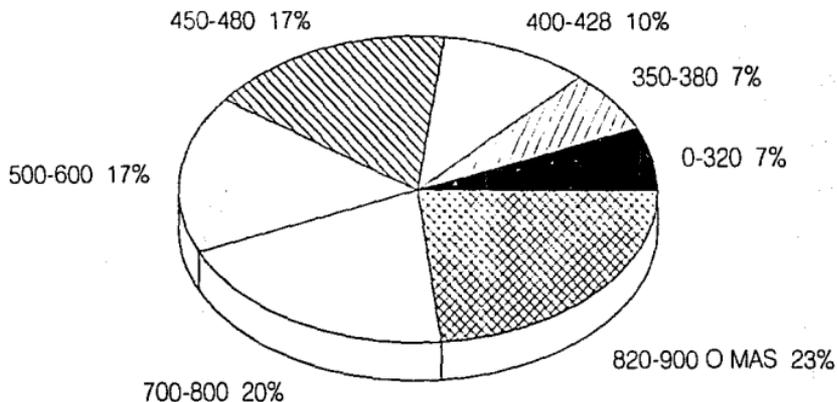
Gráfica 8 Porcentajes de Vivienda de la muestra obtenidos en la Historia Clínica.

Situación de la Vivienda



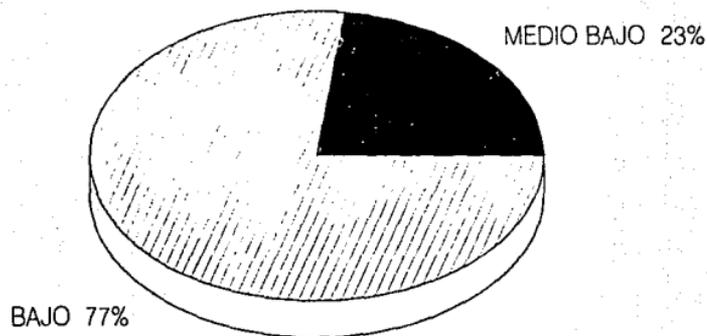
Gráfica 9 Porcentajes de la Situación de la Vivienda obtenidos en la Historia Clínica.

Ingreso Mensual Familiar (en miles de pesos)



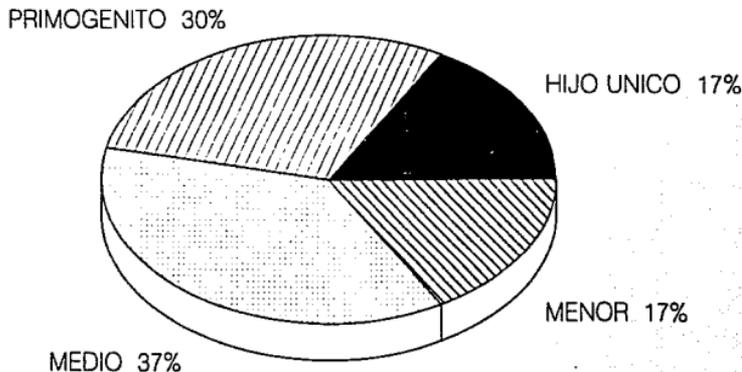
**Gráfica 10 Porcentajes del Ingreso
de la Familia obtenidos en la Historia
Clínica.**

Nivel Socioeconómico de la Muestra



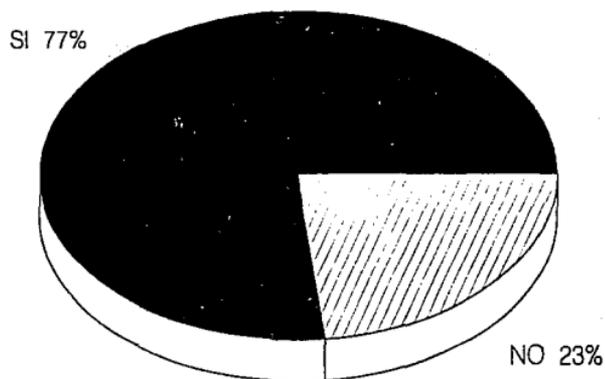
Gráfica 10.1 Porcentajes del Nivel Socioeconómico de la Muestra obtenidos en la Historia Clínica.

Lugar que Ocupa el Niño en la Familia



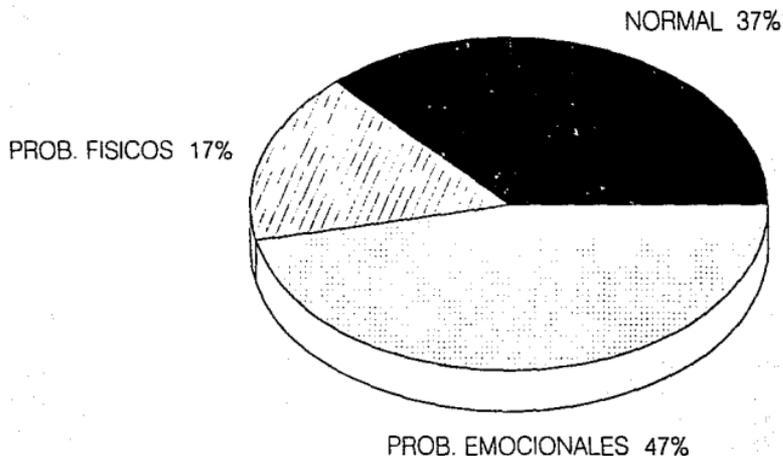
Gráfica 11 Porcentajes del Lugar que Ocupa el Niño en la Familia obtenidos en la Historia Clínica.

Embarazo Deseado



Gráfica 12 Porcentajes de la Variable Embarazo Deseado obtenidos de la Historia Clínica.

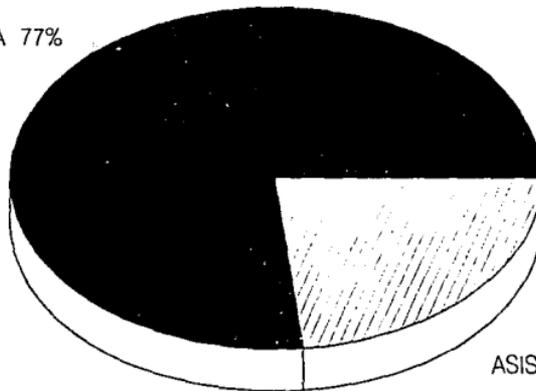
Evolución del Embarazo



Gráfica 13 Porcentajes de la Evolución del Embarazo obtenidos en la Historia Clínica.

Lugar del Parto

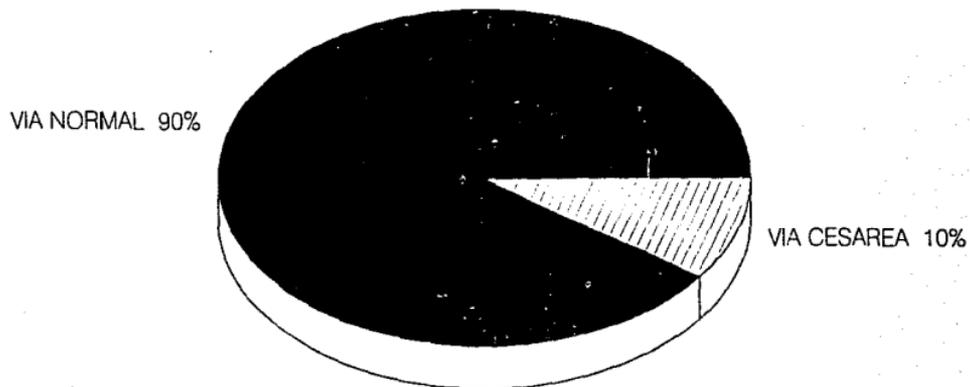
ASISTENCIA PUBLICA 77%



ASISTENCIA PRIVADA 23%

Gráfica 14 Porcentajes del Lugar del Parto obtenidos en la Historia Clínica

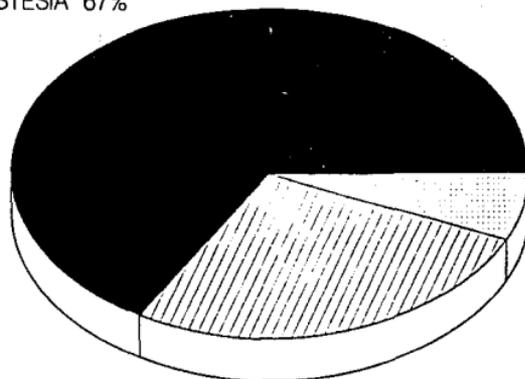
METODO DEL PARTO



Gráfica 15 Porcentajes del Método del Parto obtenidos en la Historia Clínica.

Método de Anestesia

SIN ANESTESIA 67%

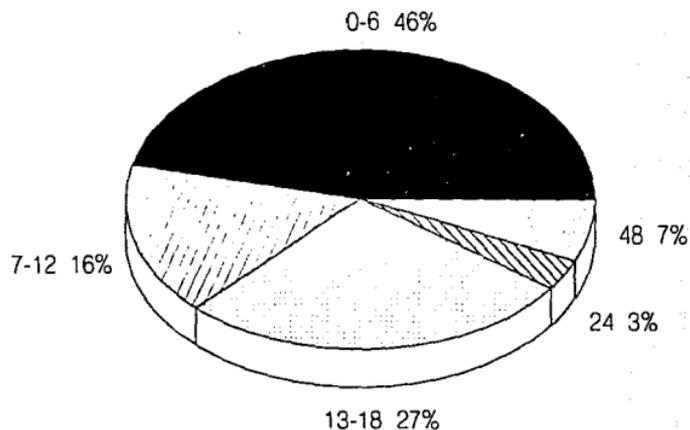


ANESTESIA GRAL. 7%

ANESTESIA LOCAL 27%

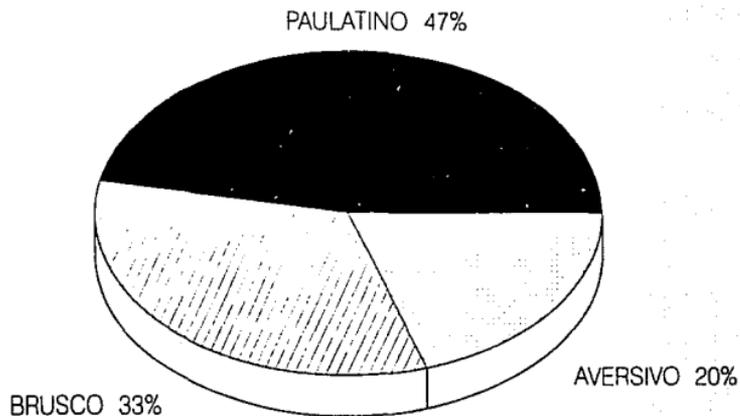
Gráfica 16 Porcentajes del Método de Anestesia obtenidos en la Historia Clínica.

Alimentación Materna (en meses)



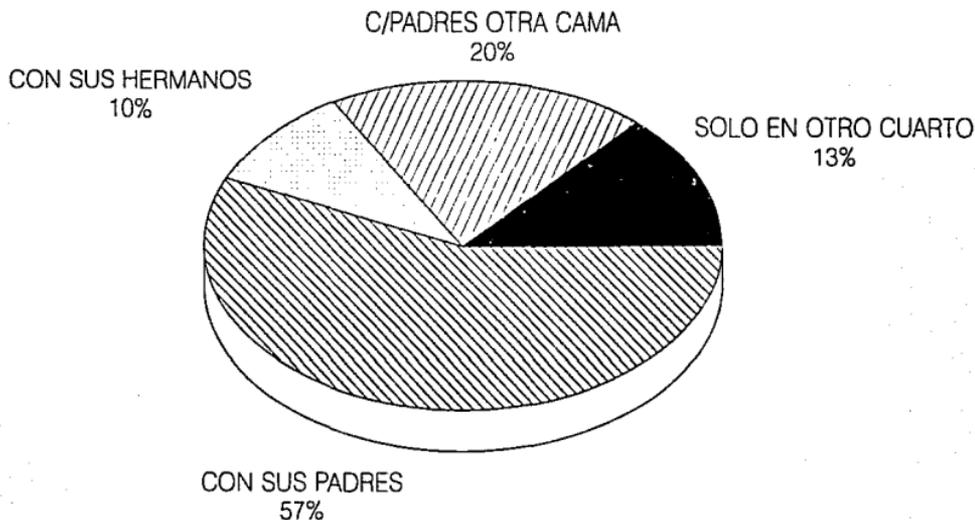
**Gráfica 17 Porcentajes de la
Alimentación Materna obtenidos
de la Historia Clínica.**

Forma de Destete



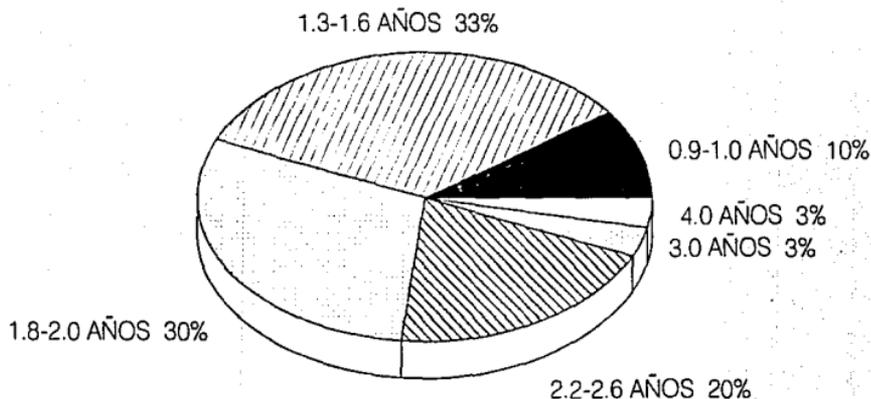
Gráfica 18 Porcentajes de la Forma de Destete obtenidos en la Historia Clínica.

Lugar Donde Duerme el Niño



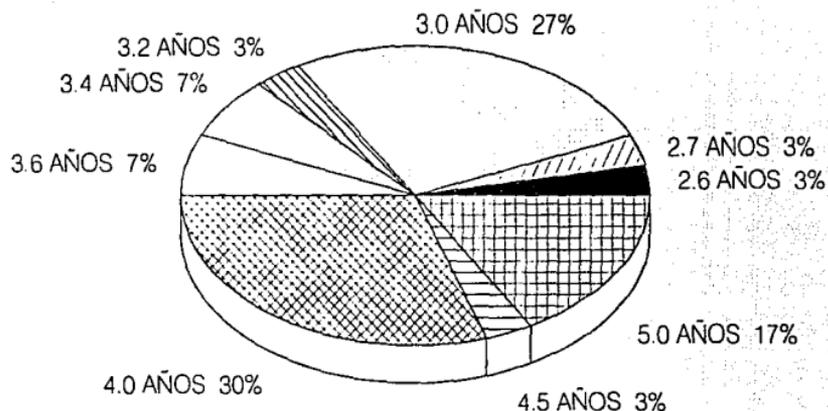
Gráfica 19 Porcentajes del Lugar Donde Duerme el Niño obtenidos de la Historia Clínica.

Edad Aprendizaje Control de Esfínteres



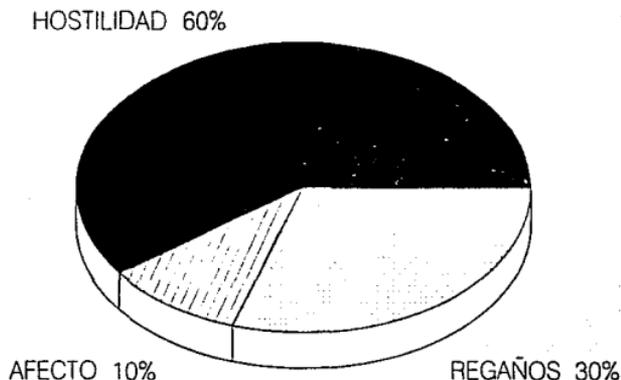
Gráfica 20 Porcentajes de la Edad de Control de Esfínteres obtenidos en la Historia Clínica.

Edad de Ingreso al Jardín de Niños



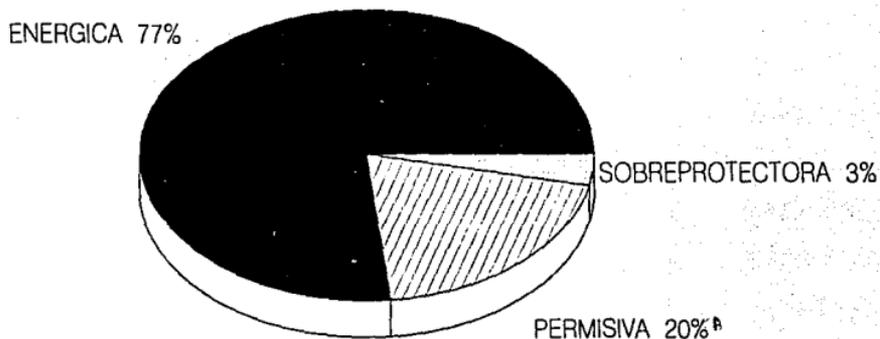
Gráfica 21 Porcentajes de la Edad de Ingreso al Jardín de Niños obtenidos de la Historia Clínica.

Actitud de la Madre Frente a las Travesuras del Niño



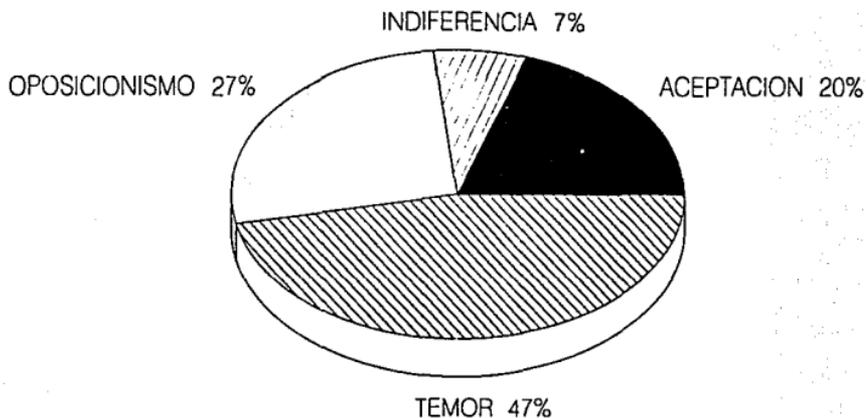
Gráfica 22 Porcentajes de la Actitud de la Madre Frente a las Travesuras del Niño obtenidos en la Historia Clínica.

Tipo de Disciplina que Impone la Madre



Gráfica 23 Porcentajes del Tipo de Disciplina que Impone la Madre obtenidos de la Historia Clínica.

Actitud del Niño Frente a la Disciplina



Gráfica 24 Porcentajes de la Actitud del Niño Frente a la Disciplina obtenidos en la Historia Clínica.

ANEXO 4

HISTORIA CLINICA

I. FICHA DE IDENTIFICACION

NOMBRE: _____ SEXO: _____

FECHA DE NACIMIENTO: _____ EDAD: _____

DIRECCION: _____

ESCOLARIDAD: _____ JARDIN DE NIÑOS TOPILTZIN

II. AMBIENTE FAMILIAR

ESTRUCTURA DE LA PAREJA:

() CASADOS () SEPARADOS () VIUDO () UNION LIBRE

() DIVORCIADOS () MADRE SOLTERA () AMBOS AUSENTES

¿CON QUIEN VIVE EL NIÑO? _____

NOMBRE DE LA MADRE: _____ EDAD: _____

OCUPACION: _____ ESCOLARIDAD: _____

DESCRIPCION DEL CARACTER: _____

NOMBRE DEL PADRE: _____ EDAD: _____

OCUPACION: _____ ESCOLARIDAD: _____

DESCRIPCION DEL CARACTER: _____

HIJOS	SEXO	EDAD	NOMBRE	ESCOLARIDAD
1	_____	_____	_____	_____
2	_____	_____	_____	_____
3	_____	_____	_____	_____
4	_____	_____	_____	_____
5	_____	_____	_____	_____

CONVIVENCIA

TIEMPO QUE LA MADRE DEDICA AL NIÑO: _____

DESCRIPCION DE LA ACTITUD DE LA MADRE: _____

TIEMPO QUE EL PADRE DEDICA A LA FAMILIA: _____

DESCRIPCION DE LA ACTITUD DEL PADRE: _____

DESCRIPCION DE LA RELACION MADRE-HIJO: _____

DESCRIPCION DE LA RELACION PADRE-HIJO: _____

DESCRIPCION DE LA RELACION HERMANOS-HIJO: _____

¿QUIEN SE HACE CARGO DEL NIÑO EN EL TIEMPO QUE PERMANECE EN CASA? _____

HECHOS SIGNIFICATIVOS QUE HAYAN AFECTADO EL DESARROLLO DEL NIÑO (MUERTES, ACCIDENTES, ENFERMEDADES, CAMBIOS DE CASA O ESCUELA, ETC.): _____

III. ASPECTO SOCIOECONOMICO

TIPO DE VIVIENDA: () CASA () DEPARTAMENTO () CUARTO () OTRO

SITUACION DE LA VIVIENDA: () PROPIA () RENTADA () PRESTADA

INGRESOS MENSUALES: PADRE: _____

MADRE: _____

OTROS: _____

TOTAL: _____

OTRAS PERSONAS QUE VIVEN EN LA MISMA CASA: _____

¿POR QUE? _____

SERVICIOS CON QUE CUENTA LA COLONIA:

() LUZ () PAVIMENTO () TRANSPORTE () VIGILANCIA

() SERVICIOS MEDICOS () ESCUELA () CINE () AGUA POTABLE

IV: ANTECEDENTES HEREDOFAMILIARES

	MADRE	PADRE	OTRO	
ALCOHOLISMO	()	()	()	_____
FARMACODEPENDENCIA	()	()	()	_____
EPILEPSIA	()	()	()	_____
DEFICIENCIA MENTAL	()	()	()	_____
DIABETES	()	()	()	_____
ENFERMEDADES VENEREAS	()	()	()	_____

V. ANTECEDENTES PERSONALES

NO. DE EMBARAZO DE LA MADRE: _____ NO. GESTA: _____

EMBARAZO DESEADO () SI () NO ABORTOS: _____ CAUSA: _____

ACTITUD DE LA MADRE FRENTE AL EMBARAZO: _____

ACTITUD DEL PADRE FRENTE AL EMBARAZO: _____

EVOLUCION DEL EMBARAZO:

- () CAIDAS () INFECCIONES () MEDICAMENTOS
() PROBLEMAS EMOCIONALES () INTOXICACIONES () RADIACIONES
() AMENAZA DE ABORTO () INCOMPATIBILIDAD SANGUINEA

LUGAR DE PARTO: _____

METODO DE ANESTESIA: _____

VI: HISTORIA DEL DESARROLLO DEL NIÑO

PECHO: _____ EDAD: _____ MOTIVO: _____

BIBERON: _____ EDAD: _____ MOTIVO: _____

PROBLEMAS DE ALIMENTACION: _____

¿DE QUE MANERA SE LE QUITO EL PECHO O BIBERON? _____

MOTRICIDAD Y LENGUAJE

SOSTUVO LA CABEZA: _____ SE SENTO: _____

GATEO: _____ SE PARO SOLO: _____

CAMINO SOLO: _____ PRIMERAS PALABRAS: _____

SUBE Y BAJA SOLO: _____ DICE SU NOMBRE: _____

CONTESTA UNA PREGUNTA: _____

DESCRIBA COMO ES EL LENGUAJE DEL NIÑO ACTUALMENTE: _____

SUEÑO

HORARIO DIURNO: _____ HORARIO NOCTURNO: _____

DUERME EN CAMA: () INDEPENDIENTE () COMPARTIDA

¿CON QUIEN Y POR QUE? _____

¿EN EL MISMO CUARTO DE LOS PADRES? _____

RITUAL PARA IRSE A LA CAMA: _____

¿PRECISA LUZ PARA DORMIR? _____

() PESADILLAS () TEMORES NOCTURNOS () SUEÑO INTRANQUILO

() SONAMBULISMO () RECHINA LOS DIENTES

REACCION DE LOS PADRES ANTE ESTOS ACONTECIMIENTOS: _____

VII. HISTORIA MEDICA

¿HA RECIBIDO TODAS SUS VACUNAS? _____

RESPUESTA ORGANICA: _____ OPERACION DE: _____

EDAD: _____ ¿PORQUE? _____

EDAD DE APRENDIZAJE DE CONTROL DE ESFINTERES: _____ DIURNO: _____

NOCTURNO: _____ METODO UTILIZADO: _____

PADECIMIENTOS QUE HA SUFRIDO EL NIÑO:

() CONVULSIONES () DEF. VISUALES () PROB. DE AUDICION

() PROB. DE RIÑON () DIARREAS () PROB. DE ESTOMAGO

() DOL. DE CABEZA () ESTREÑIMIENTO () PROB. DE CORAZON

() HERNIA () BAJO PESO () FALTA DE COORDINACION

() PROB. OJO U OIDO () PROB. DE PIEL () PROB. DE OBESIDAD

() GARGANTA () PIE PLANO () ALEGRIA POR ALIMENTOS

() FIEBRES ALTAS () DEFORM. DE HUESOS () DEFS. PULMON/BRONQ.

VIII: ADAPTACION SOCIAL

¿HA ASISTIDO A GUARDERIA? _____ ¿A QUE EDAD? _____

¿HA ASISTIDO AL JARDIN DE NIÑOS? _____ EDAD: _____

ADAPTACION AL JARDIN DE NIÑOS: () ADECUADA () INADECUADA

¿ASISTE REGULARMENTE? () SI () NO POR QUE? _____

ADAPTACION EN GENERAL

JUEGOS PREFERIDOS: _____

CONDUCTA DURANTE EL JUEGO: _____

DESCRIBA QUE HACE EL NIÑO DURANTE SUS HORAS LIBRES: _____

ACTITUD DE LOS PADRES FRENTE A LAS MALAS CONDUCTAS Y TRAVESURAS
DEL NIÑO:

MADRE		PADRE
<input type="checkbox"/>	HOSTILIDAD (CASTIGOS)	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	AFECTO (COMPRESION)	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	RESTRICCION (REGAÑOS)	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	PERMISIVIDAD	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	INDIFERENCIA	<input type="checkbox"/>

TIPO DE DISCIPLINA:

ENERGICA PERMISIVA SOBREPROTECTORA OTRA

ACTITUD DEL NIÑO FRENTE A LA DISCIPLINA:

ACEPTACION INDIFERENCIA OPOSICIONISMO AGRESIVIDAD

OTRO ESPECIFIQUE: _____

IX: CONDUCTA

DESCRIBA COMO ES EL NIÑO FISICA Y EMOCIONALMENTE:

MARQUE CON UNA "X" SI EL NIÑO HA PRESENTADO CON FRECUENCIA ALGUNA
DE LAS CONDICIONES SIGUIENTES:

<input type="checkbox"/> BERRINCHES	<input type="checkbox"/> MENTIR EN EXCESO	<input type="checkbox"/> AGRESIVIDAD
<input type="checkbox"/> MASTURBACION	<input type="checkbox"/> LLANTO EXCESIVO	<input type="checkbox"/> ORINARSE EN LA CAMA
<input type="checkbox"/> INCONTINENCIA	<input type="checkbox"/> ORINARSE DE DIA	<input type="checkbox"/> SUCCION DEL PULGAR

() MORDERSE LAS UÑAS () RECHAZO A LOS ALIMENTOS

ACTITUD ASUMIDA POR LOS PADRES: _____

FORMA DE CASTIGO:

() CORPORAL ¿CUAL? _____

() AMENAZAS ¿CUAL? _____

() VERBAL ¿CUAL? _____

() ENCIERRO ¿CUAL? _____

() EXPLICACIONES ¿CUAL? _____

() PRIVACIONES ¿CUAL? _____

() OTRO ¿CUAL? _____

ACTITUD DEL NIÑO ANTE EL CASTIGO: _____

PREMIOS Y RECOMPENSAS UTILIZADA PARA ESTIMULAR LA CONDUCTA DEL NIÑO: _____

COMENTARIOS FINALES: _____

CONDUCTA DEL ENTREVISTADO: _____

PROBLEMAS CENTRALES OBSERVADOS

LA RELACION DE PAREJA: _____

EN EL NIÑO: _____

EN LA FAMILIA: _____

FECHA: _____

ENTREVISTADOR: _____

ANEXO 5

H O M E

NOMBRE: _____

I: RESPUESTA VERBAL Y EMOCIONAL DE LA MADRE

SI NO

1: La madre se dirige verbalmente al niño de manera espontánea cuando menos dos veces durante la visita .
(No tome en cuenta los regaños).

2: La madre responde a las vocalizaciones del niño, ya sea con una vocal o frase.

3: Durante la visita, la madre le dice al niño el nombre de algún objeto o de alguna persona como si se lo estuviera enseñando.

4: La conversación de la madre es audible y claramente perceptible para el entrevistador.

5: La madre inicia intercambios verbales con el examinador, hace preguntas, hace comentarios espontáneos.

6: La madre expresa ideas con soltura y facilidad, utilizando oraciones con longitud adecuada para la conversación.

7: La madre le permite al niño que en ocasiones se entretenga con juegos en los que pueda ensuciarse o causar desorden.

8: La madre elogia espontáneamente las cualidades o la conducta del niño, por lo menos dos veces durante la visita.

9: Cuando la madre habla del o con el niño, su voz transmite un sentimiento positivo.

SI NO

10: La madre acaricia o besa al niño cuando menos una vez durante la visita.

11: La madre se emociona cuando el entrevistador halaga al niño.

SUBTOTAL: _____

II: EVIDENCIA DE RESTRICCIÓN Y CASTIGO

SI NO

12: La madre no le grita al niño durante la visita.

13: La madre no expresa fastidio u hostilidad abiertamente hacia el niño.

14: La madre no le da manazos ni nalgadas en la visita.

15: La madre reporta que no castigó físicamente al niño más de una vez en la última semana.

16: La madre no regaña ni humilla al niño durante la visita.

17: La madre no interfiere con las acciones del niño ni restringe sus movimientos más de tres veces durante la visita.

18: Por lo menos diez libros están presentes y visibles.

19: La familia tiene un animalito.

SUBTOTAL: _____

III: ORGANIZACION DEL AMBIENTE FISICO Y TEMPORAL **SI** **NO**

20: Cuando la madre sale de casa procura siempre que alguna de las tres personas que se hacen cargo del niño generalmente, se quede a cuidarlo.

21: Al niño lo llevan a la tienda de abarrotes al menos una vez a la semana.

22: El niño sale de casa al menos 4 veces a la semana.

23: Al niño lo llevan regularmente al doctor o a la clínica para su examen médico o vacunación.

24: El niño tiene un lugar en especial para guardar sus juguetes o cosas favoritas.

25: El ambiente de juego del niño parece seguro y libre de riesgos.

SUBTOTAL: _____

IV: PROVISION DE MATERIALES APROPIADOS PARA EL JUEGO **SI** **NO**

26: El niño tiene uno o más juguetes para desarrollar la actividad muscular.

27: El niño tiene un juguete de jalar o empujar.

28: El niño tiene carriola, andadera, coche de pedales, patín de diablo o triciclo.

29: La madre le proporciona al niño juguetes atractivos o actividades interesante durante la entrevista.

SI NO

30: Se le proporciona al niño el equipo de aprendizaje apropiado para su edad: módulos, mesa y silla, pluma de juguete.

31: Se le proporciona al niño el equipo de aprendizaje apropiado para su edad: juguetes para abrazar o para jugar al desempeño de roles.

32: Se le proporcionan juguetes que desarrollan la coordinación visomotora, que tienen partes que se sacan o meten en un receptáculo, juguetes para armar, cuentas de madera, cuentas de madera o plástico para ensartar.

33: Se le proporcionan juguetes que desarrollan la coordinación visomotora, que permiten combinaciones; juguetes que se apilen o que se acoplen, cubos o juguetes para construir.

34: Se le proporcionan juguetes relacionados con literatura y música (libros, discos, instrumentos musicales de juguete).

SUBTOTAL: _____

V: INVOLUCRACION DE LA MADRE CON EL NIÑO SI NO

35: La madre tiende a mantener al niño dentro de su campo visual y a mirarlo frecuentemente.

36: La madre le platica al niño mientras ella hace su trabajo.

37. La madre estimula conscientemente el desarrollo del niño.

SI NO

38: La madre promueve la utilización de juguetes que guarden relación con la maduración del niño dirigiendo su atención hacia ellos.

39: La madre estructura los periodos de juego del niño.

40: La madre le proporciona al niño juguetes que le lleven a desarrollar nuevas habilidades.

SUBTOTAL: _____

VI: OPORTUNIDADES DE VARIEDAD EN LA ESTIMULACION DIARIA

SI NO

41: El padre le proporciona al niño algún cuidado o atención diariamente.

42: La madre lee cuentos al niño al menos tres veces a la semana.

43: El niño come con sus padres al menos una vez al día.

44: La familia visita o recibe las visitas de los parientes aproximadamente una vez al mes.

45: El niño tiene tres o más libros de su propiedad.

SUBTOTAL: _____

ANEXO 6

Antes que ~~compartir~~ Yolanda Castilla Garcia ^{mañana} quiera en nombre mio y de mi esposo darle las gracias a la Maestra Bety a José y a la maestra Claudia por abrirme alludato a mi hijo José Javier en sus problemas que tiene de no aver sido por ustedes mi hijo ubiere cresido con bastantes problemas ya que yo sabia que no era un niño como los otros.

Gracias maestra "Bety" por abermme abierto los ojos toda mi vida le agradezco lo que hizo no solo por mi hijo sino por toda mi familia de no aver sido por usted seguiria igual o peor que antes "Gracias"

El niño desde que esta en el vientre de la madre siente si lo aceptan si lo quieren o si lo rechasan es muy importante que los padres esten de acuerdo y desear tener un hijo y esten maduros ya que esto ayudaria a que tenga una niñez feliz

Al niño ay que darle amor confianza y ternura para que el niño nos cuente sus problemas ya que es muy importante

darse cuenta de los problemas de nuestros hijos ya que en esta edad los niños sus problemas por insignificantes que sean para los padres para ellos son "mucho" muy importantes si se los nota en su conducta pueden ser agresivos aislarse de los demás o ser tímido. En este curso me di cuenta que de lo grave que es un problema de un hijo y yo me di cuenta de su problema y no le di importancia era tanta mi ignorancia que pense que era un juego de niños tambien gracias a las platras que emos recibido emos podido salir adelante ser una familia feliz clara, que ay problema pero ay que salir adelante se.

- 1 se ha logrado que mi hijo se identifique con su padre ya que eran practicamente unos desconocidos
 - 2 se ha logrado que mi esposa diga "mi hijo" no tu hijo
 - 3 " " " que su papa juege con su hijo
 - 4 " " " que ya no lo insulta ni lo agrede
 - 5 " " " que nos unamos mas como familia
 - 6 " " " que nos de mas confianza
- x muchas cosas mas
Prinsipalmente a la maestra "Bety" muchas Gracias

SER HACEE ES UNA GRAN RESPONSABILIDAD PERO TAMBIEN UN GRAN PLEASER Y SATISFACCION, PUES EL NIÑO HACI COMO VA CRECIENDO Y DESARROLLANDOSE NOS VA ENSEÑANDO NUEVAS PAGETAS DE SU VIDA. CON EL ~~QUE~~ JUEGO EL NIÑO NOS REVELA SUS INQUIETUDES, ALEGRÍAS Y DUDAS, SI JUGAMOS CON EL Y LO OBSERVAMOS LO CONOCEREMOS MEJOR Y COMPRENDEREMOS, TAMBIEN DE ESA FORMA PODREMOS VER EN QUE GRADO DE DESARROLLO VA Y EL DÍA QUE NOS HICIERA UNA PREGUNTA SABREMOS CONTESTAR DE UNA FORMA SENCILLA Y NATURAL SIN CREAR TEMOR O ASCO, SOBRE TODO EN EL TEMA DE SEXUALIDAD. EL NIÑO NECESITA LIBERTAD Y PRIVACIA EN SUS JUEGOS E INTIMIDAD, Y RESPETO EN SUS DECISIONES PERO PARA TODO ESTO ES PRIMORDIAL UN AMBIENTE FAMILIAR FELIZ Y TRANQUILLO PARA QUE EL NIÑO EN CADA ETAPA DE DESARROLLO SE DESEMBUÉLVA CON FIRMEZA Y COMPIANSA Y ALEGRÍA.

Y CREO QUE EN ESTE CURSO DE UNA FORMA CONCRETA ~~COMPAÑIA~~ APRENDI QUE LO PRIMORDIAL ES CONVIVIR CON NUESTROS HIJOS,

ANTES DE COMENZAR LAS PLÁTICAS YO ESTABA EN UN GRADO DE NERVIOS MUY SENSIBLE Y AGRESIVO PERO AL AJUSTARME A LAS PLÁTICAS HE PUDIDO RELAJARME Y SENTIR QUE EL AMBIENTE FAMILIAR ME OTORGA MUCHÍSIMO Y AHORA MIS HIJOS TIENEN MÁS LIBERTAD Y BIEN TO QUE AUNQUE PUEDE CORTO EL CURSO, FUE BUENÍSIMO PORQUE A CADA MOMENTO DE MI VIDA O CONVIVENCIA FAMILIAR RECUERDO LOS CONSEJOS QUE NOS DIERON Y SOBRE TODO HE ABRIERON LOS OJOS PARA SABER COMO GUIAR A MIS HIJOS SIN TANTA PRESSION Y TENSION QUE EXISTE HOY EN DIA.

AGRADESCO DE TODO CORAZÓN A LA MAESTRA BETY Y COMPANÍA POR ESTA LUZ QUE HE BRINDO PARA DISFRUTAR EL CRECIMIENTO Y DESARROLLO DE MIS HIJOS Y TAMBIEN ADMIRO SU PACIENCIA E INTERÉS EN CADA UNA DE NOSOTRAS.

GRACIAS

M. MÓNICA G. DE S.

MAMA DE JESUS AYTURO.
ALAS TRAVESURA.

Mayo 28, 1991

Con respecto a los ^{lit.} platos ~~llenos~~ a cargo en
el Jardín de Niños Topiltzin, quiero comentar
mi agradecimiento por ellas aprendi a conocer
un poco más de sus hijas, por ejemplo como
es su desarrollo físico, mental, emocional y
social, ya que al saber más podemos ayudar
los a formar una imagen honesta de ellos
mismos y sus necesidades para cuando ne-
cesiten a ser adultos. Así mismo quiero re-
lacionar a los maestros y con los chicos por
su tiempo, cariño y confianza que despenden
en nosotros ya que son personas profesionales
dedicadas a la supervisión y buen estar de los
niños y la familia en general.

MARÍA CARMEN DE SERRA

Mayo 28, 1991

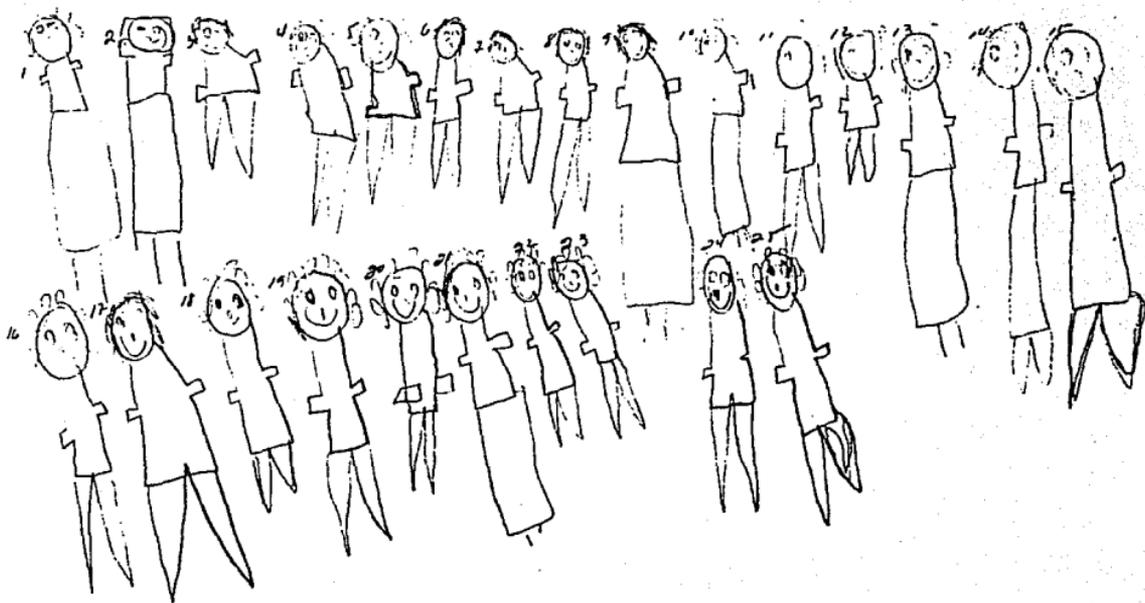
Con respecto a las pláticas llevadas a cabo en el Jardín de Niños Topiltzin, quedo conmovido por mi acuerdo por que en ellas aprendí a conocer un poco más de mis hijos, por ejemplo como es su desarrollo físico, mental, emocional y social, ya que al saber más podemos ayudarlos a formar una imagen honesta de ellos mismos y sus necesidades por cuando lleguen a ser adultos. Así mismo quiero felicitar a los maestros y dar las gracias por su tiempo, atención y confianza que despendieron en nosotros ya que son personas profesionales dedicadas a la supervisión y buen estar de los niños y la familia en general.

MARTHA (Mamá de Sergio)

ANEXO 7



SEGUNDA APLICACION:
JUNIO, 1991.



PRIMERA APLICACION:

NOVIEMBRE, 1990.

ANEXO 8

J. de N. V-1269-128
"Mamuel Cervantes Icaas"
Fier de San Juan s/n.
Torres de Petrarre 01840.
Alvarez Obregón 1.
C.T.09DUN158D.

ASUNTO: RECONOCIMIENTO A SU LABER SOCIAL.

México, D.F., a 27 de junio de 1991.

C. Claudia Martínez Vargas.
LIC. PSICOLOGIA CLINICA.
P R E S E N T E .

Per medie del presente, la que suscribe Prefra. Marcela Ibarra Galván Directora del J. de N. arriba citada, me permite hacer patente mi reconocimiento por el entusiasmo, responsabilidad y profesionalismo demostrado a le largo de su labor social, realizada en el Jardín de Niños "Mamuel Cervantes Icaas" V-1269-128 donde se dieron pláticas de interés a les padres de familia favoreciendo la comunicación e integración familiar.

Invitandola a continuar en esta línea de trabajo que exalta su profesionalismo, exprese mis felicitaciones y mi afecto.

A T E N T A M E N T E .
LA DIRECTORA.



PROFRA. MARCELA IBARRA GALVAN.

S. E. P.
DIRE. GEN. DE REG. Y CONTROL
S. E. P. SECCION 123
AREA DE REG. Y CONTROL
"MAMUEL CERVANTES ICAAS"
ESTACION 1, 0909, 09100



Yo, Lic. INSPECTORA DE ZONA 128.

S. E. P.

PROFRA. LIZ ROSA FERNANDEZ BONILLA.



SECRETARÍA
DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

JARDIN DE NIÑOS M-576-112
095JH0069D CONTRERAS.
MORÉLOS Y JUAN ALVAREZ
S/N LA CONCEPCION.

REGION
MESA
NUMERO DE OFICIO
FECHA

ASUNTO. OFICIO DE AGRADECIMIENTO.

México, D.F. a 17 de Junio de 1991.

SRITA. CLAUDIA E. MARTINEZ VARGAS.
PSICOLOGA. No.DE CUENTA8757710-5
P R E S E N T E.

La que suscribe Ma. Magdalena Valle Palacios, Directora del Jardín de Niños M-576-112 CONTRERAS, se dirige a Ud. atentamente para agradecer su valiosa participación al impartir la plática sobre Sexualidad Infantil, la cual fué de gran interés para los Padres de Familia de este Plantel. Por su claridad en la exposición del tema y por la oportunidad -- que brindó Ud. a los padres para expresar sus inquietudes, me es grato felicitarla cordialmente y reiterarle mi agradecimiento.

Esperando contar con su magnífica participación para el año escolar próximo, me suscribo a sus respetables ordenes.

A T E N C I A M E N T E

LA DIRECTORA.



JARDIN DE NIÑOS M-576-112
CONTRERAS
MORÉLOS Y JUAN ALVAREZ
S/N LA CONCEPCION

PROF. MA. MAGDALENA VALLE PALACIOS.

J. de N. V-1269-128
"Manuel Cervantes Imaz"
Flore de San Juan s/n.
Terres de Petre 01840
Alvaro Obregón I.
C.T.09DJN158D.

ASUNTO: RECONOCIMIENTO A SU LABOR SOCIAL.

México, D.F., a 27 de junio de 1991.

C. Beatriz Mendosa Bustamante.
LIC. PSICOLOGIA CLINICA.
P R E S E N T E .

Por medio del presente, la que suscribe Prefra, Marcela Ibarra Galván, Directora del J. de N. arriba citada, me permite hacer patente mi reconocimiento por el entusiasmo, responsabilidad y profesionalismo demostrado a lo largo de su labor social, realizada en el Jardín de Niños "Manuel Cervantes Imaz" V-1269-128 donde se dieron pláticas de interés a los padres de familia favoreciendo la comunicación e integración familiar.

Invitándola a continuar en esta línea de trabajo que exalta su profesionalismo, expreso mis felicitaciones y mi afecto.

A T E N T A M E N T E .

LA DIRECTORA.



PREFRA. MARCELA IBARRA GALVÁN.

S. E. P.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CALLE DE LA MEXICALCAN
MEXICO, D.F. 06702
TELÉFONO 56230001



C. C. INSPECTORA DE ZONA 128

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA - XICALLA.

250

JARDIN DE NIÑOS M-576-112
09DJN0069B CONTRERAS.
MÓRELOS Y JUAN ALVAREZ
S/N LA CONCEPCION, CONTRERAS



SECRETARIA
DE
EDUCACION PUBLICA

SECCION
MESA
NUMERO DE OFICIO
EXPEDIENTE

ASUNTO OFICIO DE AGRADECIMIENTO.

México D.F. a 17 de Junio de 1991.

SRITA. BEATRIZ MENDOZA BUSTAMANTE.
PSICOLOGA. No. DE CUENTA 8757787-5
P R E S E N T E.

La que suscribe Ma. Magdalena Valle Palacios, Directora del Jardín de Niños M-576-112 CONTRERAS, se dirige a Ud. atentamente para agradecer su valiosa participación al impartir la plática sobre Sexualidad Infantil, la cual fué de gran interés para los Padres de Familia de este Plantel. Por su claridad en la exposición del tema y por la oportunidad que brindó Ud. a los padres para expresar sus inquietudes me es grato felicitarla cordialmente y reiterarle mi agradecimiento.

Esperando contar con su magnífica participación para el año escolar próximo me suscribo a sus respetables ordenes.

A T E N T A M E N T E
LA DIRECTORA.



PROPRIO DE MAGDALENA VALLE PALACIOS.
JUN 19 1991
SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
MEXICO D.F.

Magdalena Valle Palacios

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
MEXICO D.F.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abidin, R.R. (1980). Parent education and intervention handbook. Springfield-Illinois: Charles C. Thomas
- Acevedo, A. (1987). Aprender jugando. (Tomo 2). México: Acevedo y Asociados Consultores.
- Ackerman, N. (1976). Familia y conflicto mental. Buenos Aires: Hormé.
- Ainsworth, M.D.S., et al. (1978). Patterns of attachment: A Psychological study of the strange situation. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ainsworth, M.D.S. (1983) L'attachement mere-enfant. / Infant-mother attachment. Enfance, 1-2, 7-18.
(From PsycLIT, Disc 2, Abstract 89)
- Ajuariaguerra, S.D. (1984). Psicopatología del niño. México: Masson.
- Arnold, M. (1969). Emoción y personalidad. Buenos Aires: Lozada.
- Arrieta, R. y Cravioto, J. (1983). Lactancia materna. México: Ediciones Médicas Hospital Infantil de México.
- Arroyo, M. y Robles, M. (1981). Programa de educación preescolar. México: Secretaría de Educación Pública.
- Barocio, Q.R., et al. (1980). Curriculum de orientación cognoscitiva. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Barocio Q.R. (1986). La capacitación del maestro en el Curriculum de Orientación Cognoscitiva: Estudio de un caso. Tesis inédita de Maestría en Análisis Experimental de la Conducta, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bates, L. y Ames, J. (1987). Cómo guiar al niño sin presión. México: Siglo XXI.
- Berge, A. (1976). La educación sexual de la infancia. México: Planeta.
- Berger, S.P. (1990). Infant day care. parent-child attachment and developmental risk: A reply to Caruso. Infant Mental Health Journal, 11(4), 365-373.
(From PsycLIT, Disc 2, Abstract 2)

- Betancourt Cárdenas, R., Flores Ortega, M.E., Nava Caballero, I. y Vega Luna, M.S. (1982). La escuela de padres en el jardín de niños. Tesis inédita de Licenciatura en Educación Preescolar, Universidad Pedagógica Nacional.
- Bethelheim, B. (1989). No hay padres perfectos: El arte de educar a los hijos sin angustias y complejos. México: Grijalbo.
- Bijou, S. (1969). Psicología del desarrollo infantil. México: Trillas.
- Bolwby, J. (1981). Cuidado maternal y amor. México: Fondo de Cultura económica.
- Bolwby, J. (1983). La pérdida afectiva: Tristeza y depresión. Buenos Aires.
- Bolwby, J. (1985). Cuidado maternal y amor. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bolwby, J. (1985). La separación afectiva. Barcelona: Paidós.
- Boy, G.E., García, C.L.A. y Torrebalnca, N.A. (1983). Importancia del vínculo madre e hijo en la socialización. Trabajo inédito. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Boy, G.E., García, C.L.A. y Torrebalnca, N.A. (1985). Importancia del vínculo materno filial en el sentimiento de seguridad. Revista Mexicana de Psicología, 2(1), 29-32.
- Bricklin, B. (1986). Padres liberales, hijos liberados. México: Pax.
- Bruner, J. (1986). El habla del niño: Cognición y desarrollo. Barcelona: Paidós.
- Buhler, Ch. (1959). El niño y su familia. Buenos Aires: Paidós.
- Cáceres, J. (1975). Los hijos jueces silenciosos. México: Edición libre.
- Cáceres, J. (1986). Cómo ayudar a su hijo si se hace pis en la cama. España: Siglo XXI.
- Campbell, D.T. (1982). Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Buenos Aires: Amorrortu.

- Carpizo Ruibal, M.I. y Gallegos Duarte, R.M. (1983). La comunicación y las relaciones humanas en la familia, el jardín de niños y las educadoras. Tesis inédita de Licenciatura en Educación Preescolar, universidad Pedagógica Nacional.
- Chateau, J. (1972). ¿Qué es la infancia?, en Gratiot-Alphandery, H. y Zazzo, R. (Comps.), Tratado de psicología del niño. (Vol.1) (pp. 75-130). Madrid: Ediciones Morata.
- Chavarria, M. et al. (1984). Programa de Orientación educativa a padres de familia. México: Secretaría de Educación Pública.
- Corman, L. (1967). El test del dibujo de la familia en la práctica médico-pedagógica. Argentina: Kapelusz.
- Corral y López, V.S., Rosales Guzmán, B.E. y Rosales Guzmán M.C. (1982). El jardín de niños y el desconocimiento de los padres de familia sobre su importancia. Tesis inédita de Licenciatura en educación Preescolar, Universidad Pedagógica Nacional.
- Debesse, M. (1972). La infancia en la historia de la psicología. Tratado de psicología del niño: Historia y generalidades. (Tomo 1). Buenos Aires: Morata.
- Despert, J. (1965). El niño y sus perturbaciones emocionales. Buenos Aires: Paidós.
- Dirección General de Educación Preescolar. (1992). Programa de educación preescolar. México: S.E.P.
- Doltó, F. (1979). Tener hijos. Barcelona: Paidós.
- Doltó, F. (1982). Niño deseado, niño feliz. España: Paidós.
- Doltó, F. (1985). Psicoanálisis y pediatría. México: Siglo XXI.
- Doltó, F. (1987). Seminario de psicoanálisis infantil. Siglo XXI.
- Doltó, F. (1989). ¿Tiene el niño derecho a saberlo todo?. Barcelona: Paidós.
- Elkin, F. (1972). El niño y la sociedad. Buenos Aires: Paidós.
- Erickson, E.H. (1985). Identidad, juventud y crisis. Madrid: Taurus Ediciones.
- Fabregat, V.I. y Riva P.H.A. (1985). Manual de orientación educativa a padres de familia. México: S.E.P.

- Ferguson, L. (1978). El desarrollo de la personalidad. México: Trillas.
- Font, J.M.L. (1978). Test de la familia: Cuantificación y análisis de variables socioculturales y de estructura familiar. Barcelona: Oikostau.
- Frederik, H. y Malinsky, H. (1981). Martín, el niño que pegaba a sus madre. Barcelona: Paidós-Pomairé.
- Freud, A. (1981). Psicoanálisis del niño. Argentina: Hormé.
- Freud, A. (1984). Psicoanálisis del jardín de infantes y la educación del niño. España: Paidós.
- Freud, A. (1985). Psicoanálisis y la crianza del niño. España: Paidós Ibérica.
- Freud, A. (1989). Normalidad y patología en la niñez. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, S. (1984). Conferencias de introducción al psicoanálisis. (Parte III). Obras completas. (Vol. 16). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1989). Tres ensayos de una teoría sexual. Obras completas. (Vol. 7). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Frodi, A., Grolnick, W., & Bridges, L. (1985). Maternal correlates of stability and change in infant-mother attachment. Infant Health Journal, 6(2), 60-67. (From PsycLIT, Disc 2, Abstract 36)
- Fuentes Mercado, M.L. (1979). Programas de estimulación para incrementar el desarrollo intelectual, social y motor en los niños, desde el nacimiento hasta los seis años: Un manual de procedimientos para los padres. Tesis inédita de Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional autónoma de México.
- García Manzano, E. et al. (1980). Biología, psicología y sociología del niño en edad preescolar. Barcelona: CEAC.
- Garvey, C. (1978). ¿Qué es el juego infantil?. Madrid: Morata.
- Gesell, A. (1948). La educación del niño en la cultura moderna. Buenos Aires: Nova.
- Gesell, A. (1974). Emociones, actitudes e intereses del niño de 5 a 16 años. Buenos Aires: paidós.

- Gesell, A. (1975). Psicología evolutiva: El niño de 1 a 15 años. Argentina: Paidós.
- Gesell, A. (1990). El niño de 5 y 6 años. Buenos Aires: Paidós.
- Gewirtz, J. (1972). Attachment and dependency. Washington: Winston ans Sons.
- Gordon, T. (1970). P.E.T.: Padres eficaz y técnicamente preparados. México: Diana.
- Gratiot-Alphandery, H. y Zazoó, R. (1972). Tratado de psicología del niño: Historia y generalidades. (Tomo 1). Madrid: Morata.
- Gratiot-Alphandery, H. y Zazoó, R. (1973). Tratado de psicología del niño: Desarrollo afectivo y moral. (Tomo 4). Madrid: Morata.
- Gratiot-Alphandery, H. y Zazoó, R. (1973). Tratado de psicología del niño: La formación de la personalidad. (Tomo 5). Madrid: Morata.
- Grey, L. (1984). Padres e hijos: Disciplina sin tiranía. Buenos Aires: Paidós.
- Harris, M. y Osborne, E. (1973). Su hijo año a año. Buenos Aires: Paidós.
- Heuyer, G. (1976). La infancia. Barcelona: Planeta.
- Hilgard, E., Atkinson, R.L. y Atkinson, R.C. (1979). Introduction to psychology. New York: Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- Holden, G.W., Lavigne, V.V. & Cameron, A.M. (1990). Probin the continuum of effectiveness in parents and preschoolers. Journal of Clinical Child Psychology, 19(1), 2-8.
(From PsycLIT, Disc 2, Abstract 23)
- Holloway, S.D. & Reichhart, E.M. (1989). Child-care quality, family structure, and maternal expectations: Relationship to preschool children's peer relations. Journal of Applied Developmental Psychology, 10(3), 281-298.
(From PsycLIT, Disc 2, Abstract 35)
- Isabella, R.A., Belsky, J., & Von E.A. (1989). Origins of infant-mother attachment: An examination of interactional synchrony during the infant's first year. Develpmental Psychology, 25(1), 12-21.
(From PsycLIT, Disc 2, Abstract 27)

- Isambert, A. (1980). La educación de los padres. Barcelona: Planeta.
- Kilander, A. (1973). Educación sexual en primaria y secundaria. Buenos Aires: Paidós.
- Knapp, P.A. & Deluty, R.H. (1989). Relative effectiveness of two behavioral parent training programs. Journal of Clinical Child Psychology, 18(4), 314-322. (From PsycLIT, Disc 2, Abstract 32)
- Koppitz, E. (1987). El dibujo de la figura humana en los niños: Evaluación psicológica. Buenos Aires: Guadalupe.
- Launay, C. (1980). Higiene mental del escolar. España: Planeta.
- López, M. (1988). enseñanza dinámica sobre nutrición y salud en la escuela y el hogar. México: Trillas.
- Lutkenhaus, P., Grossmann, K.E., & Grossmann, K. (1985). Infant-mother attachment at twelve months and style of interaction with a stranger at the age of three years. Child Development, 56(6), 1538-1542. (From PsycLIT, Disc 2, Abstract 65)
- Macfarlane, A. (1978). Psicología del nacimiento. Madrid: Morata.
- Mahler, M. (1977). El nacimiento psicológico del infante humano. Buenos Aires: Marymar.
- Mahler, M. (1986). Simbiosis humana: Las vicisitudes de la individuación. México: Joaquín Mortiz.
- Maier, W.H. (1979). Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears. Buenos Aires: Amorrortu.
- Marchesi, A., Carretero, M., Palacios, J. (1985). Psicología Evolutiva: Teorías y métodos. (Vol.1). México: Alianza.
- Mauco, G. (1981). Educación de la sensibilidad en el niño. Madrid: Aguilar.
- Montagu, A. (1989). El contacto humano. México: Paidós.
- Mussen, P., et al. (1984). El desarrollo de la personalidad del niño. México: Trillas.
- Nieto, M. (1988). Retardo del lenguaje y sugerencias pedagógicas. México: Cedis.

- Olson, S.L., Bates, J.E., & Bayles, K. (1990). Early antecedents of childhood impulsivity: The role of parent-child interaction, cognitive competence, and temperament. Journal of Abnormal Child Psychology, 18(3), 317-334.
(From PsycLIT, Disc 2, Abstract 7)
- Osterrieth, P. (1972). Los ambientes. Tratado de psicología del niño: Historia y generalidades. (Tomo 1). Buenos Aires: Morata.
- Osterrieth, P. (1974). Psicología infantil. Madrid: Morata.
- Penman, R., Meares, R., Baker, K., & Milgram-Friedman, J. (1983). SWynchrony in mother-infant interactions: A possible neurophysiological base. British Journal of Medical Psychology, 56, 1-7.
- Piaget, J. (1970). La epistemología genética. Barcelona: Industrias Gráficas Francisco Casamajó.
- Piaget, J. (1971). Psicología de la inteligencia. Buenos Aires: Psique.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1984). Psicología del niño. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1986). Psicología y epistemología. México: Planeta.
- Porot, M. (1976). La familia y el niño. México: Planeta.
- Portes, P.R., Dunham, R.M., King, F.J., & Kidwel J.S. (1988). Early-age intervention and parent-child interaction: Their relation to student academic achievement. Journal of Research and Development in Education, 21(4), 78-86.
(From PsycLIT, Disc 2, Abstract 62)
- Ramírez, S. (1975). La infancia es destino. México: Siglo XXI.
- Rica, T. (1976). Personalidad y conducta del niño. Buenos Aires: El Ateneo.
- Richelle, M. (1975). La adquisición del lenguaje. Barcelona: Hender.
- Rinn, R. y Marckle, A. (1981). Paternidad positiva. México: Trillas.
- Rubin, I. y Kierkendall, A. (1984). Cuando el niño pregunta. México: Pax México.

- Satir, V. (1988). Relaciones humanas en el núcleo familiar. México: Pax.
- Secretaría de Educación Pública. (1981). Programa de educación preescolar, (Libro 1). México: Cuadernos/S.E.P.
- Segal, H. (1984). Introducción a la obra de Melanie Klein. Buenos Aires: Paidós.
- Smith, P.B., & Pederson, D.R. (1988). Maternal sensitivity and patterns of infant-mother attachment. Child Development, 59(4), 1097-1101.
(From PsycLIT, Disc 2, Abstract 32)
- Soifer, R. (1977). Psicología del embarazo, parto y puerperio. Buenos Aires: Kairgileman.
- Sospa Quintana, H.N. (1989). Importancia de la dinámica familiar en el desarrollo integral del niño preescolar. Tesis inédita de Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Spiegel, M.P., Reed, D.J., Koning, C.S., & Mc Gowan, P.A. (1990). Parent education: Easing the transition to preschool. Topics in Early Childhood Special Education, 9(4), 66-77.
(From PsycLIT, Disc 2, Abstract 36)
- Spiel, O. (1970). Disciplina sin castigo. España: Luis Miracle.
- Spitz, R. (1987). El primer año de vida del niño. México: Fondo de Cultura Económica.
- Stanley, M. (1975). Obedience to authority. New York: Harper Colophon Books.
- Stern, D. (1983). La primera relación madre-hijo. Madrid: Morata.
- Treviño, Z.N. (1981). Escuela para padres y madres de familia de México. (Primer manual). México: Telectrocom.
- Valler, E.H. (1990). A teoria do desenvolvimento emocional de D.W. Winnicott. Revista Brasileira de Psicanálise, 24(2), 155-170.
(From PsycLIT, Disc 2, Abstract 2)
- Vygotsky, L.S. (1973). Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires: La Pléyade.
- Wallon, H. (1974). La evolución psicológica del niño. México: Grijalbo.

- Wertsch, J.V. (1985). Vygotsky y la formación social de la mente. España: Paidós.
- Winnicott, D.W. (1981). El proceso de maduración en el niño. Barcelona: Laia.
- Winnicott, D.W. (1986). El niño y el mundo externo. Buenos Aires: Hormé.
- Winnicott, D.W. (1988). Realidad y juego. Buenos Aires: Gedisa.
- Young, P.T. (1978) Sentimientos y emociones. México: Manual moderno.
- Zazoó, R. (1976). Psicología y marxismo: La vida y obra de Henri Wallon. Madrid: Pablo del Río.