



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

UNA COMPARACION DE PATRONES DE CONDUCTA EN
GRUPO EN TRES NIVELES DE INTELIGENCIA

1973
PSI

T E S I S

Que para obtener el título de
Licenciado en Psicología

p r e s e n t a n :

Ma. Susana Arizaga Méndez
Ma. del Socorro Barragán Pozos
Ma. Teresa Franco Baqueiro

1973



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Nuestro profundo agradecimiento
al Lic. Pedro Michaca por su va
liosa cooperación en la elabora
ción de este trabajo.

INDICE

	PAGS.
INTRODUCCION -----	1
CAPITULO I : CONCEPTOS TEORICOS	
1.- Inteligencia -----	5
2.- Normalidad y Anormalidad -----	19
3.- Deficiencia y Retraso Mental -----	26
4.- Interacción y Comunicación -----	33
5.- La dinámica del grupo -----	45
6.- Desarrollo y adaptación Social -----	69
7.- El niño de 8 y 9 años -----	86
8.- Desarrollo durante la niñez intermedia -----	94
9.- El Juego de los Niños -----	106
10.- Sociometría -----	118
CAPITULO II: PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACION	
	127
CAPITULO III : RESULTADOS	
1.- Observaciones generales -----	138
2.- Observación individual -----	194
Sociometría -----	217
1) J. L. Moreno -----	224
2) Escala de Aceptación Social de Ohio. -----	239
CONCLUSIONES -----	253
BIBLIOGRAFIA -----	256

INTRODUCCION.

Este trabajo fue inspirado gracias a la oportunidad que tuvimos de tratar con niños deficientes mentales en la Escuela donde efectuamos nuestro Servicio Social.

Queriendo encontrar que diferencias se derivan de su bajo cociente intelectual, como el comportamiento social, entre otras, pensamos entonces que era necesario hacer una comparación entre estos niños con retardo mental medio y niños con retardo mental superficial y normales, provenientes de una Escuela Primaria. Esta comparación se realizó en base a una observación sistemática, no solamente azarosa.

La investigación se llevó a cabo, por el hecho de que existen a la fecha pocos estudios comparativos de la conducta en grupo de niños deficientes y normales; además del deseo de conocer y comprender a los niños y al mismo tiempo, de ser posible, por medio de los resultados obtener un criterio que les permitiera en un momento dado a padres y maestros, ayudarles a convivir mejor con sus semejantes.

Aunque se siga concediendo primordial importancia a la educación del niño y a los métodos de instrucción en forma individual, ha quedado reconocido en cierta medida el

hecho de que el ambiente social del niño y las interacciones entre los componentes de un grupo ejercen influencia importante sobre el aprendizaje y conducta individuales.

La importancia que tiene para el individuo contar con un ambiente propicio en un grupo, ha sido frecuentemente discutido, poniendo énfasis en lo valioso de la participación en grupo.

Durante años, la atención estuvo centrada en el niño como individuo y en su forma de aprender y de comportarse, concediendo poca atención al grupo en sí y a su influencia sobre el individuo.

Quisimos observar y comprender básicamente los múltiples dinamismos a los que está sometido el niño en un grupo, pero viendo además que diferencias existían en tres grupos con distintos niveles de inteligencia.

El interés inicial por el estudio de los niños no derivó tanto de un interés por el niño mismo o por su desarrollo, sino más bien por su participación en grupo en situaciones artificiales que representaban en un momento dado a la compleja sociedad en que vivimos y que influirían en el comportamiento del niño.

La sociedad por sí misma nunca trata con el indivi-

duo directamente, sino más bien de una forma indirecta a —
través de las relaciones cara a cara de los pequeños grupos
en los que cada uno es un espejo para el otro y en los que
los principios de la sociedad vistos en los otros grupos —
son el espejo de la conducta individual correcta.

En nuestro trabajo, el estudio de los conceptos y la revisión histórica de las ideas - acerca de la naturaleza de la inteligencia y de sus perturbaciones, así como de las conductas - esperadas socialmente y el estudio de la dinámica de los grupos tienen el propósito de ampliar la perspectiva individual; enriqueciendo al mis-mo tiempo nuestra experiencia.

CAPITULO I

CONCEPTOS TEORICOS

1.- INTELIGENCIA

La inteligencia sólo se puede definir con referencia a una situación o a un medio ambiental particulares. - Este punto de vista sugiere que no hay una sino muchas definiciones de inteligencia.

Los psicólogos han dado gran número de definiciones, pero de hecho cada una de ellas puede quedar clasificada — dentro de diversos grupos al mismo tiempo.

Resumiendo las diversas posturas relevantes en el desarrollo del concepto de "inteligencia", podríamos agruparlas en tres grandes categorías de definiciones: (98)

Un grupo hace énfasis sobre el ajuste o adaptabilidad del individuo a su medio ambiente o a aspectos de éste. Dice: "la inteligencia es la adaptabilidad mental general a nuevos problemas y nuevas situaciones de la vida", es decir, "es la capacidad para reorganizar nuestros propios patrones de conducta, tanto como para actuar más eficientemente y — más apropiadamente en situaciones nuevas." Así, la persona más inteligente será aquella que más fácilmente y más extensamente pueda variar su conducta como lo demandan las condi

ciones cambiantes del medio; tiene gran número de posibles respuestas y es capaz de un alto grado de reorganización -- creativa de la conducta; de aquí, la persona menos inteligente tendrá un repertorio menor de respuestas y será menos creativa. La persona más inteligente podrá manipular gran variedad de situaciones; es capaz de abarcar un campo más amplio y de extender su área de actividad más allá que la menos inteligente.

Un segundo grupo de definiciones expresa que la inteligencia es "la habilidad para aprender". El individuo -- inteligente es el más dispuesto y con mayor capacidad de -- aprender, en consecuencia, su rango posible de experiencia -- y actividad es mayor.

Otro grupo define la inteligencia como "la capacidad para manejar pensamiento abstracto". Esto significa el uso efectivo de símbolos y conceptos en la manipulación de situaciones, especialmente de aquellas que presentan un problema a resolver a través del uso de símbolos verbales y numéricos. El concepto de inteligencia de Binet pertenece a esta categoría de definiciones porque él dice que la inteligencia es "la capacidad de razonar bien, juzgar bien y de ser autocrítico." Intenta definir la inteligencia como una entidad compuesta de capacidades tales como: comprensión, -- creatividad, análisis crítico y persistencia.

El concepto del cociente intelectual. Históricamente el C.I. se remonta a los trabajos de Alfred Binet quien confeccionó una escala para la medida de la inteligencia basada en normas de edad. En dicha escala la apreciación está expresada en términos de edad mental, siendo ésta equivalente a la inteligencia de la edad cronológica. Stern y Terman convirtieron la edad mental en C.I. mediante el establecimiento de una relación con la edad cronológica, similar a la relación entre edad de madurez y edad cronológica.

El C.I. no es, en modo alguno, una medida directa de la inteligencia; representa más bien la valoración del ritmo con que se desarrolla la inteligencia, estimada de acuerdo con escalas psicométricas uniformes que consisten, principalmente, en problemas y pruebas verbales (WISC). La escala de inteligencia de Binet ha sido principalmente aplicada a niños de edad escolar. Es una clasificación ampliamente aceptada, divide los grados de inteligencia subnormal, basados en C.I. de 50 a 70 para la debilidad mental.

Se han sugerido interminables definiciones de inteligencia:

"Inteligencia" se puede llamar a la "capacidad general a la cual consideramos responsable de la pericia en muchas tareas cognoscitivas, aunque en ciertos círculos se hace referencia a ella llamándola "g".

Spearman (131) es el creador del Análisis Factorial de la Inteligencia, sus investigaciones, basadas en el análisis de la misma, dieron como resultado la fundamentación de su Teoría Bifactorial de la Inteligencia que supone dos factores integrantes de ella: el factor general (G) y los factores específicos (E).

Su interés fundamental radicó en investigar si las aptitudes "intelectuales" estaban correlacionadas entre sí, si existía un factor unificador del cual dependían, es decir, una inteligencia global total o si eran independientes una de otra.

Parte del principio de la existencia de un factor común, fundamental y único para todas las habilidades del individuo (G) y un factor específico para cada una de esas habilidades (E). El factor G es fundamentalmente un factor cuantitativo común y único de la inteligencia, específico para las funciones cognoscitivas en un mismo individuo, invariable en él, pero variable de un sujeto a otro. Los factores E son cuantitativos, pero varían tanto de una habilidad a otra en un mismo individuo como de uno a otro, independientemente de G.

A la Teoría Bifactorial de Spearman se contraponen la Multifactorial de Thorndike (138) para quien la inteligencia está basada en tres aspectos principales:

1) Una inteligencia social o habilidad para entender y relacionarse adecuadamente con otras personas.

2) Una inteligencia concreta o habilidad para manipular cosas u objetos.

3) Una inteligencia abstracta o habilidad para manipular y entender símbolos verbales y matemáticos.

Para él la inteligencia consistía en la evaluación cuantitativa de producciones mentales en términos de número y de la perfección y rapidez con que son ejecutadas.

Thurstone desarrolla su Teoría de los Factores de Grupo en la cual se incluyen una serie de factores primarios que son:

- | | | | |
|-----------------------|----|------------------------|---|
| 1) Comprensión verbal | Vc | 4) Factor espacial | S |
| 2) Fluidez verbal | Vf | 5) Factor memoria | M |
| 3) Factor numérico | N | 6) Factor razonamiento | R |

Define la inteligencia como la capacidad para resolver el mayor número de problemas complejos en el menor tiempo posible.

D. Wechsler (143) la define como la capacidad global del individuo de actuar con propósito, pensar racionalmente y relacionarse eficazmente en el ambiente que lo ro-

dea. Para él, las actitudes mentales son fuerzas que actúan como respuestas a una situación dada.

Stoddard define la inteligencia como: la habilidad para ejecutar actividades que se caracterizan por: a) dificultad, b) complejidad, c) abstracción, d) economía, e) - adaptabilidad a la meta, f) valor social, g) emergencia de creaciones u originalidades, y para mantener tales actividades bajo condiciones que demandan concentración, energía y resistencia a fuerzas emocionales.

El término inteligencia tiene un significado específico para Piaget y es el de "coordinación de operaciones". - Una operación tiene dos características importantes: es una acción interiorizada que es reversible -la adquisición gradual de operaciones-reversibles-, según Piaget, es la esencia del crecimiento intelectual.

Según Piaget existen cuatro etapas o períodos principales de la inteligencia. (115)

La etapa sensorio motora (de 0 a 18 meses de vida), la etapa preoperacional (desde los 18 meses hasta los 7 - años de edad), la de las operaciones concretas (de los 7 a 12 años) y finalmente la etapa de las operaciones formales- (de los 12 años en adelante).

Trataremos solamente las dos etapas intermedias, -- que son las que representan a los niños escogidos para el trabajo.

Aquellos con retraso mental medio quedarían incluidos en la etapa preoperacional y los otros dos grupos en la etapa de las operaciones concretas.

En la etapa preoperacional, el niño posee un lenguaje y los significados de los objetos y de los acontecimientos, se manipulan lo mismo que las acciones patentes; un esquema consiste ahora en una unidad simbólica. La capacidad de tratar a los objetos como símbolos de otras cosas es una característica esencial de la etapa preoperacional.

El niño de esta etapa no tiene una representación mental de un conjunto de categorías cuando escoge y no tiene conciencia de ninguna característica definidora que una a todos los miembros de una clase. De esa manera, el acto de aparear cosas semejantes (que los niños de la etapa preoperacional hacen a menudo) no es por fuerza testimonio de una clasificación conceptual. Además a estos niños les cuesta trabajo ponerse en el lugar de otros niños o de un adulto. No puede imaginarse como se verá un objeto desde el punto de vista de otra persona. Piaget considera que el niño que se encuentra en la etapa preoperacional tiene una perspectiva egocéntrica. Aunque simboliza, sus palabras e imágenes-

no están necesariamente organizadas en conceptos y reglas - firmemente articuladas.

Etapa de las operaciones concretas. Hay varias diferencias importantes entre el niño que se encuentra en la etapa preoperacional y el de 7 años que se encuentra en la de las operaciones concretas.

Representaciones Mentales. El niño de la etapa - - preoperacional no tiene una representación mental de una serie de acciones. Puede ir de un lugar a otro, pero no posee una imagen total de la ruta que recorre.

Conservación. En la etapa preoperacional es notable la falta de la operación de conservación, la noción de que los líquidos y los sólidos pueden cambiar de forma sin modificar su volumen o su masa, se manifiesta únicamente -- cuando el niño llega a la etapa de las operaciones concretas. De manera semejante, este niño no advierte el hecho - de que si el número de objetos que existen en dos ordenaciones distintas es igual, son iguales cuantitativamente sea - cual fuere la forma de los ordenamientos.

Términos de relación. El niño preoperacional no -- comprende los términos de relación (como los de más obscuro, más ancho, más grande) y propende pensar en términos absolutos. Es decir, interpreta más obscuro como si significase-

muy obscuro y no simplemente más obscuro que otro. De manera semejante le es difícil utilizar conceptos tales como -- los de hermano de, o a la izquierda de y más alto que. Estos términos de relación se interpretan como nombres de -- atributos absolutos de los objetos más que como relaciones -- que median entre objetos. Piaget sugiere: el niño no ad -- vierte que algunas ideas, inclusive las que son evidentemen -- te relativas para un adulto, son relaciones entre dos térmi -- nos por lo menos. No advierte que un hermano tiene que ser necesariamente, hermano de alguien por ejemplo, sino que -- concibe todas estas nociones como si existiesen en si mis -- mas absolutamente.

Inclusión en clase. El niño de la etapa preoperacio -- nal no puede razonar simultáneamente acerca de la parte del -- todo y del todo. Piaget cree que esto se debe a que el ní -- ño no puede razonar simultáneamente acerca de una parte y -- de un todo.

Clasificación. La capacidad de ordenar objetos de -- acuerdo a alguna dimensión cuantificada, como la del peso o -- del tamaño, en una escala ordinal, es llamada clasificación.

Específicamente, estos niños de la etapa preopera -- cional no pueden por ejemplo, ordenar ocho palos de diferen -- te longitud en una hilera conforme a su longitud.

En la etapa de las operaciones concretas el niño de 7 años que acaba de ingresar a ella, ha adquirido un importante conjunto de reglas que no poseía antes. Cree que tanto la longitud como la masa, el peso y el número, permanecen constantes a pesar de una modificación superficial en su aspecto externo. Es capaz de producir la imagen mental de una serie de acciones y se da cuenta de que los conceptos de relación como los de más obscuro o más pesado, no hacen referencia por fuerza a cualidades absolutas, sino a una relación entre dos o más objetos. Finalmente puede razonar acerca del todo y de sus partes simultáneamente y puede ordenar objetos a lo largo de una dimensión de cantidad (como la de longitud y peso). En pocas palabras ha aprendido algunas reglas de importancia capital que lo ayudarán en su adaptación al ambiente.

Según J. P. Guilford, la inteligencia consiste en por lo menos 5 tipos diferentes de procesos u operaciones cognoscitivas. Les da el nombre de reconocimiento, memoria, producción divergente, producción convergente y evaluación. Estos procesos son semejantes a las anteriores categorías de codificación, memoria, generación de hipótesis, deducción y evaluación. (65)

Por reconocimiento se entiende la sensibilidad a los aspectos del ambiente, la capacidad de poder advertir cambios en los estímulos externos y la de nombrar o poner

etiquetas verbales con precisión al ambiente. La memoria, la capacidad de recordar o retener información. Por producción divergente se entiende la capacidad que el individuo tiene de forjar toda una variedad de hipótesis o de hacer suposiciones en situación de problemas. Por producción convergente se entiende el agrupamiento de ideas divergentes en un concepto unificador (por ejem. agrupar a todas las mujeres que tienen hijos en la categoría conceptual de "madres". El término evaluación designa la capacidad de tomar una decisión acerca de un problema sin vacilación persistente, y de estimar la capacidad de la decisión.

Guilford cree que estos 5 procesos cognoscitivos -- fundamentales pueden aplicarse a 4 clases diferentes de contextos con éxito variable. Los 4 contextos son los de figura, símbolo (letras y números) semántica (palabras y oraciones) y de conducta. Unos niños son más inteligentes con objetos, otros con números, otros con ideas.

Guilford sugiere que los 5 procesos actúan sobre -- las 4 unidades para producir uno de 6 elementos cognoscitivos. Estos 6 elementos son unidades, una sola palabra o idea; clases, un concepto que representa a un conjunto de unidades; relaciones, una relación entre unidades o clases; sistemas, una sucesión organizada de ideas; transformaciones, un cambio o redefinición de una unidad o clase; e implicaciones o predicciones del futuro. Guilford cree que ca

da persona es una combinación singular de un gran número de muchas capacidades intelectuales diferentes, cada capacidad intelectual consta de 3 componentes: una operación cognoscitiva, un contenido específico y un producto específico. Para Guilford la inteligencia es como un cubo constituido por 120 celdas, cada una de las cuales representarán a una sola capacidad intelectual.

Las diferencias entre Piaget y Guilford provienen - en parte de la fuente de sus observaciones primarias. Piaget trabaja con niños individualmente y en un contexto natural, infiere los conceptos que usa de su conducta patente y de sus expresiones. Guilford, por otra parte obtiene voluminosos tests de grandes grupos de adolescentes y de adultos y utiliza el análisis factorial para llegar a sus conceptos.

A pesar de estas diferencias, la palabra inteligencia tiene un significado especial que es más práctico que teórico y que define la inteligencia como la calificación que se obtiene en un test.

Como Guilford, Piaget y otros han indicado, la inteligencia se define sobre todo como la capacidad para sacar provecho de la experiencia y la facilidad con que un niño aprende una idea nueva o un nuevo conjunto de conductas. Se supone, en general, que cada individuo tiene un límite de--

terminado por factores hereditarios. La mayoría de las preguntas de un test de inteligencia, miden una destreza, un conocimiento que el niño ya posee, más que su capacidad de aprender una nueva destreza o un hecho nuevo diferente.

Hay dos conceptos que son los que con más frecuencia aparecen entre las definiciones que los psicólogos han propuesto para la inteligencia. Primero, la inteligencia se ha caracterizado como la aptitud para manejar símbolos abstractos. Se ha descrito también como la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas o de aprovecharse de la experiencia y virtualmente se identifica como la capacidad de aprender.

En ocasiones, también se ha afirmado que la inteligencia es la adaptabilidad mental general a nuevos problemas y nuevas situaciones de la vida, es decir, es la capacidad para reorganizar nuestros propios patrones de conducta, tanto como para actuar más eficientemente y más apropiadamente.

A partir de estos conceptos se han desarrollado las pruebas de inteligencia, las cuales tienen por objeto medir la aptitud de una persona para hacer frente a situaciones que exigen el ejercicio de procesos mentales, su capacidad para actuar de acuerdo con las exigencias de la situación y resolver los problemas que implica, y para aprender y apli-

car lo que aprendió en el pasado. El fin original de los - tests de inteligencia consiste en probar gran número de aptitudes diferentes, a fin de llegar a una estimación del ni vel general de ejecución del sujeto.

No nos extenderemos demasiado sobre el concepto de- inteligencia debido a que éste sólo fue usado con el fin de seleccionar la muestra adecuada para el trabajo.

2.- NORMALIDAD Y ANORMALIDAD

Consideramos importante, después de haber realizado una breve revisión acerca del concepto de inteligencia, el referirnos a los conceptos de normalidad y anormalidad, para después entrar al tópico de la deficiencia o retraso mental.

Criterios de Normalidad.

El concepto de normalidad es relativo. Es diferente según las distintas civilizaciones y sociedades, la situación y la edad, distinto también en cada sexo. Al parecer, la "normalidad" es simplemente un artificio. Un tipo de conducta es normal cuando la sociedad está de acuerdo en llamarla así.

Aunque el término "normalidad" es necesariamente -- subjetivo, prácticamente podemos estar de acuerdo acerca de su estructura objetiva. Además de los valores cambiantes -- relativos de la normalidad hay ciertas características absolutas y estables. Existen algunas normas sobre el funcionamiento cerebral que permiten reconocer la debilidad mental -- en cualquier momento en todas las culturas desde la infan--cia. (149).

Valoración de la normalidad. Según el concepto estadístico de norma, una persona normal es aquella que está --

próxima a la tendencia de un grupo típico de individuos. - Unos están un poco más cerca, otros un poco más lejos de la tendencia central que caracteriza al tipo medio. Los partidarios del tipo medio estadístico proporcionan una contribución fundamental. Demuestran los grados existentes entre la normalidad media y los extremos (el subnormal o débil -- mental y el superdotado o genio), unidos por una curva en forma de arco, la llamada Curva de Gauss. El punto más elevado de la curva representa el término medio, con el mayor número de casos, y desciende gradualmente a uno y otro lado en sentido positivo y negativo.

Se puede tomar como criterio estadístico lo que es en su mayoría, o sea en el 68% de los casos.

Siguiendo el punto de vista normativo, se erigen -- ideales, es decir, todas aquellas conductas que la gente -- clasifica como "normales", aquello que es adecuado o ideal en la sociedad, esto es lo que debería ser. Hay también -- otro criterio para clasificar la normalidad: se entiende como norma aquello equivalente a una regla, lo que debe ser.

Según el punto de vista clínico se llama anormal y se clasifica, diagnostica y trata por medic. biológicos o -- psicológicos, o por ambos, a la persona que no puede gobernar su propia vida o pone en peligro su ambiente. (149)

En el niño normal el desarrollo es metódico, ordenado, seriado, transcurre gradualmente y se le puede dividir en periodos que se suceden con tal regularidad, que en cierto modo pueden ser predichos.

En el niño anormal el ritmo del desarrollo está primariamente afectado y casi siempre el síntoma más evidente lo constituye el retardo; en segundo lugar el desarrollo -- aparece más o menos desfigurado, los tipos de conducta pueden estar deformados, hipertrofiados o sencillamente ausentes.

La importancia del retardo y del grado de desviación dependen de los factores etiológicos, su naturaleza, -- severidad y época de ocurrencia dentro del ciclo vital. La dotación constitucional de un retardado mental es escasa desde el primer momento de la vida. (141)

Observamos que cuando un grupo de niños no seleccionados y de una edad aproximada se encuentran reunidos es ostensible que la actuación de algunos es más efectiva que la de otros. En tanto que un niño se enfrenta a las situaciones con cierto plan y rápidamente alcanza la meta deseada, -- otro ataca el mismo problema en una forma desordenada y a pesar de sus fracasos repetidos persiste en sus intentos -- equivocados. Un niño puede conversar bien y muestra su información en una variedad de temas, recuerda lo aprendido -- el día anterior y está listo para recibir nuevas enseñanzas.

A pesar de su esfuerzo, uno permanece inepto y torpe, en -- tanto que otro procedente del mismo ambiente social y cultutal, actúa en forma decidida, despierta y efectiva y pronto se convierte en el líder del grupo.

Lo anterior expresa que existen diferencias individuales en los niños en lo que se refiere a capacidades intelectuales y que en estas diferencias existe un sinnúmero de gradaciones; expresa también lo que nos ocupa acerca de la-normalidad y anormalidad.

La inteligencia expresa la capacidad de la raza humana, superior a la del resto de los seres de la escala animal para utilizar sus conocimientos y experiencias al encontrarse ante situaciones nuevas. (39)

El desarrollo de un niño puede ser revelado por laforma como se comporta. Comportamiento o conducta son términos adecuados para todas sus reacciones sean ellas reflejas, voluntarias, espontáneas o aprendidas. Así como el -- cuerpo crece la conducta evoluciona, el niño es un sistemade acción en crecimiento.

Los modos de comportamiento no son arbitrarios ni -- secundarias manifestaciones accidentales; constituyen auténticos resultados de un proceso integral de desarrollo que -- se realiza con ordenada sucesión. Adquiere su forma a medio

da y de la misma manera que se configuran las estructuras subyacentes.

El organismo humano, complicado sistema de acción, evoluciona gradualmente en cuatro campos de conducta destacados, siendo estos: 1.- La conducta motriz; 2.- La conducta de adaptación; 3.- La conducta del lenguaje y 4.- La conducta personal social.

Nos ocuparemos de la conducta personal social que comprende las reacciones personales del niño ante la cultura social del medio en el cual vive. Estas reacciones son múltiples, variadas y contingentes respecto del ambiente. El moldeamiento de la conducta está determinado fundamentalmente por los factores intrínsecos del crecimiento. Por ejemplo, un amplio número de habilidades y actitudes del niño, son exigencias culturales del medio, pero su adquisición depende de la madurez neuro-motriz; entre estas habilidades se encuentran la capacidad para alimentarse, higiene, independencia en el juego, colaboración y reacción adecuada a la enseñanza y convenciones sociales.

La conducta personal social está sujeta a variaciones individuales, pero presenta, dentro de la normalidad ciertos límites. (61)

El individuo normal tiene un poder congénito de --

adaptarse a su ambiente y de aprovechar la experiencia para enfrentarse a nuevas situaciones. Es capaz de realizar las posibilidades normales del desarrollo como lactante, niño y adolescente. Tiene capacidad para madurar, también la tiene para atender los requerimientos normales de la vida familiar y social.

Si su equipo biológico original está dañado o es lesionado durante el nacimiento (retardo mental), o si resulta afectado por accidentes o enfermedades después de nacer, no le resulta posible enfrentar adecuadamente las exigencias del medio ni aún en la infancia. Su desarrollo puede disminuir seriamente o detenerse del todo. Puede estar disminuido en tal grado, que cuando el niño se convierta en adulto continúa necesitando extraordinaria supervisión y ayuda. Desde el punto de vista legal una persona mentalmente deficiente es la que siempre necesitará supervisión o control externo, como protección del propio beneficio. El débil mental no puede hacer frente a las exigencias ordinarias de la familia, escuela y vida de sociedad. Siempre necesita un cierto grado de vigilancia y orientación. A niveles más elementales puede mantenerse solo, pero únicamente en circunstancias particularmente favorables.

La simple inferioridad de la inteligencia no constituye deficiencia mental, si el individuo no acusa una marcada incapacidad para desenvolverse en sociedad. Las condi--

ciones de personalidad también deben tomarse en cuenta y a menudo son más importantes que la capacidad intelectual. - El diagnóstico de deficiencia mental debe reservarse, por lo tanto, para aquellos individuos que necesitarán ayuda y supervisión debido a la inferioridad de su capacidad de comportamiento. (61)

3.- DEFICIENCIA O RETRASO MENTAL.

En su sentido más amplio la deficiencia mental representa el nivel inferior de la distribución de la inteligencia. No se refiere a una enfermedad ni a una entidad -- particular, sino que abarca muchas condiciones que varían -- ampliamente en grado y naturaleza. Además como la distribución de la inteligencia es continua, no existe una línea de división clara entre la normalidad y la deficiencia mental. Se dan más bien muchos individuos fronterizos, que pueden -- clasificarse en una u otra categoría, según el resto de las circunstancias concomitantes (2)

El concepto de deficiencia mental está estrechamente ligado a la definición de inteligencia; la deficiencia -- mental designa una inferioridad marcada en aquellas aptitudes esenciales para la supervivencia en nuestro medio cultural. Por esto, los progresos educativos, la adaptación vocacional y la ejecución en los tests de inteligencia han si do de especial importancia en las definiciones de la deficiencia mental. Además, el desarrollo del lenguaje y de la comprensión verbal forman una parte integral del concepto.

Ya en 1838, el físico francés Esquirol (47) concluía que el uso del lenguaje por el individuo proporcionaba uno de los criterios más seguros del nivel intelectual. Fundán dose en ello, distinguía varios grados de deficiencia men--

tal, que se extendían desde las personas que pueden usar — pronta y fácilmente de la elocución hasta aquellas que sólo pueden emitir monosílabos y gritos, y aún aquellas en las — que no existe el lenguaje. De la misma opinión son Binet y Simón. (17)

Se pone en evidencia que los criterios lingüísticos se hallan aún implícitos en la definición de la deficiencia mental por el continuo uso de los tests de inteligencia altamente saturados del factor de comprensión verbal.

La deficiencia mental se refiere a la subnormalidad de una persona que nunca ha alcanzado una inteligencia normal.

Criterios y niveles. Se ha propuesto cierto número de criterios para la identificación y clasificación de la deficiencia o debilidad mental. En la práctica los más comunes son el psicométrico y el legal o sociológico. El — primero se basa en la ejecución del test de inteligencia y se expresa en función del C.I.. De acuerdo con esta definición la línea divisoria entre la deficiencia y la normali—dad mental se acostumbra situar en un C.I. de 70.

La siguiente clasificación, recomendada originaria—mente por Terman, (136) partiendo de la base de la distribución original de la Stanford-Binet, ha sido ampliamente — adoptada.

Deficiencia dudosa, que a veces se clasifica como torpeza y frecuentemente como deficiencia mental.

RETRASO MENTAL SUPERFICIAL.	C.I. de 70 a 89
Debilidad mental. RETRASO MENTAL MEDIO	C.I. de 50 a 69
Imbécil.	C.I. de 20 a 50
Idiota. RETRASO MENTAL PROFUNDO	por debajo de 20

Las definiciones legal y sociológica de la debilidad mental hacen hincapié en la inadaptación social. En general, la expresión deficiencia mental designa una marcada inferioridad en aquellas aptitudes que son esenciales para la supervivencia dentro de una cultura particular; el deficiente mental requiere cuidados, supervisión o control para su propia protección o para la protección de los demás.

Porteus y Corbett (120) definen a los deficientes mentales como "aquellas personas que por razón de un desarrollo mental permanentemente retrasado o detenido, y que existe desde temprana edad, son incapaces de una autodirección y mantenimiento independientes".

La clasificación de los sujetos como deficientes mentales, requiere además de un C.I., y una información referente a la madurez social tal como se manifiesta en la conducta de la vida ordinaria, el conocimiento de la condi-

ción física actual y la historia médica. Todos estos hechos deben interpretarse a la luz de los datos panorámicos-referentes al ambiente familiar, las condiciones del hogar, las características de los padres, historia educativa y factores emocionales y motivacionales. (2)

Los deficientes mentales, como grupo, se encuentran por debajo de lo normal en desarrollo físico, predominio de defectos físicos y sensoriales, susceptibilidad para las enfermedades, aunque en todos estos aspectos es extensa la superposición con los grupos intelectualmente normales. (81)-(109) (139).

Los deficientes tienden a estar por debajo del promedio en todas las funciones, aunque el grado de inferioridad cambia con la naturaleza de la función. Tienden a ser más deficientes en funciones abstractas, tareas que requieren respuestas orales y actividades típicas del trabajo escolar. Muchos de ellos exhiben una conducta estereotipada y una gran tolerancia para la monotonía y las tareas repetitivas. Aunque son lentos en el aprendizaje académico, los deficientes hacen progresos en algunos conocimientos apropiados a su nivel de aptitud. (121) (125)

Las reacciones emocionales de los débiles mentales, tales como la euforia y el miedo, no son necesariamente distintas de los normales, pero su expresión es diferente debi

do a que una de las características más importantes de los retrasados mentales es la incapacidad para asimilar el material empírico y para establecer connotaciones asociativas. - Es característica la fijación sobre imágenes concretas y la incapacidad para la abstracción y la diferenciación; también es típico el uso de repeticiones que se aplican a menudo en forma inadecuada y la dificultad para adquirir conocimientos mediante la experiencia, son torpes de expresión. - (149) En el retrasado mental medio, cuyo C.I. es de 50 a 69, no son tan llamativos los estigmas físicos tan prominentes en los retrasados mentales profundos. Los retrasados mentales superficiales, aunque son casi siempre conocidos como tontos pueden pasar inadvertidos entre las personas normales, su C.I. oscila entre 70 y 89.

Habitualmente los retrasados mentales manifiestan retardo en la adquisición del lenguaje y del control de esfínteres, sus percepciones sensoriales son incompletas y mal diferenciadas, su atención es lábil, su imaginación pobre y respecto al juicio, éste es deficiente o carecen de él; no son capaces de planeamiento independiente o de asumir mucha responsabilidad. (39)

Como la mayoría de los sujetos con retraso mental medio presentan daño cerebral, creímos conveniente resumir las características del niño con daño cerebral.

Existen 5 importantes deficiencias características del niño que sufre daño cerebral, (33) cualquiera de las -- cuales puede por sí sola causar graves problemas de adaptación y de aprendizaje: hiperactividad motora y sensorial, -- disociación, inversión del campo visual, perseveración e inmadurez motora o incoordinación. Hay que destacar que los niños diferirán marcadamente unos de otros en lo que respecta a cada una de estas manifestaciones del daño. Además estas deficiencias tal vez no existan en cada niño al mismo -- tiempo, ni posean el mismo grado, en caso de hallarse presentes todas.

Los niños que sufren daño cerebral se distraen muy-fácilmente con estímulos internos como externos innecesarios y sin importancia. Si un niño se distrae por algo, su lapso de atención a la tarea asignada o que está ejecutando se interrumpe. La hiperactividad motora frena el aprendizaje de tareas motrices finas.

La disociación es una de las características más inportantes del niño con daño cerebral. Se define como la incapacidad de ver las cosas como un todo o como una gestalt. El niño ve partes de las cosas, pero con frecuencia no comprende la totalidad.

La perseveración puede definirse como la incapacidad de cambiar fácilmente de una actividad mental a otra. --

Una aparente inercia hace imposible que el individuo pase - rápidamente de una idea a otra, o de un conjunto de actividades mentales a otro.

Algunas de las características mencionadas se presentaban en el grupo de niños con retraso mental medio, es por esto que consideramos relevante el enunciarlas.

4.- INTERACION Y COMUNICACION.

La Psicología Social se ocupa de los procesos de la conducta, los factores causales y los resultados de la interacción entre personas y grupos. Es una disciplina que investiga las relaciones entre sociedad e individuo. (87) (34)

Tras algunas controversias respecto a si habría de ser el individuo o la sociedad el verdadero centro de la Psicología Social, se han desechado ambas posiciones y se ha considerado como tal al individuo interactuante. (103)

La conducta del hombre se considera como mera reacción a la presión externa de las fuerzas sociales.

En la conducta humana son importantes las relaciones interpersonales y su influencia en la personalidad del individuo. Es decir, la personalidad se considera como una respuesta del individuo a la participación social y centra su atención en las experiencias del niño con la madre, con otros miembros de la familia, con grupos de compañeros en la escuela y en el juego y con cualquier tipo de asociación interna realizada a través de su vida.

La socialización es un proceso vital de modificación de la conducta o aprendizaje que resulta de nuestra asociación con los demás. La teoría interaccionista es un-

intento de explicar la conformidad y la desviación sociales, es decir, las circunstancias bajo las que la gente participa en agrupaciones sociales, acatando los dictados de grupo y desempeñando sus papeles sin protesta. (34)

La socialización es un proceso por medio del cual - el hombre se convierte en miembro de determinada sociedad. - (82)

El término interacción se emplea en Psicología Social para indicar el modo recíproco en que los individuos y grupos influyen en la conducta, por la que la conducta de - un individuo o de un grupo, se convierte en un estímulo que provoca respuestas en los demás.

Cualquier acontecimiento de interacción puede ser estudiado en tres diferentes niveles o dimensiones: la conducta individual, la conducta interpersonal y la conducta de - grupo.

Al decir que un grupo determinado tiene un alto grado de responsabilidad, podemos referirnos al sistema de valores de los individuos (1er. nivel) que comprende el grupo. Si este sistema de valores se refleja en la conducta social de todos los miembros, como suele ocurrir, se presentará probablemente en alguna forma característica de los miembros del grupo al interactuar entre sí y con personas - que no son miembros del grupo (2o. nivel). Si esa conducta

es verdaderamente característica del grupo, será lo que se conoce con el nombre de "norma social". Es también bastante posible que cuando ese grupo interactúa con otros (3er. nivel) su conducta siga caracterizándose por un alto grado de responsabilidad. De ahí que al decir que la conducta de un grupo se caracteriza por un alto grado de responsabilidad (o cualquier otro rasgo de conducta) se sugiere algo sobre la conducta de los tres niveles (87).

La interacción entre los individuos es entonces una conversión de actitudes en la que cada individuo reacciona con el otro, en términos de tendencias adquiridas e integradas previamente para actuar. Estas actitudes previamente aprendidas pueden dividirse en dos clases, las aprendidas por el condicionamiento emocional y las aprendidas por la resolución previa de problemas (34).

La relación de la sociedad con el individuo es tal que convierte el aprendizaje y la adaptación social en condiciones necesarias para la supervivencia de ambos. Es necesario que el individuo incrustado en la sociedad sepa como desempeñar unas funciones sociales y experimente satisfacción emocional al hacerlo. Una sociedad está obligada a proporcionar funciones o papeles constantes y previsibles apropiados a las distintas posiciones que forman la estructura social.

Al saber lo que se espera de una situación social, la personalidad se moviliza con eficacia y el individuo que se ha preparado adecuadamente para el desempeño de una función, se adapta a la situación en que se encuentra.

Un solo individuo cuenta con varias funciones, especialmente en una sociedad compleja como la actual. Durante un período de 24 hrs. puede más o menos satisfactoriamente, desempeñar el papel de hijo, estudiante, miembro de un equipo de futbol, participante en una reunión, etc.. En nuestra sociedad se concede una especial importancia a las funciones familiares y laborales.

Existe un estado equivocado de opinión que cree que el aprendizaje y su correlativo, la enseñanza, se realizan principalmente en las aulas. De hecho, el proceso de aprendizaje, la modificación de las actitudes y la conducta a través de la experiencia dura para el individuo toda su vida y se dá en alguna forma en casi todas las situaciones interpersonales en las que participa.

La abrumadora evidencia de la adquisición de las actitudes emocionales e intelectuales, confirma, que se aprenden en un proceso de interacción del individuo con los otros. En otras palabras, el aprendizaje social a diferencia del aprendizaje en general, tiene lugar en un proceso de comunicación. La Psicología como tal, nos proporciona -

una comprensión de los procesos psicológicos que ocurren -- dentro del individuo cuando éste se comunica y reacciona -- con los otros. Para que el individuo se comunique con -- otros, es necesario que posea el equipo de comunicación y -- tenga algo que comunicar; este algo es su complejo de actitudes.

Por esta razón George H. Mead (95) ha denominado interacción social a una "conversión de actitudes". Esto sucede, dice, cuando el individuo ha desarrollado unos símbolos o gestos que tienen el mismo significado para la persona que los pone en práctica y para la que los capta. Estos gestos son verbales, escritos o físicos y todos tienen un -- significado simbólico para los individuos comprendidos en -- la interacción. (Mead los denomina gestos "significativos" o símbolos "significativos"). Esto se justifica porque es algo que nos permite hablar con otros "a nuestro propio nivel", aquellos con quienes tenemos una fácil familiaridad, -- que nos comprenden. Esta comprensión resulta de una asociación anterior con aquellos individuos con los que realizamos una comunicación fácil. Al revés, cuando nos hallamos -- desasosegados en una conversación o en cualquier otro modo de comunicación, podemos ponernos en tensión, ansiosos e incapaces de comunicarnos tan diestramente como somos capaces de hacerlo. En este último caso puede suceder que nos falten aquellas actitudes intelectuales o de "saber como" que facilitan la comunicación con otros, o bien, que la situación se complique por las tensiones y ansiedades producidas

por unas actitudes emocionales, tales como el deseo de agradar a los otros, el orgullo y la vergueenza.

Es necesario comprender el concepto de actitud, -- pues las actitudes son los procesos unitarios básicos de la personalidad. La personalidad en el sentido que la considerna la Psicología Social es el conjunto organizado de actitudes emocionales e intelectuales que el individuo ha erigido a través de los sistemas de funciones y estados, y que le --capacita para tratar con otros y consigo mismo en la inte--racción social. La fuente de estas actitudes es principal--mente la previa participación del individuo en las agrupa--ciones sociales. (34)

Difícilmente se puede sobreestimar el papel desempeñado por el lenguaje en el desarrollo y en el control de la conducta social. El lenguaje representa lo que es específifcamente humano en la vida social. Es un instrumento del --pensamiento y de la comunicación de ideas. Sirve como fuerza cohesiva, que une a los grupos humanos y los separa de --otros grupos. (82)

Los grupos (sociedades, culturas, organizaciones, --naciones) tienen un significativo efecto en nuestra vida, --pero su influencia suele expresarse en forma de aconteci--mientos interpersonales. La influencia social es un proce--so doble. Así como los grupos influyen en los individuos --mediante las transacciones interpersonales, la influencia --

que los individuos ejercen en otros grupos humanos también se lleva a cabo interpersonalmente. (87)

Atracción Social. La tendencia a asociarse con -- otros individuos es universal, este hecho puede explicarse-- debido a que el niño de corta edad tiene que pasar varios -- años en un estado de dependencia y durante ese período sus-- necesidades sólo pueden ser satisfechas mediante otras per-- sonas. De este modo, el niño aprende a relacionar la presen-- cia de los demás con la satisfacción de sus necesidades fí-- sicas: saciar su hambre, obtener calor, comodidad y seguri-- dad. Esta teoría es congruente con la teoría del aprendiza-- je psicológico, ya que la dependencia del niño le produce -- recompensas que sirven para reforzar sus respuestas socia-- les. El proceso continúa más allá de la infancia pues el -- pequeño se acostumbra a asociarse con otros aunque esa con-- ducta no siempre se vea recompensada o reforzada. (77)

Otros factores para la atracción social son: la ne-- cesidad de la ayuda ajena para realizar trabajos y enfren-- tarse al medio; los impulsos instintivos y la necesidad de-- estimulación.

La necesidad de estimulación es un impulso que exis-- te, en cierta medida en todos los organismos. Esta necesi-- dad se demuestra en gran variedad de formas de conducta. -- (40)

El impulso de interactuar con otros individuos pue--

de explicarse así mismo por la necesidad de atención que, a su vez, está relacionada con la necesidad de percatarse de la propia realidad. (93)

La asociación con otras personas también nos proporciona un sentido de significación. Aprendemos a impartir - cierto grado de estructura o significación a nuestras experiencias y esto, a su vez, nos permite saber a quienes nos parecemos (identidad) y a quienes no nos parecemos (definición). Una de las principales fuentes de esta clase de significación estriba en nuestra asociación y afiliación a distintos grupos. (12) (26) (84) (104)

Conducta de grupo. El grupo más pequeño, la diada, consta de dos personas. En este nivel de análisis la conducta es, obviamente de nivel interpersonal. Sin embargo, es posible estudiar la diada según sus características singulares de grupo. Dos individuos que actúan juntos suelen conducirse de modo diferente que cuando obran por separado. Si estudiamos su conducta según la relación que cada uno -- guarda con el otro, es probable que lo consideremos desde - el punto de vista de la conducta interpersonal, pero si nos interesamos en las características particulares de las diadas estaremos en otro nivel de la interacción social y es - posible que consideremos sus actos como una forma de la con ducta de grupo.

Puesto que la asociación con otros individuos tiene

un valor reforzante, aprendemos pautas de conducta social y de interacción para obtener esos reforzamientos y su continuidad. Nuestro modo de desempeñarnos puede verse facilitado por el grado de atención que nos presten los demás, así como por el grado en que esa atención nos sea favorable. — Los individuos que han recibido menos atención responden mejor a los reforzamientos sociales.

El refuerzo y la recompensa explican tan solo una parte de la conducta que se aprende en los contextos sociales. Bandura y Walters (9) han demostrado que muchas formas de conducta se aprenden mediante el proceso de imitar la conducta de los modelos y que esa imitación puede inducir más el aprendizaje que el refuerzo.

El aprendizaje social comienza en la infancia; incluso los estilos culturales y las pautas de conducta se hacen sentir a esa edad. Los sistemas de valores culturales se aprenden durante la niñez, pero frecuentemente las culturas son equívocas y pueden enseñar pautas opuestas. La situación se complica aún por la disponibilidad de diferentes modelos para cada sistema de valores. Por lo general estos modelos constituyen grupos de referencia que sirven como — ejemplos de conducta y de pautas de valores imitados. El hecho de disponer de varios grupos de referencia da lugar a pautas de conducta muy complejas. Los valores y las actitudes que los niños aprenden determinan sus estilos perceptivos; su modo de percibir el medio así como su propia conducta. (145)

La capacidad reforzante de los modelos es un factor determinante en la atracción que despierta en nosotros.

Nuestra asociación con otros seres nos permite identificarnos y definirnos así como identificar y definir nuestras relaciones con el mundo social y físico.

La apariencia es la base principal de la atracción, en realidad, es necesario mantener las apariencias para que la atracción de lugar a alguna clase de relación positiva - verdadera.

La palabra "atractivo" se refiere a aspectos superficiales de una persona o de un objeto. (142)

Hay otros factores igualmente importantes entre los que destaca la semejanza de valores y actitudes.

El grupo cultural o subcultural del que una persona forma parte define ciertos patrones de apariencia que adquieren determinado valor normativo. Cuando más se acerca el - aspecto de una persona a ese patrón normativo, más atractiva resulta a los ojos de quienes utilizan esa norma como base de criterio. Sin embargo, el aspecto físico es sólo una de las bases de la atracción social. (105) (106) (107)

Otra base importante de la atracción es la similitud entre los individuos que se atraen. (24) (124)

Como solemos preferir la compañía de las personas - que se parecen a nosotros, aprendemos a juzgarlas de acuerdo con las evidencias que tales indicios nos proporcionan y la semejanza que descubrimos puede llevarnos a una amistad y reforzarla. (75) (76)

Otra teoría de la atracción es la Hipótesis de lo Complementario, (147) la cual afirma que los individuos - miembros de las díadas no basan su mutua atracción en la semejanza de sus pautas de necesidades particulares, sino en sus diferencias que son complementarias. Es decir, una persona que tenga el rasgo A muy acusado, y el rasgo B muy leve, se sentirá atraído por la persona que tenga el rasgo A muy leve y el B muy acusado y viceversa.

Si la frecuencia de la interacción entre dos o más personas aumenta, aumentará también el grado de afición mutua. G.C. Homans: "Cuanto más nos agrada una persona más -- buscaremos la oportunidad para verla". (72)

R. E. Park describe la conducta colectiva como sigue: (114) "Siempre que unos individuos están juntos aunque sea del modo más informal, sin importar lo extraños que puedan ser uno de otros, ni la magnitud de las distancias sociales que los separan, el mero hecho de que permanezcan -- cautos ante la presencia de otros, establece inmediatamente un vivo intercambio de influencias; el principal efecto de este intercambio consiste en crear una disposición de ánimo,

un estímulo cuya influencia controla y dirige la conducta - de los individuos, es decir, sus pensamientos y sentimientos cuando no sus acciones". Según este punto de vista, se considera conducta "colectiva" a cualquier conducta interactiva que tenga lugar en una situación social.

La cultura y la sociedad han llegado a distinguirse una de otra; con todo, son tan interdependientes que a menudo se les señala conjuntamente con el apelativo de estructura social. En una determinada sociedad existen unos sistemas de "status" y funciones que ordenan las relaciones de - los individuos entre sí, y unas formas de pensar y actuar - que constituyen su modo de vida que se transmite de generación en generación. Se denomina estructura social al con-junto formado por estos dos elementos.

Sin embargo, la conducta que contribuye a sostener- y perpetuar la estructura social existente ya no se considera conducta colectiva. Por consiguiente, el análisis de -- los pequeños grupos, relacionado con la organización social y la cultura de los mismos, es una especialidad que se ha - apropiado de una zona considerada como un aspecto de la conducta colectiva (85).

5.- LA DINAMICA DE GRUPO.

El individuo en el grupo se refiere principalmente a la manera y al grado en que la conducta de un individuo es alterado por la presencia de otros.

El concepto de las relaciones interpersonales es -- una ayuda para la comprensión de la inmensa gama y variedad de factores implicados en los orígenes sociales de las ideas del niño relativas a sí mismo (y de la autoaceptación y desviaciones del yo). (82)

Según lo expresa Olmsted, "la dinámica de grupo -- constituye el intento más difundido y de mayor influencia -- en estos momentos, en el estudio de los grupos, pero como -- dice Klimberg, "no es fácil definir o limitar la importante zona de la dinámica de grupo", la cual desde cierto punto -- de vista representa "la teoría de la naturaleza de los grupos y de la interacción dentro de los grupos".

Por una parte la dinámica de grupo "se refiere a las fuerzas que actúan en cada grupo a lo largo de su existencia y que lo hacen comportarse en la forma como se comporta". Estas fuerzas constituyen el aspecto dinámico del grupo: movimiento, acción, cambio, interacción, reacción, -- transformación etc., y se distinguen de los aspectos relativamente estáticos, tales como el ambiente físico, el nombre, la finalidad, la constitución etc.. La interacción o acción

recíprocas de estas fuerzas y sus efectos resultantes sobre un grupo dado, constituyen su dinámica".

Por otra parte la dinámica de grupo es un "campo de estudio, una rama de las ciencias sociales que se dedica a aplicar métodos científicos para determinar porqué los grupos se comportan en la forma en que lo hacen".

La dinámica de grupo se fundamenta originariamente en la teoría de la estructura o Gestalt, basada en el concepto básico de la Teoría del Campo en relación a la conducta del grupo.

La dirección, sentido e intensidad (magnitud) relativa de estas fuerzas, determina la dirección, sentido y velocidad de movimiento del grupo. (82)

Krech y Crutchfield hablan de "grupos psicológicos" en los casos en que: 1) Todos los miembros deben existir como un grupo en el campo psicológico de cada individuo, es decir, deben ser percibidos y deben provocar reacciones como grupo; 2) Los diversos miembros deben estar en interacción dinámica unos con otros". Afirman que todos los grupos parecen satisfacer las necesidades dominantes de algunos de sus miembros y las necesidades de pertenencia de la mayoría de ellos. (83)

La Naturaleza de los grupos. Un grupo pequeño tiene ciertas propiedades, características y normas de conduc-

ta susceptibles de observación, estudio y definición. Para algunas personas que se han preocupado del estudio de la -- conducta individual, un grupo no es otra cosa que la suma -- de los atributos y las acciones que se dan en individuos se parados. Si se ve al grupo como un conjunto de individuos, se subestima el hecho de que, cuando las partes individua-- les se organizan en conjuntos, surgen nuevas característi-- cas, actos y formas de comportamiento que no son observables en las partes por separado.

El equipo tiene una duración y continuidad que supe-- ra a la de cualquiera de sus componentes y no puede ser con siderado solo como la suma de las conductas de los indivi-- duos que lo componen.

Para poder explicarse el porqué los grupos estable-- cen un comportamiento dado hay que observar su actuación en conjunto.

La conducta de grupo consiste en un tipo observable de interacción en la estructura que emerge, en la cohesión-- o espíritu de amistad que mantiene el grupo, en las normas-- o reglas de comportamiento que gobiernan a los miembros in-- dividualmente y en las razones o metas que se hayan estable-- cido. Una observación cuidadosa de esos factores facilita-- la comprensión y predicción de la conducta del grupo.

Un grupo existe cuando dos o más personas poseen co mo una de las cualidades de sus relaciones cierta interde--

pendencia y cierta unidad reconocible. Los que componen el grupo se hallan frente a frente y forman opiniones distintas unos de otros. Hay interacción; es decir cada uno de los componentes reacciona ante la conducta de cada uno de los otros. Los individuos que componen el grupo no solo actúan unos sobre otros recíprocamente, sino que muchas veces actúan juntos de manera uniforme hacia su entorno.

En ocasiones el grupo ha sido definido como una unidad social consistente en individuos cuyas relaciones en cuanto a su posición y papel, son variables y que poseen un conjunto de normas de valores que regulan la conducta de sus componentes individuales. (129)

Bonner asegura, (18) que el grupo se da cuando dos o más personas tienen conciencia mutua entre ellos y de un cierto modo importante se interrelacionan. Como el hecho de que las personas se hallen juntas no garantiza por sí mismo la existencia de grupo. Stodgill (132) ve al grupo como un sistema abierto de interacciones. El sistema (o grupo) se halla determinado solamente por las acciones de sus miembros y en gran medida ve la identidad del grupo como dependiente de que se produzca la interacción, más bien que de la presencia dentro de la estructura de cualquier miembro en particular.

El grupo debe tener algún interés o meta en común y alguna razón para ser tal.

El grupo brinda la ocasión de satisfacer las necesidades conscientes o inconscientes de los niños que de un modo individual pertenecen a él.

Para nuestros fines el grupo de trabajo se define - como un conglomerado de personas en situación de interacción social. No se trata de una serie de individuos, sino de una asociación de personas entre las que existe una cierta relación. Esto puede implicar simple movilidad muscular como cuando una serie de individuos se reúnen para alborotar o se entregan a un determinado trabajo. Puede también implicar comunicación por medio de gestos o palabras, o - - bien ambas cosas: una acción claramente manifiesta y comunicación. Sus componentes pueden, como lo hacen de ordinario, compartir ciertas metas de grupo y de ordinario también obtener cierta satisfacción personal de la actividad conjunta.

La base para clasificar la conducta humana como conducta de grupo es la interacción, pues es ésta la propiedad que todos los grupos pequeños tienen en común. En todas -- las definiciones de los grupos se afirma de modo implícito o específico que para que un grupo sea tal tiene que producirse en él interacción. La proximidad meramente física, - de no existir una mutua influencia no crea grupo. Esto supone que las personas que lo forman se han de influir mutuamente pero no que se influyan por igual. (88)

Grupo. La definición más común de grupo es aquella que dice: el grupo consiste en dos o más personas con objetivos comunes. (123)

Homans define al grupo como: "Un número de personas que se comunican entre sí muchas veces, durante determinado transcurso de tiempo y que son tan pocos en número que cada persona puede comunicarse con todos los demás, no por segunda mano, a través de otras personas, sino cara a cara".(72)

Características de los grupos. Todos tienen ciertas propiedades generales en común, todos por ejemplo cuentan con participantes que se reúnen por alguna razón, cada uno de ellos relacionado con otros de idéntico modo. Entre los componentes en general, se desarrollan simpatías de -- cierto grado por el grupo y por ciertos miembros de él, o -- por ambas cosas. Con diversidad de grados, los grupos ad-- quieren o desarrollan normas de valores que les son particu-- lares y éstas influyen y regulan la conducta de los integran-- tes, sobre todo en asuntos de importancia para el grupo. -- Los componentes ejercen acción unos sobre otros, se forma -- una estructura y se engendran normas y metas.

Los grupos varían en volúmen, en grados de estabili-- dad, en los propósitos que motivan su existencia, en la or-- ganización, en las prácticas directivas, en cuanto a los -- grados de independecia y en cuanto a sus relaciones con-- otros grupos.

Además de las propiedades generales, cada grupo tiene ciertas características que le son propias y que le distinguen de los otros grupos. Estas variaciones confieren a cada grupo por separado su carácter peculiar y único.

Otras causas de diferenciación entre grupo y grupo estriban en que las propiedades variables, de los grupos diferentes se relacionan entre sí de distinto modo en los diferentes grupos y en que cada uno desarrolla su propio medio intelectual.

Propiedades de los grupos. Las propiedades consisten de los elementos que son comunes a todos los grupos, -- las cualidades que definen su naturaleza y que son la comunicación, la estructura, la cohesión, las normas, y las metas. Estas propiedades son cuantitativas, es decir, varían en amplitud, en grados y de otros diversos modos.

La interrelación de los atributos debe ser tomada -- en consideración también, pues no son cualidades fijas, estáticas, varían en grado, dirección y dimensiones. (10)

El grupo diferirá del individuo tanto en su percepción como en su reacción ante la amenaza. El grupo no puede reaccionar por instinto o por reflejo como lo hace el individuo. Primero debe haber un juicio de valor colectivo -- sobre la existencia de la amenaza. Luego es necesario un -- tiempo para deliberaciones, sin importar su duración, que -- no es preciso en el caso del individuo.

El grupo es también más vulnerable que el individuo a los cambios de dirigentes. Hay más posibilidades de que un grupo cambie significativamente bajo un nuevo dirigente, que un individuo sufra un cambio importante en su personalidad o carácter.

El grupo se parece al individuo de varias maneras. - La semejanza más obvia es que ambos son humanos, de modo -- que el grupo está sujeto a toda la variabilidad de rasgos -- humanos comprendida en sus miembros. Si un individuo responde a un estímulo dado de una manera dada, es razonable -- suponer que un grupo puede hacer lo mismo.

Tanto los grupos como los individuos avanzan a través de ciclos de vida reconocibles (aún cuando los miembros del grupo están cambiando constantemente). La edad de un -- grupo está regida por sus objetivos. (123)

Cierto número de personas se convierte en grupo - - cuando se da la circunstancia de que cada individuo está -- afectado por cada uno de los otros. Este proceso que implica las reacciones de cierto número de personas, unas sobre otras, se denomina interacción. Aún cuando el individuo A reaccione frente al individuo B, y a su vez B reaccione ante A, esas reacciones no son necesariamente las mismas.

El concepto de interacción, sin embargo, se refiere a algo más que las acciones y reacciones de un miembro so--

bre otro. Abarca una esfera de relaciones humanas dentro - de las cuales, los individuos se relacionan los unos a los - otros y llevan a efecto las tareas para el desarrollo, man- - tenimiento y crecimiento del grupo o del sistema social.

El estudio de la interacción tendrá que dirigir su - atención no solo hacia las relaciones de miembro con miem- - bro, sino hacia las formas en que los subgrupos ejercen su - influencia positiva, neutral o negativa unos sobre otros.

En el diagrama de la figura 1, se muestra la inter- - acción como centro de funcionamiento del grupo.

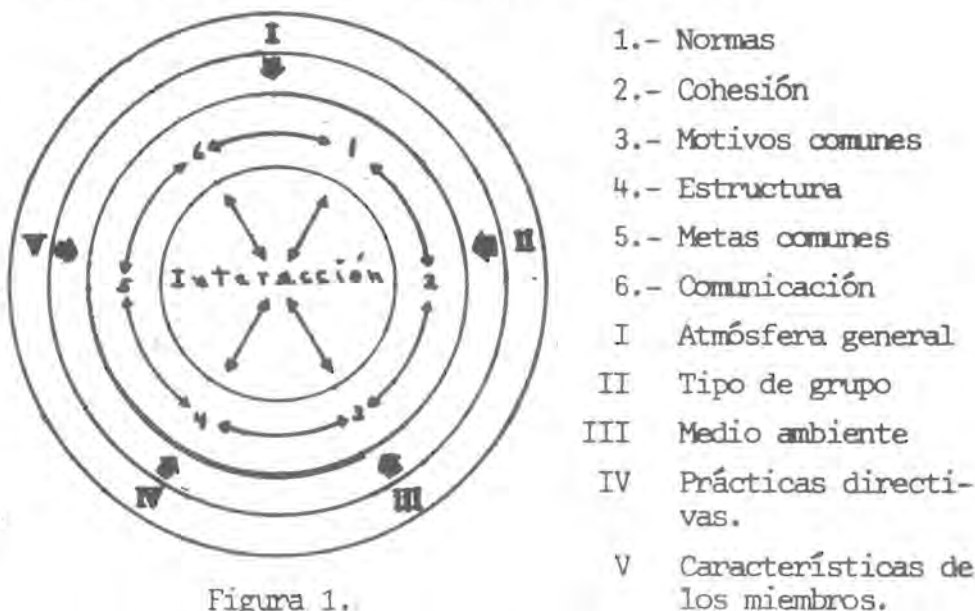


Figura 1.

Fig.1.- Diagrama sobre la interacción como centro - del grupo que funciona con las características y factores - referidos.

Así pues, la interacción se refiere a las modificaciones de comportamiento que se dan cuando dos o tres personas entran en contacto por un lapso dado. Los individuos - influyen unos con otros mediante el empleo del lenguaje, -- los símbolos, los gestos, y otras formas de comunicación. - El término "proceso de interacción" hace referencia a las - normas recurrentes de estímulo recíproco y de respuesta entre los individuos, que se derivan del desarrollo de la cohesión, estructura, normas y metas mutuas, o que, inversamente, pueden llevar al conflicto y la desorganización.

Estructura. Para comprender la conducta de grupo - es necesario tener conocimiento de las características estructurales del grupo. La estructura de cualquier grupo es compleja. Implica un sistema de estratificación social o - una jerarquía en la cual varios individuos están situados - arriba o abajo. Las dimensiones del grupo influyen sobre - la estructura. (10).

La cohesión es afectada por la estructura del grupo. La formación de grupitos y pandillas, así como la presencia de subgrupos rivales, hará que decrezca la cohesión del grupo total, aún cuando sea más elevada en cada uno de los subgrupos o pandillas. Si la formación estructural implica rivalidad por el poder o por el prestigio, y si los jefes rivales desatan luchas en las que intervengan los miembros - del grupo, la unidad del mismo sufre. Si los miembros luchan por sus posiciones y lo hacen a costa de otros miembros -

bros del grupo, se engendra un resentimiento que afecta a la unidad del grupo y a la solidaridad. (51)

Cohesión. La defición literal de cohesión es "la tendencia a mantenerse juntos y de acuerdo". Se ha descrito como una condición que se da cuando los niños tienen poderosos motivos para entregarse a las actividades y a los asuntos del grupo. (10) Es decir la cohesión es aquella fuerza que tiende a mantener unidos a los miembros del grupo. (123)

Festinger define la cohesión como "la totalidad de las fuerzas de campo que actúan sobre los miembros a fin de mantenerlos en el grupo". (112)

La elección sociométrica de amistad entre los miembros, sería para J.L. Moreno, la frecuencia con que los miembros dicen "nosotros" en vez de decir "yo". (99)

Un grupo se hace más cohesivo a medida que aumenta el sentimiento de pertenencia por parte de la mayoría de sus miembros individuales.

Cuanto mayor es la proporción de los miembros cuyo sentimiento de pertenencia aumenta, más cohesivo se tornará el grupo.

La cohesión es medida por el método sociométrico de elección de amigos. Si reconocemos que hay diferencias entre los amigos en relación con funciones, posiciones, o ro-

les, aparece la posibilidad de que en algunas de las elecciones, algunos de los miembros sean más importantes que otros. (112)

Moreno observó que la cantidad de parejas y su entrelazamiento es decisivo para la estabilidad y la cohesión del grupo y no depende del número más o menos grande de personas aisladas. (99)

Definiciones Funcionales. Se han formulado una serie de definiciones funcionales para apreciar el aumento de la cohesión en un grupo y en un tiempo dado. La cohesión misma ha sido definida de acuerdo con las fuerzas que actúan sobre los miembros para hacerles permanecer en él; del número existente de lazos amistosos; de la medida en que los miembros del grupo funcionan como una unidad y están libres de disensiones, de intereses en el conflicto y de fuerzas desintegradoras; del grado en que los miembros comparten las mismas normas en el área de la conducta social.

Cohesión ha sido definida por Bonner (18) como un sistema de funciones entrelazadas e iniciadas y sostenidas por normas que o bien existen ya o son desarrolladas por los miembros del grupo al esforzarse por alcanzar una meta común. La cohesión se ha relacionado con la integración que a su vez es definida como la capacidad para mantener la estructura y el funcionamiento. (132)

Posibles consecuencias de la cohesión. Los resultados de las investigaciones indican que un alto grado de cohesión en un grupo contribuye a una serie de correlaciones de comportamiento positivo. Así mismo, esos resultados tienen consecuencias para la educación aún cuando no hayan surgido de investigaciones sobre la situación real del grupo de la clase.

Los grupos coherentes, debido a que funcionan relativamente libres de disentimientos y conflictos disponen de más tiempo para el trabajo. Cuando hay querellas y conflictos, la productividad individual baja. Aún cuando se den pasos para evitar la pérdida de tiempo en clase, las consecuencias que implican las disensiones ocupan las mentes y disipan las energías de los niños. Se ha observado que los niños de los grupos de clase donde existe una cohesión afortunada, cuando son altamente inducidos a ello, trabajan con celo y entusiasmo y se ayudan mutuamente en las tareas que tienen entre manos. Los individuos son alentados y estimulados a hacer más porque están afectados por las fuerzas -- del entusiasmo que surge del grupo total. Además cuando un grupo desarrolla buenas normas de conducta, la cohesión -- aporta al grupo energía para ejercer presión sobre sus componentes a fin de que se conformen. De este modo la cohesión ayuda a crear una situación favorable para aprender. -- Los estudios muestran de modo constante que la cohesión capacita a los grupos para ejercer influencia sobre sus integrantes. Cuando estos quieren al grupo y se quieren entre-

sí, se conforman con las exigencias y opiniones del grupo - como tal. (15)

Se ha evidenciado que los grupos cohesivos son más aptos para actuar bajo circunstancias difíciles que aquellos faltos de fuerza cohesiva. Como la cohesión implica una moral y unos sentimientos de pertenencia y de identificación con otros, procura seguridad a los miembros. Es un agente de persistencia y autoconservación del grupo. La unidad capacita a los grupos para resistir las fuerzas desintegradoras, tanto internas como externas, con mucho más éxito que en los grupos menos unificados. Esto implica que cuando el grupo es coherente, los niños son más capaces de resistir las interrupciones por factores externos y los cambios.

Bovard encontró que cuando las comunicaciones son estimuladas la interacción induce a un sentimiento positivo hacia el grupo. Este sentimiento incumbe a los individuos del grupo y al grupo mismo considerado como un todo. (20)

En resumen, cuando varias personas ejercen acción entre sí durante algún tiempo, se produce cierta cohesión. Esta sensación de pertenencia, refuerza los lazos de camaradería y separa a los miembros de aquellos que no lo son.

Los miembros de un grupo tienden a establecer diferencias que los distinguen de los elementos ajenos al mismo. Cada grupo puede ser exclusivo, desarrolla sus costumbres y

su medio intelectual propios, tiene varios grados de cohesión. Se convierte en un pequeño sistema social que funciona dentro de otro mayor. (10)

Motivos y Metas Comunes. El compartir móviles y metas comunes es otra de las propiedades esenciales de la existencia continuada del grupo. Los móviles pueden ser entendidos como impulsos hacia ciertos géneros de comportamiento en un intento de satisfacer necesidades. Orientan la conducta hacia una meta. El grupo continúa existiendo porque a través de la interacción pueden los individuos satisfacer mejor sus propias necesidades, deseos, aficiones y aspiraciones. Las exigencias individuales de los miembros difieren y el grupo no satisface necesidades idénticas ni lo hace del mismo modo para todas las personas. Son muchas las formas en que el grupo satisface las varias necesidades de sus miembros individuales. Muchas personas desean pertenecer a un grupo por la satisfacción que se deriva de la "pertenencia" como tal. Para los niños pequeños y también para los que son ya mayores, el simple hecho de pertenecer satisface necesidades de seguridad, de aprobación y de crear una identidad personal. Algunos individuos desean no solo pertenecer, sino que precisan dirigir e influir. En ocasiones los individuos tienen motivos para pertenecer a un grupo -- por que las actividades del grupo les dan satisfacción. -- Otros encuentran que el grupo les proporciona oportunidad de lograr que se les reconozca cierto género de situación --

social. Pero sea a causa de la necesidad de poder, de seguridad, de camaradería o de algo semejante, los grupos funcionan porque esas motivaciones comunes pueden satisfacerse por la interacción.

Estandarización de la conducta o normas. Los estudios sobre la conducta del grupo han descubierto que el individuo se comporta en forma diferente estando en grupo que estando solo. Los grupos tienen una influencia psíquica que afecta el comportamiento individual, y unas propiedades distintas de las existentes en los individuos aislados. El contacto con otras personas suscita en los individuos un comportamiento diferente del que hallaríamos en los mismos individuos si estuvieran aislados.

Todos los grupos poseen el don de influir en las actitudes individuales y de "estandarizar" el comportamiento de los miembros, éste se da en distinto grado; pero todos - tienden a hacer que sus miembros se amolden a las finalidades y valores aprobados por el conjunto. La presión franca, así como la sutil, actúan para influir en el comportamiento individual. La conformidad se logra porque los individuos desean tener la aprobación y aceptación de los otros.

(10)

Cuando los miembros comparten motivos comunes y - - cuando trabajan conjuntamente para metas que son compartidas, la cohesión se eleva. Las investigaciones sobre el - - crecimiento de éstos tienen sentido solo cuando se examinan

en relación con otros factores que operan en el marco social. Aunque haya otros determinantes en encuadramiento social origina necesidades y brinda medios por los que esas necesidades pueden satisfacerse. Sobre la base de estudios se puede afirmar que casi todos los niños, si no todos desean ardientemente la identificación con otros niños de sus grupos de edad. Disfrutan con pertenecer a grupos de sus iguales y obtienen satisfacción del "agrupamiento" o de la "pertenencia" a él como tales; así los niños de los grupos de primaria tienen al menos este móvil en común: les gusta agruparse. El grupo no podrá ser calificado de coherente a menos que sus miembros participen en ciertos motivos y metas comunes. (10)

La satisfacción de los miembros y la atracción del grupo. Las investigaciones han señalado que la cohesión del grupo depende en gran medida de la satisfacción de los miembros respecto a él. (21) Para que un grupo le sea atractivo a un niño debe satisfacer algunas de sus necesidades personales, tales como las que experimenta por la afiliación, la aceptación, el reconocimiento y la seguridad. La fuerza de atracción del grupo dependerá de las necesidades del individuo. El grupo es atractivo en la medida que satisface las necesidades de los niños que lo componen.

Las actividades de un grupo pueden afectar a su grado de atracción. No obstante, independientemente de lo interesantes o repelentes que ciertas actividades puedan ser, -

si la contribución del niño a ellas no es estimada, si se le hace sentir que su actuación es pobre o innecesaria, lo interesante de las actividades no acrecentará la atracción que el grupo ejerza sobre aquel (10)

En relación a los niños, la opinión del grupo al que el niño pertenece es de suma importancia para éste. No basta la conformidad con la conducta y el aspecto del grupo al cual pertenece, debe adaptarse también a las opiniones del mismo.

Los líderes pueden desviarse levemente de las normas del grupo; modificaciones que a su vez, serán seguidas por los otros miembros; pero ni siquiera el líder puede alterar las costumbres y las actitudes que han prevalecido en el grupo, sino en grado limitado. Si sus intentos van demasiado lejos, es probable que pierda su prestigio en el grupo. (Horrocks 1951)

Personalidad de grupo o "Syntality". Cuando los atributos y características de un grupo se ven entremezcladas, hacen que el grupo se diferencie, del mismo modo que la personalidad de un individuo hace que sea diferente de cualquier otro. Por analogía, los grupos como los individuos, pueden ser definidos de acuerdo con las normas o configuraciones peculiares de sus características. Esa diferencia en las normas y combinaciones hace que cada grupo sea único. La personalidad de un grupo representa lo que el grupo es -

como un todo y como actúa de esta forma. El resultado final o realización total del grupo que se produce debido a los tipos peculiares de atributos y características que le dan su identidad ha sido denominado por Cattell "syntality". (27)

Los grupos son de cierto tipo o géneros y varían grandemente en volumen, composición, y razones de existencia; pero esas diferencias no cambian su naturaleza general o sus propiedades generales.

Un grupo primario es una estructura de mutuo agrado que genera espontáneamente actos amistosos en su mayoría, aún cuando este grupo pueda poner en ridículo a los miembros que no se comporten de acuerdo con las normas del grupo.

Grupos de Trabajo. Se distinguen no solo por su organización y estructura, sino también por las funciones que realiza. Aún cuando las metas de los grupos de trabajo difieran y también las características, los problemas que surgen al organizarlos, con relación a la producción y logro son semejantes. Por ejemplo, la amplitud en que un grupo de trabajo logre sus finen depende de la eficacia productiva del grupo. Así, un problema común a todos los grupos, es el que se refiere a la determinación del tipo de estructura que será más adecuado para un funcionamiento eficaz y para el logro de las metas.

Las estructuras formales y las informales presentan

otro problema común a todos los grupos de trabajo. La organización formal está destinada a prescribir metas y tareas, y los jefes de la organización pueden tomar decisiones referentes a la realización de las tareas. Decisiones que naturalmente afectan a la conducta de los miembros; pero las estructuras informales pueden tener también una gran influencia sobre el comportamiento de los miembros, porque en este tipo de estructuras se desarrollan ciertas normas de conducta. Los dirigentes en el grupo informal pueden surgir para expresar las voluntades y sentimientos de los compañeros -- miembros del grupo. El agrupamiento informal, dentro de un grupo formalmente organizado puede desarrollar experiencias o "metas" que se hallen en conflicto con las metas prescritas y las tareas del grupo.

Las condiciones psíquicas que prevalecen en el grupo crean otro problema común a todos los grupos de trabajo. Un ambiente sano de la laboriosidad es necesario para mantener condiciones de actividad con éxito.

Un grupo de trabajo es un sistema social. El término "sistema" hace referencia a un todo en el cual cada una de las partes se halla en relaciones de interdependencia -- con cada una de las otras. La eficiencia productiva del niño está afectada por sus relaciones con sus condiscípulos y por el reconocimiento que obtiene de sus esfuerzos, así como la atmósfera psíquica que prevalece en el grupo de trabajo.

En un grupo formal lo que se espera acerca de las funciones de los miembros es determinado y descrito por personas ajenas al grupo más bien que por los propios miembros. También la organización estructural de los papeles y responsabilidades respecto a sus propósitos, tareas y metas no es cuestión que dependa de las decisiones del grupo. Las responsabilidades o deberes están determinados en la estructura formal del grupo. No obstante con la interacción de los otros miembros se producen tipos adicionales de expectativas. Esto quiere decir que la estructura formal de un grupo no determina enteramente de antemano muchas de las relaciones interpersonales que se producen. De la estructura formal surgen muchos grupos informales. Estos agrupamientos realizan también funciones, no solo al producir la eficiencia o ineficiencia, sino también al crear diferencias en el grupo. (10)

El Status y el Rol. G. H. Mead define al rol como "lo que permite vincular el comportamiento individual con ciertas normas de grupo, relacionadas con la conducta que se "espera" del individuo, en función de su edad, sexo, especialización profesional, estado civil etc.. (95)

La definición de Status (condición social) hecha por Linton es: el lugar, en un sistema determinado, que un individuo ocupa en un momento dado y que deberá ser designado como condición social (status) con respecto a ese sistema. (82)

La expresión rol (representación activa) se emplea "para designar la suma total de normas y manifestaciones de culturas y asociadas a determinada condición social. Incluye las actitudes, los valores y la conducta adscrita por la sociedad a todas y cada una de las personas que tienen tal condición. Mientras signifique una conducta abierta el rol es el aspecto dinámico del status: lo que el individuo tiene que hacer con el propósito de dar validez a la ocupación de su condición.

Sargent da la siguiente definición: "la representación activa (rol) de una persona es un patrón o tipo de conducta social que parece apropiado a la situación que ella ocupa en términos de lo que de la misma se requiere y de las expectativas de aquellas que forman su grupo".

Por supuesto, el status (condición social) y el rol (representación activa) se encuentran estrechamente asociadas en nuestra sociedad y en muchas otras, con el fenómeno de la estructura socioeconómica de clases. (82)

En el curso de la vida de cada individuo sus semejantes le asignan ciertos status y también de manera más o menos eficaz se espera de él que practique determinadas formas de conducta en roles asociados. No aprende toda la gama de actividades de su sociedad ni participa de ellas. Su participación está limitada a un conjunto particular de status y roles apropiados para su "lugar" que le ha sido asig-

nado por los individuos con quienes interactúa. Su ubicación dentro de un cierto status puede estar limitada biológicamente o determinada socialmente, sin embargo es muy frecuente que predominen los factores de carácter social.

El status se funda en las características socialmente identificables de un individuo, que pueden ser biológicas o aprendidas, observadas empíricamente o atribuidas al individuo por otros. El rol denota las pautas de acción esperadas de quien vive con arreglo a cierto status. Implica prácticas interrelacionadas, derechos y privilegios, así como obligaciones y deberes asociados con el status.

Se ingresa en todas las situaciones sociales con cierta comprensión de las exigencias del rol, es decir, de las expectativas mutuas de los individuos participantes. La conciencia del status expresa estas expectativas del rol: - este conocimiento generalmente precede a la interacción, desencadenada por la percepción del status dado. (108)

No todas las categorías de roles influyen de la misma manera sobre la formación de la personalidad. No todos los roles son igualmente obligatorios: unos están prescritos, los otros simplemente permitidos, unos son adquiridos, los otros adscritos. Tal o cual tipo de roles convendrá para solucionar los problemas de ajuste particulares que se plantean al individuo, aunque los roles adscritos e imputados le orientan de todos modos de manera decisiva.

Los roles pueden corresponder a un "status" que por su misma esencia marque más o menos fuertemente al individuo: el "status" de niño, de adulto, de anciano, de hombre o de mujer, es un "status" fuerte que resulta difícil eludir e implica conductas de "rol" que se convierten rápidamente en una "segunda naturaleza".

Los modelos que este tipo de "status" (posición social) presentan a la personalidad, son rápidamente introyectados de este modo se transforman en normas de conducta inconscientes.

El individuo se forma pues un ideal de sí mismo, en función de su "rol" (papel que representa un individuo o grupo como expresión de status) diferencial y comienza a adquirir, en función del sistema de clasificación que tiene vigor en su sociedad, otras características que lo distinguen más claramente de sus semejantes, en quienes percibe otras posiciones u otros roles. (52)

6.- DESARROLLO SOCIAL

El desarrollo social significa la adquisición de la capacidad de comportarse de acuerdo con las normas sociales se ha definido como el "proceso por el que un individuo, nacido con unas potencialidades de una amplitud enorme, llega a desarrollar una conducta limitada a un márgen mucho más estrecho, el margen de lo que es costumbre en él y aceptable para él, de acuerdo con las normas de su grupo". (37) - Socializarse es algo que comprende tres procesos; los cuales aunque son separados y distintos, guardan tan íntima relación entre sí que el fallo del desarrollo de uno tiene -- por consecuencia un nivel de socialización inferior al que normalmente pudiera preverse.

Los tres procesos que participan en la socialización son: 1.- Conducta adecuada; 2.- Representación de papeles sociales aprobados y 3.- Desarrollo de actitudes sociales.

Una conducta adecuada significa que el niño se comporta de una forma aprobada por el grupo social. Como todo grupo social tiene sus propias normas respecto a lo que es "adecuado", el niño debe saber cual es dicha conducta y -- ajustar su propio comportamiento a las líneas aprobadas. Un papel social es una forma acostumbrada de conducta que definen y exigen los miembros del grupo social. Todo grupo social tiene sus propias normas de conducta reconocidas para-

los miembros de cada sexo y para las distintas áreas de conducta. (91)

El tercer proceso implicado en la socialización, el desarrollo de actitudes sociales, es el de llegar a "imbuirse de un sentimiento de unidad, intercomunicación y cooperación". (54) Una persona socializada gusta de la gente y de las actividades sociales; es "amistosa" y refleja sus actitudes hacia la gente en la calidad de su conducta. En una palabra, socializarse significa que el niño se comporte de tal forma que se adapte al grupo social con el que quiere identificarse y que se ha adaptado a su vez como miembro -- del grupo.

Mientras el niño está aprendiendo como convertirse en una persona social tiene que tener un modelo estable que copiar y tiene que copiarlo con un mínimo de variación. Después de aprender lo que el grupo social espera de él, puede variar su conducta para adaptarla a sus propias necesidades y deseos, siempre y cuando no la modifique demasiado o hasta un punto en que prescinda de las exigencias sociales.

La mayoría de la gente, de un modo voluntario, -- crean la impresión de que se adaptan a los tres criterios -- del desarrollo social antes enunciados, con el fin de conseguir aprobación y aceptación sociales.

Una persona no social, no dá la medida en alguno o en varios de los criterios. Puede comportarse como espera-

el grupo social, pero puede tener actitudes desfavorables - hacia la gente y las actividades sociales; quizá le guste - la gente y las actividades sociales, pero su conducta no se adapta a las normas esenciales para ser aceptado; o puede - fallar con respecto a los tres criterios.

Un niño puede ser no social porque ignora lo que el grupo espera, porque voluntariamente desprecia las exigencias sociales, o por ambos motivos. (44)

Una persona social puede, por tanto, ser asocial o antisocial. Un niño asocial todavía no ha aprendido lo que la sociedad espera de él. Un niño antisocial en cambio, sabe lo que los demás esperan de él, pero de modo intensionado hace lo contrario. Es desobediente, peleón y destructivo; abusa de los otros y se alegra de hacer trampa.

En contraste con la persona social, encontramos a la persona gregaria, que tiene hambre de la presencia de otros y se siente solitaria cuando está sola, satisfaciéndole - - únicamente el encontrarse con los demás, sea cual sea el - contacto que tenga con ellos. La conducta gregaria se encuentra ocasionalmente entre niños, incluso entre adolescentes y adultos que han desarrollado temores de un contacto - social íntimo como resultado de una experiencia traumática, pero cuya hambre de compañía es demasiado fuerte como para que queden satisfechos y buscan siempre un contacto con los miembros de la especie humana.

Ningún niño nace social ni antisocial. Ni siquiera es gregario al principio, por más que la tendencia a estar con la gente se desarrolle pronto. Las actitudes del niño hacia la gente y sus experiencias sociales y la forma como se lleve con los demás dependerán sobre todo de las experiencias de aprendizaje durante los primeros años formativos de su vida. Estas experiencias a su vez dependerán de las oportunidades que tenga de socializarse, de su motivación para aprovechar dichas oportunidades y de la dirección y guía que reciba de sus padres, maestros y hermanos respecto a los mejores métodos de establecer contacto social.

Si el niño ha de aprender a vivir socialmente con los demás, debe, en primer lugar, tener amplias oportunidades de aprender a hacerlo. Estas oportunidades se presentan en el niño desde edad temprana en el núcleo familiar, escolar, etc..

El segundo factor esencial para convertirse en una persona social es la motivación. Que el niño tenga suficiente motivación, es algo que depende en gran medida de la satisfacción que obtenga en el contacto social. El tipo de contactos sociales que tiene el niño es algo más importante que el número. Si disfruta de sus contactos con la gente, querrá repetirlos; si no es así tenderá a rehuir de la gente. Es probable en este caso que exagere experiencias pasadas y satisfactorias y se convenza de que prefiere estar solo.-

El tercer factor consiste en que el método usado — sea adecuado para conseguir los resultados deseados. Algunas formas de conducta social se aprenden de modo indirecto, en condiciones de enseñanza directa mínima y otras se aprenden directamente bajo guía. Por ensayo y error o por imitación un niño también puede aprender como comportarse con los demás. (45) (127)

A largo plazo, el niño aprenderá más rápidamente como ha de ser sociable, y el resultado final será mejor si su aprendizaje es guiado y dirigido por personas más experimentadas que él. En una palabra, aprenderá mejor si se le enseña. (92)

Importancia de las primeras experiencias sociales.

Influencias familiares. Ningún miembro específico de la familia, ni ningún aspecto específico de ésta son responsables de la socialización del niño. Si el carácter total del medio hogareño es favorable, lo probable es que se desarrollen actitudes sociales favorables; si la atmósfera en casa se caracteriza por fricción y tensión constantes, es igualmente probable que se engendren actitudes sociales desfavorables. Además, el tamaño de la familia en que crece el niño afecta a sus primeras experiencias sociales. (19)

El tipo de relaciones que existe entre los padres del niño, entre él y sus hermanos y entre él y sus padres, —

y la posición del niño dentro de la familia; según sea el primogénito, el del medio, el más pequeño o un hijo único, son factores que contribuyen a sus adaptaciones sociales. - (19)

La conducta y las actitudes sociales del niño reflejan el tratamiento que recibe en casa. El método de educación aplicado por los padres es un factor importante que influye sobre la conducta y las actitudes sociales del niño. El hogar puede considerarse como "la sede del aprendizaje" para el desarrollo de habilidades sociales y gran deseo de participar en actividades con otras personas. (94) Posteriormente las primeras experiencias sociales fuera del hogar son también determinantes importantes de las futuras actividades y conducta social del niño. (29)

Variaciones de la influencia. No todos los niños son influidos de la misma manera por el grupo social, ni tampoco un niño determinado es siempre influido de igual forma. De los numerosos factores que determinan cuán grande haya de ser la influencia del grupo, los más importantes son los siguiente:

1.- Grado en que el grupo acepta al niño. Los niños populares son influidos más por el grupo y menos por su familia que los niños que no se llevan bien con sus compañeros. (68)

2.- Seguridad del rango. La intimidad de las asociaciones del niño con los miembros de un grupo, ya sea en casa o fuera, determinará el grado de seguridad que sienta. Esto a -

su vez, determinará la influencia que el grupo tenga sobre él y la forma en que él sea influido. (128)

3.- Tipos de Grupos. La influencia del grupo sobre el niño no deriva del grupo mismo tanto como la de la distancia social o grado de revelación efectiva que exista entre él y los demás miembros del grupo. En términos generales se han reconocido tres tipos de grupos sociales: (1) El grupo primario, al que caracterizan los lazos más fuertes de relaciones internas (grupo familiar o de compañeros) (2) El grupo secundario, caracterizado por relaciones más laxas (grupo social o de juego organizado) y (3) el grupo terciario, que es de carácter marginal y transitorio (personas con las que el niño tiene contacto en autobuses, cine, etc.). No cabe duda de que el grupo primario, es de los tres, el que más influye sobre el niño. (22)

4.- Diferentes miembros del grupo. Dentro de un grupo, algunos miembros tienen más influencia sobre el niño que otros. Por regla general, la máxima influencia la ejerce el jefe del grupo, y la mínima, los miembros de menor rango, los que son menos populares ante el resto del grupo. (68)

5.- Personalidad del niño. Se ha visto que los niños que sufren mayor influencia por el grupo, son aquellos, que tienen un miedo constante de no gustar; el resultado es que se someten ciegamente al poder y la autoridad. Cualquier niño, que sufre sentimientos de inadecuación e inferioridad, con independencia de la causa de tales sentimientos sufrirá más

influencia por el grupo que el niño que tiene mayor confianza en sí mismo y que se acepta más. (3)

6.- Motivos de afiliación. La influencia del grupo también varía según la fuerza del motivo de afiliación del niño: lo ansioso que esté por ser aceptado. Cuanto más fuerte sea el motivo de afiliación del niño tanto más susceptible será a las influencias de los miembros del grupo, especialmente de los que en él tienen un elevado rango. Su motivación por ascender de rango estará influida también por su propio rango dentro del grupo. (70)

Que el deseo de aceptación social tiene una fuerte influencia sobre la conducta del niño, es algo que puede verse en el hecho de que muchos niños admiten el portarse mal para atraer la atención y ganar la aprobación del grupo de compañeros, aún cuando ello vaya en contra de sus propios valores y de las normas de sus hogares. (148) De modo similar, muchos niños inteligentes, sedientos de aceptación por parte del grupo, trabajan por debajo de su capacidad para evitar ser rechazados. Cuanto más atractivo le parezca el grupo al niño tanto más ansioso se sentirá de ser aceptado y tanto más se permitirá él a su vez someterse a su influencia. (42) (49)

El grupo influye sobre la forma de desarrollo del niño de muchos modos. El primero es por su voluntad de conformarse a la conducta, actitudes y valores del grupo. La conformidad social adopta dos formas: acuerdo con la opi-

nión del grupo por las presiones de éste y convencionalidad o aceptación de las costumbres, actitudes y valoraciones — del grupo. (13)

La segunda forma en que el grupo influye sobre el niño consiste en que le ayuda a conseguir independencia de sus padres y a convertirse en un individuo por su propio derecho.

Havighurst ha dicho que el grupo puede ayudar al niño de cuatro maneras:

- 1.- Entablando contactos con sus compañeros de edad y aprendiendo a comportarse de una forma socialmente aceptable por sus compañeros;
- 2.- Desarrollando una conciencia racional y una escala de valores morales de sus padres, que aceptó como "conciencia autorita";
- 3.- Aprendiendo actitudes sociales apropiadas, tales como la forma de gustar a la gente y disfrutar de la vida social y las actividades del grupo, y
- 4.- Consiguiendo la independencia personal para traer satisfacción emocional de la amistad con sus compañeros. (69)

Pero, por otro lado, el grupo favorece el desarrollo de cualidades indeseables como son el uso de malas palabras, actitudes de desprecio por las reglas y las personas de autoridad, rompimiento de los lazos hogareños y desplazamiento de la lealtad de la casa a las actividades del grupo, discriminación contra miembros de grupos minoritarios y derribamiento de ideales establecidos en el hogar. (32)

Una de las cosas más valiosas que un niño aprende - por ser miembro de un grupo, consiste en valorarse a sí mismo de modo realista, a diferencia del hogar, donde casi - - siempre, los padres piensan que es una persona "superior".-

(80)

ADAPTACION SOCIAL.

El tipo de adaptación social que haga el niño deja su marca en el concepto que tiene de sí mismo. Esto igualmente contribuye a su persistencia. Un niño que llega a -- buenas adaptaciones sociales desarrolla un concepto de sí -- mismo favorable; si las demás personas le quieren, él se -- quiere a sí mismo. En contraste, los niños que se adaptan mal en lo social no son felices y sienten desagrado por -- sí mismos. Como resultado, suelen convertirse en personas egocéntricas, introvertidas, asociales o antisociales cuyo éxito y felicidad quedan gravemente comprometidos.

Si en el hogar se establecen fundamentos deficientes, el niño tendrá dificultad en hacer buenas adaptaciones sociales fuera de la casa; aún cuando pueda sentirse fuertemente motivado para hacerlo así. (31) (90) Un mal modelo -- que imitar en la casa es algo que también tiene graves efectos sobre la adaptación social del niño.

La mala adaptación en las primeras experiencias sociales también es probable que lleve a actitudes desfavorables que reduzcan la motivación del niño de aprender a tratar a la gente o participar en las actividades sociales. La participación social proporciona una oportunidad de aprender a comportarse de una forma socialmente aceptable y de aprender el significado y los valores que constituyen la -- cultura del grupo con el que el niño está identificado. Por

esta razón, cuanto más se retrase tanto menos socializado - se vuelve. (6) (44)

Criterios de adaptación social. Para determinar lo bien que está socialmente adaptado el niño es preciso aplicar cuatro criterios; ya que uno solo no basta. El primer criterio es la realización externa del niño, juzgada según las normas del grupo con que está identificado. Solo si su realización satisface, las exigencias para su edad y nivel de desarrollo será aceptado por el grupo.

El segundo criterio es el éxito con que pueda adaptarse a cualquier grupo con el que entre en contacto. O sea que el niño puede adaptarse con éxito al grupo familiar pero ser tan tímido y retraído con la gente fuera de casa que pase inadvertido o sea rechazado. Si el niño se identifica solo con un grupo o con varios grupos tan semejantes en su estructura que las formas de adaptación aprendidas para uno pudiera transferirse a los demás, tendría menos dificultades en convertirse en una persona socializada.

En la vida real, sin embargo, el niño tiene que - - adaptarse a múltiples grupos, cada uno con sus propias exigencias.

El tercer criterio es la actitud del niño hacia la gente, hacia la participación social y hacia su papel en el grupo social. A todas las edades las actitudes se reflejan en la cualidad de la conducta de la persona. No juzgará al

individuo como una persona, sino que le prejuzgará basándose en su identificación de grupo. Una actitud favorable -- respecto a la participación social es un índice de que el niño ha hecho buenas adaptaciones sociales.

El cuarto criterio muy relacionado con el tercero -- es el grado de satisfacción personal que el niño obtiene de los contactos sociales. El niño cuyos contactos sociales -- son agradables, querrá repetirlos. Y el grado de satisfacción que el niño tenga del papel que representa en el grupo social también nos dará una clave del tipo de adaptación social que ha hecho. (101) (134)

Como la aceptación social es una señal del grado de adaptación de la conducta del niño a las exigencias sociales, es posible determinar la medida del ajuste social del niño averiguando que es lo que los demás piensan de él, hasta que punto lo acepta el grupo de compañeros, como le valoran los maestros y si representa el papel de jefe, seguidor o rechazado en el grupo de compañeros.

Algunos estudios sobre prejuicios han revelado que muchos niños, especialmente los que se sienten inseguros en sus relaciones sociales, se comportan de una forma discriminativa. Si "lo que se hace" es tratar a los niños de los -- grupos minoritarios como si fueran inferiores, harán lo que la multitud, con la esperanza de incrementar su aceptación social. Solo cuando existe una forma constante de conducta,

hay cierta seguridad al afirmar que constituye un verdadero indicio de las actitudes del niño.

Exigencias sociales. El grupo social espera ciertas formas de conducta de cada una de las personas que pertenecen o quieren pertenecer a él. Juzga a la persona de acuerdo con su capacidad o su voluntad de satisfacer estas exigencias y la acepta o la rechaza sobre esta base.

Con cada año que pasa se espera que el niño cumpla ciertas tareas de desarrollo. Durante los años de la escuela primaria, se espera del niño que aprenda a llevarse bien con sus compañeros de edad, a representar un papel adecuado a su sexo y a conformarse con las normas más complejas de lo que está bien y lo que está mal. (69)

Las exigencias sociales se definen en términos de papeles sociales o formas de conducta habitual, establecidos por el grupo social. (91)

El que un niño sea considerado "bien adaptado" es algo que dependerá del grupo con el que está identificado y con cuyas normas será juzgado. (69) Además, en las diferentes subsociedades las normas aprobadas para los niños de las distintas edades varían, y dentro del mismo grupo de edad hay normas diferentes en los miembros de los dos sexos.

Clase social. Dentro de toda sociedad hay clases sociales, cada una con sus propios valores y sus propias --

normas de conducta socialmente aceptables. (64)

La clase baja rechaza la idea de progreso por éxito individual, y favorece más la idea de acción colectiva para conseguir una ganancia social. Esta clase en ocasiones, no espera progresar ni por esfuerzo colectivo; por tanto da importancia al disfrute de lo que tiene. (64) De modo indirecto, el pertenecer a una clase social influye sobre la socialización del niño al restringir su aprendizaje a una forma social particular de conducta y creencias. (119) (127)

Un niño puede tener cierta tendencia inherente que le hace difícil, si no imposible, la conformidad a las exigencias sociales. Puede tener dificultad en conformarse a los ideales del grupo con el que están identificados sus padres, ya que no aprueba dichos ideales. Una de las causas más comunes y más graves de dificultad en la conformidad al papel social aprobado, es la confusión respecto a qué es lo aprobado. El niño muchas veces descubre que no hay una sola forma de aprobación, sino varias. Entonces se siente confundido, en cuanto a la forma que esté bien. Los niños de clase baja, por ejemplo, pueden aprender de sus padres las formas de conducta aprobadas por su clase social, pero cuando van a la escuela descubren que el maestro y muchos miembros de la clase tienen valores y exigencias diferentes. Ya sea que se adhieran a uno u otro grupo, en uno de ellos tiene el peligro de ser rechazado. (19) (67)

Como los padres de clase baja prefieren la educación autoritaria los niños de esta clase aprenden las formas de conducta socialmente aprobadas para su grupo, antes que los niños de clase media. (126)

Cuando los niños de clase baja violan deliberadamente las normas de conducta aprobadas por el grupo social inferior, lo hacen para conseguir la aceptación social en el único grupo en el que tal aceptación es posible para ellos. (38)

La confusión, la falta de oportunidades y la falta de motivación impiden a muchos niños capaces e inteligentes aprender a conducirse de una forma socialmente aprobada.

El vivir de acuerdo con las exigencias sociales es importante no solo para lograr aceptación social, sino también para que el sujeto se adapte a sí mismo. Es difícil o imposible que el niño tenga una opinión favorable de sí mismo si sabe que no ha dado la medida de lo que los demás esperaban de él, y como resultado pierde su estima.

Los niños de clase inferior, muchas veces encuentran dificultad en conformarse con las exigencias sociales de la escuela; por ello, sienten que tienen menos éxito que los demás niños en ajustarse a las exigencias de la sociedad y a las suyas propias. (134) Como resultado participan menos en las actividades del grupo, de lo que lo harían de otra manera, en parte porque se sienten inadecuados. Sin -

embargo, no basta con mostrarse inclinado a conformarse con las exigencias del grupo. El niño debe saber cuáles son -- las exigencias y de que modo ha de conducirse para satisfacerlas.

Compañeros y amigos. Todo niño quiere la compañía de las personas. Además la necesita para convertirse en un individuo personal y socialmente bien adaptado. La necesidad de compañía del niño es satisfecha de modo óptimo por quienes son similares a él en las áreas principales de sus intereses, actitudes y valores.

Los amigos tienen gran valor para el niño por dos razones. En primer lugar, le proporcionan la satisfacción de su necesidad de compañía con el tipo de compañeros que disfruta, y en segundo lugar contribuyen mucho al proceso de socialización que se inicia en el hogar. Si el niño tiene amigos que satisfacen los criterios de la buena socialización --conducta socialmente aprobada--, dará la medida de las exigencias de la sociedad. (11)

El que un niño sea aceptado en un grupo determinado no depende del niño mismo, sino también de los gustos e intereses del grupo o grupos que estén a su alcance. El rango de un niño en un grupo parece "depender" no tanto de la capacidad del niño de adoptar un papel, sino de las técnicas sociales que varían según la estructura y función de cada grupo particular. (43)

7.- EL NIÑO DE 8 y 9 AÑOS. (62) (63)

Esta es una época en la que el niño se halla sujeto a una serie de cambios y en la que es difícil determinar -- con exactitud las conductas que prevalecen en la mayoría de ellos, pues dependen en gran parte del sujeto mismo y de -- los mecanismos ambientales ocurrientes en la sociedad donde se desarrolla. Es además una etapa intermedia y de transición tanto en su vida familiar como escolar y social.

Perfil de Conducta. El niño adquiere mayor dominio de sí mismo; adquiere nuevas formas de autosuficiencia que modifican profundamente sus relaciones con la familia, con la escuela y con la cultura en general.

Los rasgos que caracterizan la dinámica de la conducta de los niños de 8 y 9 años son: la velocidad, la expansividad, "valoratividad" y automotivación; ésta última se presenta hacia los 9 años y es la clave para comprender al niño en su progreso hacia la madurez. Estos rasgos fueron encontrados y a su vez estudiados por Gesell.

El niño posee una creciente capacidad de aplicar su mente a las cosas, por propia iniciativa o con ligeras sugerencias por parte del ambiente.

El niño demuestra considerable habilidad en la crítica social, así como en la autocrítica. En considerable medida el niño y sus compañeros comienzan a edificar parte-

de su propia disciplina y a controlar su actividad mediante la crítica mutua y la asignación de responsabilidades. Tiene una conciencia definida del grupo escolar como grupo al cual pertenece.

Evidentemente, el niño está desarrollando un sentido de status individual que necesita de la comprensión afectuosa de sus mayores y sobre todo de su propia familia, este sentido redefine constantemente sus relaciones con sus compañeros y los hermanos.

Se encuentra en el comienzo de la actividad colectiva coordinada y a pesar de surgir algunas riñas y desacuerdo con sus compañeros de juego, sus relaciones son buenas.

Los varones se dirigen burlas recíprocas respecto de las amigas. Las niñas se mofan unas de otras respecto de sus amigos. Ambos sexos se desdennan cordialmente.

El interés por la relación varón-mujer persiste a esta edad aunque existe ahora una marcada separación de sexos durante el juego.

Durante este período toman forma las diferencias psicológicas en el campo del sexo; aunque niños y niñas comparten numerosos intereses, también adquieren una vívida conciencia de las distinciones que los separan.

En esta etapa la individualidad trata de reafirmarse y reorganizarse, un niño activo no depende tanto del elo

gio y puede hasta sorprenderse cuando se le dedica alguno, pero acepta la aprobación y los beneficios que de ella derivan.

Intelectualmente, comienza a mostrarse más expansivo, puede expresar asombro y curiosidad, su pensamiento es menos animístico tiene mayor interés por el progreso y la habilidad; es más capaz de analizar sus movimientos, tanto antes como durante la acción. También está interesado y es más persistente en el ejercicio de sus habilidades. El niño comienza a ver conclusiones, contextos y consecuencias donde antes las había percibido solo en parte. Comienza a hacer distinciones fundamentales entre personas y cosas. Comienza a verse a sí mismo más claramente como una persona entre personas. Esta reorientación señala un adelanto en la historia de su vida como individuo miembro de una sociedad.

Hay una marcada disminución de las descargas tensionales. Toda la energía del niño está positivamente dirigida hacia sus actividades sociales y hacia sus actividades motoras gruesas, sobre las cuales ejerce ahora un dominio muy superior, a las cuales puede, él mismo hacer frente.

Sus mejores rasgos son auténticos indicadores de verdaderas tendencias de crecimiento. Estos rasgos son su realismo, su racionalidad y su automotivación.

Por lo general, el niño planifica cada una de sus actividades. Es persistente y quiere completar lo que ha --

proyectado.

El niño es un amigo fiel y devoto. Sus amigos pueden acudir a él en busca de protección y le trastorna verlos disminuidos o intimidados. Además, predomina en él un intenso tono afectivo. Con todo, algunas de sus reacciones emocionales bien establecidas registran variaciones y puede oscilar rápidamente de un extremo a otro. Posee también un mayor dominio de sí mismo.

Las buenas relaciones con los demás tienen gran importancia para el niño, está ansioso por agradar, desea que lo quieran, y anhela las distinciones. Se empeña en hacer favores y el elogio es su mayor estímulo; pero todavía es sensible a las correcciones que pueden colocarlo en una situación incómoda. El niño no necesita la seguridad de una recompensa para prestar su ayuda.

La tendencia a tener amigos especiales se acentúa, el niño elige como amigo íntimo solo a un individuo de su propio sexo. Los amigos "verdaderos" o "especiales" comienzan a desempeñar una parte preponderante en la vida del niño.

Los niños eligen sus amigos según las cualidades necesarias al logro común, de fines comunes y bien definidos.

Los niños cuentan con fervor hasta que punto le son requeridas sus amistades y hasta que punto se apenan, cuando sus compañeros no parecen prestarles atención.

A través de ciertas motivaciones se forman grupos - constituidos para ciertas formas de cooperación. (111)

La tendencia apunta hacia períodos más largos de -- juego, relativamente pacíficos con otros niños, con desa- - cuerdos solo verbales, de importancia secundaria. Sin embargo, toda sesión de juegos, sin supervisión termina, con frecuencia, en discusiones o en el retiro enfadado de uno, por lo menos de los participantes.

A pesar de ésto el niño participa decididamente en juegos colectivos dotados en cierta medida de organización.

En ocasiones, gran parte de su tiempo lo insumen actividades solitarias tales como la lectura o escuchar radio. Quiere hacer continua e interminablemente todo aquello que le produce satisfacción. Le gusta conocer gente, visitar lugares y hacer cosas constantemente, registra su mejor funcionamiento como personalidad dentro del juego mutuo de las relaciones con los demás.

Las nevas experiencias escolares le absorben ávidamente y ayudan a ampliar el panorama del niño. La competencia con otros niños es espontánea y ayuda a mantener al niño dedicado a una tarea.

Al niño le gusta la escuela, es un individualista y sabe positivamente lo que le agrada y lo que le desagrada. - Quiere ser independiente de la maestra pero desea que en su

trato con él se muestre razonable.

Teme al fracaso y se avergüenza cuando ha fracasado. Existe una considerable competencia con los compañeros y — puede mostrarse impaciente con un compañero menos inteligente.

Hay ahora mucha más relación recíproca entre la casa y la escuela. El niño lleva a su casa objetos relacionados con sus trabajos escolares o con sus experiencias personales. Se impone a sí mismo cierto grado de disciplina. — Frente a una tarea desagradable encara sin demora su ejecución, si se le dice cuanto debe hacer y cuanto tiempo necesitará para hacerlo. Es rápido en su trabajo y si se le da una meta se apresura para llegar a ella.

Se crean amistades y puede haber una tendencia definida a formar parejas.

Conducta Social. A partir de los 8 años puede descubrirse el deseo de asegurar una función en asociación con individuos que han llegado al mismo nivel de desarrollo y — diferenciación, y si este deseo no puede satisfacerse abiertamente, el individuo se deja deslizar secretamente en determinado grupo capaz de acogerlo. En el curso del estadio de la primera socialización, los niños constituyen entre sí grupos sociales independientes. Y si bien los sujetos de mayor edad pueden pertenecer a estos grupos, su presencia no resulta necesaria. La organización de los grupos infantiles indica que las interrelaciones de sus miembros se ha-

llan suficientemente diferenciadas como para dar lugar a -- ciertas convenciones y ocasionar la persecución de un fin -- común.

A medida que las reglas asociativas entre los niños se hacen más finas y más sólidas, sus actividades de cooperación se hacen mucho más difíciles de detectar para los -- adultos. Sin embargo, en realidad estas asociaciones son -- pasajeras puesto que hasta cierta edad son relativamente in capaces de constituir grupos. (99)

El hecho de que los niños tiendan a mantener una si tuación más o menos estable dentro de su grupo social durante el período de la escuela primaria, puede deberse a mu-- chas circunstancias. La interpretación más obvia es que el niño que posee las cualidades y características por las cuales sus condiscípulos lo quieren o lo aborrecen, probable-- mente siga poseyendo esas mismas cualidades un año tras -- otro. (79)

La fase de latencia instintiva va de los 8 a los 10-- años y se caracteriza por dos rasgos fundamentales del pensamiento y de los comportamientos sociales.

En el primer rasgo, la razón, se esboza en su forma propiamente lógica, pero solamente en cuanto lección aprendida y es ésta la edad "escolar" por excelencia.

A continuación, en el segundo rasgo, la sujeción a-- las disciplinas morales y sociales (religión, escuela, famili

lia) ejerce una creciente presión en el orden de los sentimientos, de las acciones y de las reglas del pensamiento. - El juego mismo se hace más jerarquizado y social. (48)

Empiezan a dominar en el pensamiento del niño los principios de la lógica, sobre los principios mágicos pero a pesar de esto el pensamiento abstracto es aún relativamente pobre.

El niño goza de paz en la esfera afectiva y su progreso en el terreno espiritual y social son notables. Su concepción del mundo es ahora lógica, estructurada y concreta, y puede decirse que por primera vez está en posibilidad de colocarse con actitud objetiva frente a sí mismo y frente a los demás. El instrumento que tiene para el logro de la objetividad es la razón, la cual puede ser definida como la capacidad de comprender al niño y de comprenderse a sí mismo. Algunos individuos evolucionan hacia una creciente racionalidad, en tanto que otros no logran ir más allá de una imagen mágica, deforme y subjetiva del mundo y de su propia persona. (39)

8.- DESARROLLO DURANTE LA NIÑEZ INTERMEDIA.

Nos referimos ahora al desarrollo intelectual cognoscitivo durante la niñez intermedia, ya que en este lapso es donde se localizan los niños utilizados para este estudio, haciendo énfasis en el aspecto social; en la expansión tan importante durante esta fase del desarrollo y las implicaciones para los niños.

Durante los años de la niñez intermedia, el niño sigue desarrollándose físicamente y sus capacidades cognitivas cambian notablemente, se vuelven más complejas y mejor diferenciadas. Al mismo tiempo, el ambiente social del niño aumenta enormemente; la escuela y sus contactos sociales más frecuentes con iguales y con adultos que no son sus padres amplían sus horizontes intelectuales y sociales, le ofrecen nuevos "retos", problemas y oportunidades de crecimiento personal y social. A consecuencia de la continua interacción entre el niño que está madurando rápidamente y su ambiente que se va ampliando, la personalidad del niño durante estos años, se vuelve más rica y más compleja y se va convirtiendo con mayor claridad aún en un individuo singular. Por ende también, unos motivos se fortalecen y se articulan más claramente, en tanto que la importancia de otros disminuye, se establecen nuevas formas y estándares y el niño se enfrenta a nuevos problemas. (101)

Entre las principales tareas de desarrollo que tie-

ne que aprender el niño figuran: La adquisición de diversas destrezas intelectuales y académicas, y la motivación para llegar a dominarlas; aprender a tratar con sus semejantes; la cristalización de la identidad del papel sexual; el aumento de la autonomía y la independencia; el desarrollo de las normas morales y de la conciencia y, aprender a controlar la ansiedad y el conflicto. Así pues, las maneras como el niño trate de ejecutar las tareas de la niñez intermedia afectarán considerablemente su conducta ulterior. Los ajustes cambiantes que se les exigen durante este período reflejan, en gran medida, su progresivo apartamiento del hogar - como foco principal de sus actividades, de las relaciones interpersonales, sus luchas y sus satisfacciones y su acercamiento paulatino al mundo más amplio de la escuela, del barrio en que vive y, en una aceptación más limitada del término, de la sociedad misma. A su vez, sin embargo, su grado de preparación para hacer frente a las nuevas demandas del ambiente más amplio, dependerá en gran parte de sus experiencias previas, y de sus experiencias actuales en el ambiente familiar.

La situación en la escuela. El ingreso a la escuela no solo fortalece algunas de las respuestas sociales y cognoscitivas que los padres del niño pueden haberle enseñado, sino también le enseñan muchas respuestas nuevas. El número, la variedad y la complejidad de las respuestas aprendidas se amplían en la escuela, agente sociabilizador.

Ajuste a la escuela. Para muchos niños el ingreso a la escuela constituye la primera separación respecto a la madre durante gran parte del día y casi diariamente. La escuela, por tanto, desempeña un importante papel por lo que toca a ayudar al niño a reducir sus lazos de dependencia — con su propio hogar. Le presenta también un adulto nuevo, — al que debe obedecer, y cuya aceptación, tiene que solicitar. Este nuevo adulto le pedirá al niño que aprenda algunas respuestas que inicialmente, no le darán recompensa alguna. Es de esperarse que la escuela contribuye al desarrollo de un deseo de llegar a dominar destrezas intelectuales, a adquirir un sentimiento de orgullo por la calidad del propio trabajo, a perseverar en la solución de problemas y a formular metas de largo alcance. Finalmente, la escuela le proporciona al niño crecientes oportunidades de establecer relaciones más amplias y más significativas con los compañeros de edad.

Posición socioeconómica y aprovechamiento escolar.— Los adelantos escolares del niño tienen que ver también con el ambiente familiar. El interés que los padres sientan — por la escuela y las recompensas que dan al buen aprovechamiento escolar son mucho más frecuentes en los padres de la clase media que en los de la clase inferior. Además, el niño de la clase media que tiene una experiencia y un nivel — más elevado de actividad intelectual en su hogar probablemente ingresará en la escuela mejor preparado para aprove—

char las experiencias de aprendizaje que llevará a cabo. En cambio, es probable que el alumno culturalmente menoscabado, se encuentre en desventaja desde el principio al tratar de ejecutar las tareas escolares. (28)

Una de las necesidades apremiantes de los niños de edad escolar es la de ser aceptados por sus compañeros. Según cuales sean los valores particulares del grupo de semejantes, la motivación del niño por lo que toca a tener éxito en la escuela podrá fortalecerse o reducirse. En muchos grupos el éxito en la escuela (o por lo menos la falta de fracaso escolar) está positivamente valorado y explícitamente recompensado no solo por los maestros y los padres, sino también por los propios niños.

Relaciones con los compañeros. El niño de edad escolar se enfrenta a dos nuevos agentes de sociabilización: los maestros y sus compañeros. La calidad de los maestros que un niño tiene ejerce una influencia importante en su desarrollo subsiguiente; así también el grupo de compañeros desempeña un papel cada vez más importante por lo que respecta a influir en el desarrollo a medida que el niño pasa fuera de su hogar un número cada vez mayor de horas, lapso que aumenta constantemente. (25)

La adopción de los valores del grupo de compañeros dependerá del grado en que el niño necesite y quiera la aceptación de sus compañeros de edad, así como de sus iden-

tificaciones con los héroes del grupo de sus compañeros.

El grupo de compañeros proporciona también una oportunidad para aprender a relacionarse con los compañeros de edad, a hacer frente a la hostilidad y a los dominantes, a relacionarse con un líder y a como mandar a otros. También desempeña una función psicoterapéutica para el niño al ayudarle a aliviar sus problemas sociales.

Mediante discusiones con sus compañeros el niño puede aprender que otros comparten sus problemas, sus conflictos y sus complicados sentimientos, y esto puede ser fuente de seguridad. Por último, el grupo de compañeros ayuda al niño a formarse un concepto de sí mismo. La manera en que los semejantes reaccionan ante el niño, y las condiciones de su aceptación o de su rechazo, le proporcionan una imagen más clara y tal vez, más realista de sus dotes y de sus insuficiencias.

Se puede decir que el escenario fundamental en el que alcanza la propia estimación es el que le proporcionan los compañeros de edad. En el hogar existe una jerarquía por edades. Inclusive los hermanos son mayores o más pequeños, de manera que es cosa natural encontrar diferencias de capacidades. El hogar, además, sigue siendo la fuente de amor y de satisfacción de las necesidades fundamentales, inclusive cuando el niño se aventura en el campo de juegos y en la escuela. En su casa tiene que ser digno de ser amado;

esto tal vez suponga ser competente, pero todo supone ser bueno, obediente, afectuoso.

En el campo de juegos, los valores son diferentes; tiene que ser digno de respeto, capaz de despertar el respeto porque demuestra ser competente y que se sabe desenvol-- ver con soltura. Para muchos niños es una dura prueba pa-- sar del ambiente del hogar en el que el niño es el centro - de la atención a las realidades competitivas de un grupo de compañeros de juego, aún cuando se muestren amistosos. Tie-- nen que mostrar ahora cuales son sus dotes en materia de -- destreza física, valor, habilidades manipulativas, cordiali-- dad, todo en comparación directa con otros niños de su edad. Los castigos para el que fracasa son humillación, ridículo, rechazo por parte del grupo y otros. (144)

La integración a nuevos grupos de compañeros. El - niño descubre rápidamente que muchas de sus satisfacciones-- dependen de que se logre establecer como miembro de un gru-- po de semejantes. Sus oportunidades de hacerse de camara-- das, y la posibilidad de que se le pida que desempeñe pape-- les especialmente apetecibles (o inclusive que participe en diversas actividades de juego) variarán conforme al grado - que su grupo lo acepte. Por tanto, la mayoría de los niños de edad escolar están intensamente motivados para conquis-- tar la aceptación de su grupo de compañeros. Al mismo tiem-- po se muestran un tanto cautelosos en sus intentos inicia-- les de convertirse en miembros del grupo. Una nueva situa--

ción social posee un elevado potencial de recompensas y castigos. Sin embargo, en la mayoría de los casos, los niños -- poseen muy poco conocimiento previo de que es lo que se considerará como correcto o incorrecto en el nuevo ambiente y, por consiguiente, tiene que hacer uso en gran medida, del -- ensayo y del error.

La cultura de los compañeros en la niñez intermedia. Literalmente, el niño vive dos mundos, el de sus padres y -- los demás adultos, y el de sus compañeros. Aún cuando es-- tos mundos existen el uno al lado del otro, a menudo se ob-- serva muy poco traslapamiento entre los mismos. Frecuentemente, el mundo de los compañeros parece ser una subcultura -- particular, en la que influye de muchas maneras la cultura-- más grande de la cual forma parte. (133)

Durante los primeros años de la niñez intermedia -- predominan los grupos informales, constituídos por los ni-- ños mismos, y el niño de edad escolar suele hacer referen-- cia a la "pandilla". Las pandillas tienen pocas reglas formales para el gobierno de sí mismas y hay una rápida sustutución de miembros.

A partir de los 7 u 8 años, los niños comienzan a -- asociarse primordialmente con semejantes del mismo sexo. -- Los niños prefieren perseguir y molestar a las niñas que -- jugar con ellas. Los niños buscan a otros niños y se sien-- ten avergonzados cuando se encuentran solos en un grupo de-- niñas. Más adelante se observa comunmente una gran ansie--

dad que tiene como causa las asociaciones con niñas o poner de manifiesto que se siente un interés por ellas.

En los años de la edad intermedia (de los 8 a los 10 años), la edad, lo mismo que el sexo desempeñan un importante papel en la determinación de la naturaleza de las relaciones del grupo de compañeros. (25) (35) (71) (140) Tanto los niños como las niñas propenden a asociarse primordialmente con compañeros de la misma edad, aún cuando las niñas prepúberes (por razón de que inician su desarrollo -- primero) pueden comenzar a mostrar interés en los niños un poco mayores.

Los agrupamientos por sexo y por edad satisfacen necesidades tanto de la sociedad como del niño mismo. La sociedad puede sentir la necesidad de inculcar destrezas y actitudes propias del sexo y de la edad en el transcurso de la sociabilización del niño. El niño mismo, sin embargo, necesita la experiencia de relacionarse con otros niños que comparten en su etapa particular de vida y en su nivel de desarrollo cognoscitivo, sus intereses, necesidades, capacidades, destrezas, y problemas. (130)

La diversificación de los intereses y de las actividades de acuerdo con su sexo se va haciendo cada vez más manifiesta a través de los años escolares. Aunque existe todavía un considerable traslapamiento (por ejemplo, las niñas muestran un creciente interés en los juegos y en las actividades masculinas desde el tercero hasta el sexto grado)

(135), se observa no obstante, una creciente separación de los intereses, las actividades y las preocupaciones de los niños y de las niñas durante estos años y aparecen algunos campos de interés que son casi exclusivamente masculinos y otros que son casi exclusivamente femeninos.

En general, los niños tienden a actuar y las niñas a hablar. Los niños tienden a orientarse hacia las cosas, y hacen especial hincapié en lo mecánico, en tanto que las niñas se orientan hacia las personas y las relaciones sociales. Las niñas participan en los deportes (sin exceptuar algunos un tanto violentos) pero, los niños además leen revistas que hablan de deportes. A las niñas les gusta andar en bicicleta pero a los niños les gusta también desmontar y armar las mismas. En la escuela, las niñas lo hacen mejor que los niños, pero poco a poco se emparejan y a veces pasan a segundo lugar. (133)

Los niños propenden más que las niñas a participar en las actividades del grupo de compañeros, y a formar pandillas, en tanto que las niñas tienden a permanecer un poco más ligadas a los padres durante estos años. Sin embargo, las niñas propenden a establecer relaciones interpersonales individuales más íntimas que los niños de esta misma edad; lo cual prefigura las orientaciones interpersonales ulteriores de toda su vida.

La relación con sus semejantes les enseña a los ni-

ños a trabajar cooperativamente en pro de la realización de fines buenos para todos.

Rango entre los compañeros y conducta social. El rango que tiene el niño entre sus compañeros, el cual depende en gran medida de su personalidad y de su extracción social, influye poderosamente en su sociabilización. Es importante la relación que existe entre la posición de prestigio de que disfruta un niño entre sus compañeros y su capacidad de ejercer influencias en otros, así como su propensión a recibir influencia de otros. (118)

La posición de prestigio está correlacionada significativamente en lo que respecta al sentimiento de ser aceptado en el grupo, a la iniciación del contagio y al éxito en los intentos de ejercer influencia directa. En otras palabras, los niños a quienes se concede un rango elevado se sienten más seguros y aceptados en el grupo, y son capaces de influir en la conducta de los demás mediante técnicas directas o indirectas. Los otros responden imitando la conducta de los primeros, por lo cual recompensan sus actividades de mando.

Los niños que gozan de rango elevado propenden menos a aceptar las órdenes y sugerencias de otros, pero son más susceptibles que el término medio al contagio conductual. Como se sienten seguros en su grupo, están en libertad de "contagiarse" si lo desean, pero pueden también ha--

cer resistencia directa a los intentos de influir en ellos. Sus iguales que tienen conciencia del elevado rango que estos niños ocupan en la jerarquía social, se valen más frecuentemente de procedimientos indirectos que de directos, - para tratar de influir en su conducta.

Aunque los niños de elevado rango son los que ejercen la mayor influencia en otros, y se comprende que el interés tienda a concentrarse en ellos, el ejercicio de la influencia no se limita totalmente a tales niños. Un solo niño impulsivo sí se encuentra en la situación potencial conveniente, puede ser un determinante importante de la acción del grupo.

Funciones de sociabilización del grupo de compañeros.

El grupo de compañeros da la oportunidad de alcanzar muchas satisfacciones inmediatas. Encuentra a otros de su nivel intelectual y de su mismo grado de desarrollo social, con los cuales puede hablar y comparar informaciones. Encuentra a los compañeros necesarios para los deportes y - juegos de grupo.

El grupo tiene, respecto a su sociabilización, varias funciones de influencia sobre el niño, una de ellas - - consiste en cambiar algunas de las estructuras del niño. El grupo de compañeros puede fortalecer actitudes existentes, - establecer nuevas actitudes o debilitar las que se encuentran en conflicto con los valores del grupo de semejantes.

Conformidad con los compañeros. El niño es más susceptible de recibir influencia de la opinión de un grupo de iguales que la de un adulto importante y que, al aumentar la edad, va disminuyendo la susceptibilidad tanto a los maestros como a los compañeros.

Las muchachas propenden más a acatar las sugerencias del grupo de compañeros que los muchachos, y los miembros que tienen en el grupo un rango bajo suelen mostrar -- una propensión mayor al acatamiento de los líderes. (25) -
(122) (141)

9.- EL JUEGO DE LOS NIÑOS

Las actividades lúdicas de los niños y niñas han sido un tema de amplios estudios. (96) (86) (137) El juego como un factor de crecimiento y desarrollo es un condicionante mental y biológico y de adaptación que al traducirse en aprendizaje o adquisición de habilidades favorece la actividad mental hacia el ejercicio sensoperceptivo.

El cuidado y la protección que los padres dispensan durante tanto tiempo al niño que se encuentra en desarrollo y la disposición tan polifacética con que nace el hombre hacen que el juego se convierta en un agente importante -si no el más importante- de la vida del niño (8)

Para Piaget, (116) los juegos de los niños constituyen la más admirable de las instituciones sociales. Algunos juegos contienen un sistema extraordinariamente complejo de reglas, es decir, un código de leyes, una jurisprudencia.

El hecho más importante de esta serie de sistemas funcionales infantiles como son los juegos es que difieren de los códigos para regular las conductas que los padres enseñan al niño. Incluso los más simples de los juegos sociales infantiles se elaboran por los niños solos y proporcionan una serie de medio para ilustrar la importancia singular de las asociaciones infantiles con respecto al aprendizaje de modelos de justicia y de formas según las cuales la

gente "debería" comportarse en el trato social.

Antes de jugar con sus compañeros, el niño es influido por sus padres. Desde que nace, se halla sujeto a una serie de regulaciones y llega poco a poco a ser conciente de ciertas obligaciones. Estas circunstancias ejercen una influencia innegable sobre la manera con que se elaboran las reglas del juego. Pero en el caso de las instituciones de juego, la intervención de los adultos está reducida al mínimo.

Las reglas enseñadas por los adultos tienen una finalidad de autoridad absoluta, mientras que las enseñanzas por otros niños son derivadas experimentalmente.

Además de estos factores personal-sociales, existen por lo menos otros dos elementos en el grupo de juego que son esenciales para comprender su influencia sobre el niño: La composición sexual y la dimensión. Generalmente los niños escogen juegos bruscos y con gran actividad, en actitudes que impliquen destreza y habilidad muscular y en juegos de competición altamente organizados. El juego de las niñas, por el contrario, tiende a ser más sedentario, conservador y restringido en su campo de acción. Aunque, aquí no podemos generalizar debido a que la selección del juego, dependerá en mucho de la personalidad del niño. Las dimensiones del grupo tienen importancia para el tipo de interacción en el interior del mismo. Si el grupo es pequeño las-

oportunidades de interacción serán mayores.

El niño pequeño prefiere los juegos de ilusión; al principio juega de preferencia con sus propios miembros, algo más tarde con objetos, que solamente son símbolos de -- aquello que está representado en su imaginación.

El niño algo mayor prefiere juegos sencillos con -- otros compañeros (tirarse pelotas, jugar al escondite, saltar escalones, andar sobre una tabla estrecha, gimnasia, la pelea, etc.). En las muchachas es muy frecuente que se entretengan hasta avanzada edad infantil con las muñecas: se presta a ésta toda clase de caricias, mientras que no se hace caso a los hermanos.

Las cualidades personales individuales infantiles -- se manifiestan con frecuencia muy tempranamente en la clase del juego y en el papel que se atribuye al jugador en el -- juego en que se imitan actos sociales. En el juego se aprende la regularidad de sucesión de los fenómenos, se despierta la comprensión para causa y efecto, para motivo y consecuencia. (60)

Lawrence Frank (53) considera al juego como "revelador de procesos del desarrollo de la personalidad" y a través del cual el niño aprende y ensaya repetidamente gran número de transformaciones (explorando, manipulando o utilizando objetos, animales, personas y eventos), como oportunidad de crear su propio espacio de vida. Todo juego es crea

tivo aunque llegue a deformarse porque el niño está activamente ampliando su espacio de vida individualizado y único, imponiendo forma y significado a las situaciones del juego y relacionándose con esos significados. En su juego, el niño asume un sinnúmero de papeles de masculinidad y feminidad, ensaya sus experiencias pasadas, asimilándolas a percepciones nuevas y forma patrones de relación consigo mismo, y en esta forma avanza hacia el futuro. Así, en el juego cambiante del niño se puede observar la persistencia de patrones tempranos, mientras aprende y explora el nuevo patrón que va a reemplazar al anterior en su camino hacia la maduración: habrá mucha repetición y elaboración porque hay una alteración concomitante del niño y de su medio ambiente.

El juego y su función en el desarrollo cognostivo.

Al tratar de analizar la relación que existe entre el juego y el desarrollo cognoscitivo, tenemos que referirnos al proceso de la inteligencia. Como base de este análisis tendremos la Psicología Genética de Jean Piaget; esto, por el hecho de que es uno de los autores que mejor ha estudiado la función del juego y porque hace una clasificación en estadios sucesivos del desarrollo desde el punto de vista de las "estructuras mentales". Considera que hay tres tipos de juegos: el de ejercicio, el simbólico y el de reglas, que corresponden a su vez a cada uno de los niveles sucesivos de inteligencia, que son: La sensorio-motora, la representativa y la reflexiva.

Queremos señalar que al atribuir las formas diferentes de juego a un nivel intelectual, esto no implica necesariamente que una vez alcanzado un nivel de desarrollo, las otras formas de juego desaparezcan por completo, por el contrario, y tomando como ejemplo el caso de los juegos de - - ejercicio, vemos como no son únicamente característicos de los dos primeros años de vida, sino que reaparecen durante toda la infancia.

Parece adecuado también, dejar establecido cual es la concepción de Piaget de la inteligencia. La entiende como un proceso tendiente a la "adaptación", que se logra a su vez por el equilibrio entre los procesos de asimilación y de acomodación.

La función principal de los juegos de ejercicio es el desarrollo de la adaptación; consiste en que constituyen una asimilación funcional que permite al niño consolidar -- sus poderes sensorio-motores o intelectuales. Además las -- combinaciones lúdicas sensorio-motrices dan lugar a que el juego de ejercicios se transforme posteriormente o bien en juego simbólico (cuando estas van acompañadas de la imaginación representativa), o bien mediante la socialización, en el juego de reglas.

Cuando el niño es capaz de tener esquemas simbólicos en lo que se refiere al pensamiento, aparecen los juegos simbólicos. (117)

El juego de reglas aparece entre los 4 y 7 años, pe

no se establece del todo entre los 7 y 11 años. El juego - de reglas subsiste a través de toda la vida. Piaget considera éste como "la actividad lúdica del ser socializado" -- (117). Supone la existencia de una armonía entre distintos aspectos del desarrollo infantil; en este caso particular, los adelantos en cuanto a la socialización se refiere, servirán como base a la estructuración del juego de reglas.

Los juegos de reglas espontáneas emergen de la socialización que va progresando en el niño e implican realizaciones con otros que la mayoría de las veces son entre iguales o contemporáneos; implican además competencia entre los individuos constituyéndose ésta en un factor esencial de estos juegos.

El desarrollo cognoscitivo propicia el surgimiento e implantación de un tipo de juego y los juegos mismos facilitan el que este desarrollo progrese.

Freud le da un sentido funcional al juego, es decir, lo considera mucho más que una actividad banal; además lo concibe como la expresión de la vida efectiva del niño. Para Freud el juego está al servicio del crecimiento del niño "el juego aparece bajo la influencia del deseo poderoso de crecer" (58). Este deseo responde al crecimiento tanto en términos de necesidades orgánicas como al hecho de ver -- otros niños mayores y querer ser como ellos, serían necesidades impuestas por la experiencia.

Anna Freud (55) dice, los juegos se desarrollan como expresiones de tendencia simbólica y altamente formales—del ataque agresivo, la competitividad y la defensa, ésta última idea tiene relación con la concepción de Piaget. Así como el niño requiere de una forma de expresión acorde a su desarrollo intelectual, necesita también poder expresar en forma adecuada a sus posibilidades su vida afectiva.

La función social del juego.

En el proceso de socialización por el que atraviesa el desarrollo de la personalidad, es decir en la forma en que el niño va adquiriendo los parámetros que exige la vida social, no hay duda que el juego ocupa un lugar prominente—Primero porque mediante él, el niño va aprendiendo las pautas sociales que posteriormente deberá manejar, y en segundo lugar porque la observación y el análisis de los juegos—mismos permiten reconstruir el proceso del desarrollo social.

Para ubicar al juego en su aspecto socializador haremos referencia del mismo en distintos niveles, utilizados por Parten y Newhall (97).

Tenemos primeramente el denominado "juego solitario" que consiste en jugar con los juguetes, explorarlos o bien en dedicarse a observar el juego de otros niños sin participar con ellos. Un segundo tipo de juego es el "paralelo" en el que la actividad que se realiza es similar a la de otros niños pero no se relacionan entre ellos. Posterior

mente seguirán jugando lo mismo, pero ya aceptando la compañía aunque sin lograr una unión propiamente dicha, esto es el llamado "juego asociativo"; es decir, el niño aparentemente está involucrado en una actividad lúdica que implica a otros pero cada uno en realidad se interesa solamente en su propia tarea. Por último aparece el "juego cooperativo" que es el considerado social por excelencia y que, según Piaget no lo encontraremos antes de los 7 u 8 años. El concepto de juego social es aplicado solamente al juego en el cual las actividades son compartidas o asignadas y aceptadas de acuerdo a reglas.

El juego con otros niños constituye un primer indicio de los estadios tempranos de socialización propiamente dicha, pero depende en gran medida de la edad evolutiva del niño.

La amplitud o el tamaño del grupo de juego está determinado por la edad y es además consecuencia de la capacidad del niño para relacionarse con otras personas, la cual se va adquiriendo gradualmente. (97) Pero no es sólo el desarrollo evolutivo el que determina los juegos en grupo y el contacto social entre los niños, sino que además, la dificultad de la tarea a ejecutar, la recompensa o castigo obtenido, así como la habilidad para comunicarse, son también factores influyentes. Al considerar los contactos sociales espontáneos en los niños, resulta ser de gran importancia la medida en la cual el ambiente y los otros niños son familiares y accesibles. (97)

La ausencia de juego social cooperativo no significa necesariamente la falta de reacciones afectivas, así como tampoco a la inversa, el juego cooperativo no presupone necesariamente reacciones afectivas hacia los compañeros de juego. No obstante, nosotros pensamos que aunque no debe considerarse una cosa consecuencia de la otra en un sentido rígido, la facilidad o capacidad que tenga un niño para relacionarse con otros y proyectar sus sentimientos a través de sus juegos, es un índice bastante confiable de algunos aspectos de su vida emocional.

La competencia en las actividades lúdicas o el éxito con que se esté haciendo, puede ser la causa inicial del juego social.

Entre los 8 y 10 años los implementos reales pasan a ser más importantes que los juguetes mismos; los deportes, saltar y correr se convierten en las actividades favoritas; y la lealtad a los compañeros (la pandilla) y la cooperación entre sus miembros sobrepasa las rivalidades individuales.

Las disputas entre los niños van desapareciendo en la medida que se va aprendiendo a compartir y a tolerar la demora. Estos hechos podrían estar en estrecha relación -- con los fenómenos sociales posteriores como son: La cohesividad de los grupos y otros.

Los juegos cooperativos organizados con reglas tie-

nen la ventaja de minimizar la fricción dentro del grupo, -- asignado roles y normas de conducta a los jugadores, además le dan una meta o fin común a la cual cada uno de los miembros puede contribuir.

Aunque en cierta forma puede aceptarse que la competencia es la base de los juegos sociales cooperativos, no -- hay que perder de vista que ésta es aprendida dentro de un contacto social y posiblemente a través de los mismos juegos.

Para Erikson (46) el niño encuentra en el juego, -- elementos para incorporar la realidad social, puesto que de be enfrentar los sentimientos de los adultos que lo rodean cuando juega, y aprende a relacionarse con ellos.

En el área de lo social, la reciprocidad entre el -- mundo interno y externo es más patente. El niño va adquiriendo pautas de socialización mediante la actividad lúdica ya que ésta requerirá progresivamente de objetos del medio-externo, como los compañeros de juego, estos últimos ejercen presión sobre el jugador llevándolo a establecer un com promiso que no es más que una forma de relación social. En tran entonces en acción fenómenos como la competencia, cooperación y la aceptación de reglas, que son pautas de la vi da social adulta. (113)

El juego de niños normales, (4) (7) (100)

El niño normal muestra en sus juegos facilidad para

formar relaciones personales, no muestra miedo ante el observador y puede expresar directa y libremente gran cantidad de sentimientos. Juega libremente, no se preocupa de ensuciarse. Expresa agresividad libremente, manteniendo siempre su equilibrio emocional.

Al niño le agrada la compañía de otros niños y tiene una gran variedad de técnicas sociales para manejar esta situación cuando se encuentra en grupo; es sensible a los sentimientos de sus compañeros y puede compartir ideas con ellos.

Inicia el juego en el grupo, pide a otros niños que jueguen con él o juega con otros si es invitado, o aunque sin serlo. Prefiere los papeles activos a los pasivos y le gusta tomar la iniciativa. Cuando es atacado puede defenderse y ser agresivo. (41)

El juego de niños retrasados mentales.

Los niños retrasados mentales no pueden ejecutar tareas en un nivel de complejidad que esté de acuerdo con su edad cronológica y esto se manifiesta en su juego, ya que lo hacen en forma desorganizada y no entienden el propósito del mismo, así como en su conducta social. (5) (14) (73)

Se relacionan bien con el observador y generalmente buscan su ayuda.

El niño retrasado mental muestra cierta habilidad para relacionarse con adultos. Aún cuando en ocasiones no utiliza palabras, puede vocalizar como respuesta social, y esta vocalización es apropiada a la situación aunque no a su edad cronológica.

El niño retrasado mental es menos activo, juega menos y en su juego muestra menos ingeniosidad. Mes tras mes su juego apenas cambia y pronto se ve que está retrasado -- con respecto a los demás niños de su edad. La distancia se hace cada vez mayor conforme el niño aumenta en edad. En general, un niño retrasado se comporta en una forma que sería aceptable en un niño mucho más pequeño. Su ejecución es -- apropiada a su edad mental.

10.- SOCIOMETRIA

La sociometría es, esencialmente, un procedimiento para registrar las atracciones interpersonales entre los miembros de un grupo. La técnica ha sido notablemente desarrollada y elaborada por Moreno (99), que la aplicó a gran variedad de grupos y problemas.

Helen Jennings define la sociometría de la manera siguiente: "Dicho brevemente, cabe definir la sociometría -- cual si fuera un medio para presentar de modo sencillo y gráfico toda la estructura de relaciones que existen, en un momento dado, entre los componentes de determinado grupo. -- Las principales líneas de comunicación o la pauta de atracción y rechazo, se hacen fácilmente comprensibles en una sola ojeada en toda su amplitud". El método sociométrico de Moreno, radica principalmente en el hecho de que se ocupa de las atracciones y repulsiones entre individuos comprendidos dentro de un pequeño grupo, así como en la estructura de éste, definida sobre esta base. (78)

La técnica sociométrica suele emplearse sobre un grupo de personas que hayan permanecido juntas el tiempo suficiente para que exista cierta familiaridad entre ellas, -- como sucede en una clase, un club, una institución, o como en el caso de este estudio, sobre un grupo de niños que permanecerán juntos durante varias sesiones realizando un trabajo.

El procedimiento de la técnica enunciada es el siguiente: A cada individuo se le pide elija uno o más miembros del grupo con quienes le gustaría estudiar, trabajar, comer, o llevar a cabo cualquier otra función que se designe. Se puede pedir a los sujetos que nombren tantos miembros del grupo como deseen o un número determinado (como por ejemplo tres elecciones sucesivas).

Los datos sociométricos se analizan de varios modos. Uno de los procedimientos favoritos consiste en preparar un sociograma, (78) en éste se indican las preferencias de un grupo. El sociograma sirve también para revelar la presencia de pandillas de diversos tamaños.

El sociograma de un grupo puede servir como base para la asignación de individuos a subgrupos en donde funcionarán de modo conveniente, o bien sugerir maneras de mejorar el poder de cohesión y efectividad del grupo total. Así, un grupo determinado puede tener muchos aislados, disgregarse por la existencia en él de muchas pandillas o exhibir otras características que perturban la unidad de funcionamiento. Los sociogramas se obtienen en ocasiones diferentes para determinar los efectos de los factores que intervienen en la estructura del grupo. También se utilizan en el estudio de las actitudes hacia los miembros de un grupo minoritario integrado en el grupo.

Desde el punto de vista de las diferencias indivi-

duales, los datos sociométricos pueden ayudar a la identificación de los aislados, así como a la de los líderes. Cuando se permite más de una elección, puede registrarse el número de primeras elecciones recibidas; cuando el número de elecciones es ilimitado cabe hallar un índice de expansividad social por el número de personas que el individuo escoge.

Las propuestas o elecciones sociométricas han demostrado ser, generalmente, una de las técnicas de calificación más fiables. Al comprobarlos haciendo uso de criterios prácticos variados, dependientes de relaciones interpersonales, se ha encontrado que poseen una buena validez predictiva (89). Estos resultados son comprensibles si se consideran algunas de las características de la sociometría. En primer lugar, el número de estimadores es grande, ya que incluye a todos los miembros del grupo. En segundo lugar, los compañeros del individuo suelen hallarse en una posición particularmente favorable para observar su conducta típica, por lo que a menudo son mejores jueces ciertos rasgos interpersonales que otros observadores externos. El tercer hecho, y probablemente el más importante, es que las opiniones de los miembros de un grupo -buenas o malas- influyen sobre sus acciones, y por ello determinan en parte la naturaleza de las interacciones subsiguientes del individuo con el grupo.

El sociograma representado a continuación nos indi-

ca las preferencias de un grupo hipotético de ocho muchachas cuando a cada una se le permitieron dos elecciones. En el argot sociométrico, Clara es una estrella, ya que ha sido elegida por cuatro de las ocho jóvenes. Juana es una aislada, que ni ha hecho ni ganado ninguna elección. Aunque Elena y Anita eligieron una compañera preferida, tampoco fueron elegidas, a veces se clasifican como aisladas y en otras ocasiones se usa la expresión de no elegidas. Se observa también la presencia de un triángulo y un par mutuo; unidos por una niña intermedia. El sociograma con grupos mayores puede presentar otras características de la estructura de grupo.

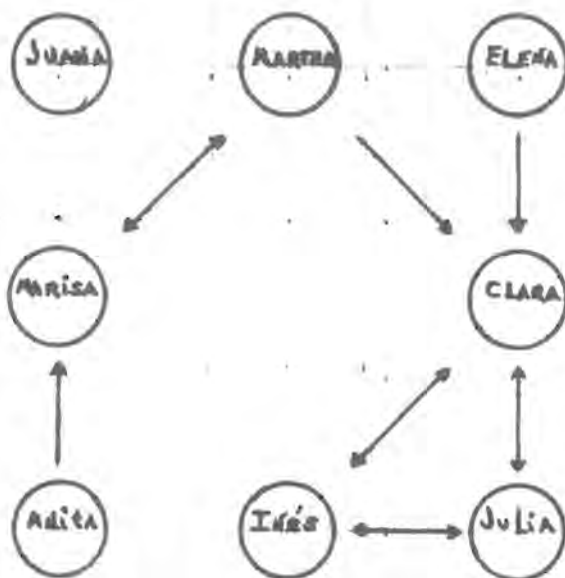


Figura 2.

El sociograma anterior nos dá la pauta para entrar en el t3pico de la aceptaci3n social; así vemos, que la - - aceptaci3n social varía desde ser una "estrella" hasta ser un solitario social. La estrella es el centro de un grupo de admiradores cuyos miembros pretenden que él es su amigo más íntimo, aún cuando, él no corresponda a muchas de estas selecciones de amistad. (36)

En el otro extremo, nos encontramos con el solitario social, que o bien se aparta voluntariamente del grupo social por falta de interés por los niños cuya compañía le permitan las circunstancias o es rechazado por ellos.

El primer tipo de solitario social se llama "voluntario" y el segundo "involuntario". El solitario involuntario puede pensar que no le quieren, sea esto cierto o no, y aislarse del grupo. (102)

La mayoría de los niños caen entre los dos extremos, disfrutando de grados variables de aceptaci3n social. Algunos tienen dificultad para lograr la aceptaci3n. Son los - del borde y se encuentran en posici3n precaria; la aceptaci3n de que disfrutaban pueden perderla por decir o hacer algo que ponga a los demás en contra. También está el "escalador", que ha conseguido la aceptaci3n en un grupo, pero - quiere lograrla en otro socialmente más favorecido. Como - él del borde, se encuentra en posici3n incierta. Si dice o hace algo que le ponga en contra de los demás miembros, pue

de perder fácilmente su aceptación en el grupo original y - no conseguirla en el otro. Los niños de la categoría superior al promedio disfrutaban de grados variables de aceptación social, pero en ningún caso su aceptación es tan grande como la de la estrella.

En la categoría inferior al promedio hay grados variables de aislamiento voluntario e involuntario. Todos — los niños de esta categoría tienen algunos amigos, aún cuando el número sea inferior al del promedio en su grupo de edad. Además, entre los que son rechazados o se apartan voluntariamente del grupo están aquellos a quienes el grupo no hace caso, los despreciados. No es que gusten o causen desagrado; como son tímidos, retraídos y de conducta poco definida tienen tan poco que ofrecer al grupo que nadie quiere juntarse con ellos. (23) (59) (110)

La capacidad de reconocer el propio rango en el grupo -la capacidad socioempática- es esencial para una buena adaptación social. Determina de que forma se comportará el individuo en una situación social. Un niño que no reconoce su falta de aceptación social se comporta como si gustara. - Esto puede aumentar su falta de aceptación porque hará pensar a los otros niños que avanza a "codazos". Por otro lado, un niño que reconoce su aceptación tiene confianza en sí mismo, y esto se reflejará en una buena adaptación social. Cuanto más exactamente pueda un niño determinar cual es su rango en el grupo, tanto mejor sabrá como debe compor

tarse. (3) (74)

Exista una íntima relación entre la inteligencia y la capacidad socioempática, mostrando los niños inteligentes una mayor exactitud que los que tienen menos brillantez. (146) Las niñas generalmente son superiores a los muchachos en esta capacidad. (3) (16)

Los valores de aceptación difieren según el nivel socio-económico del grupo. Los niños de los grupos socio-económicos inferiores son más admirados por sus compañeros si no se ajustan demasiado bien a las normas de conducta de los adultos; estos niños son, sin embargo más admirados si son callados, se ocupan de sus propios asuntos y resultan una "buena compañía". (50) (119)

El que un niño llegue o no a ser popular dentro de un grupo determinado depende en parte de sus propias cualidades y en parte del grupo. Un niño demasiado diferente de los demás miembros del grupo en su aspecto, inteligencia, personalidad, antecedentes familiares, intereses o en cualquiera de cierto número de rasgos distintos, lo probable es que le consideren "raro" o "diferente" y por tanto, que el grupo no lo acepte. Si le sitúan en un grupo de niños cuyos intereses y capacidades se parecen más a los suyos, sus probabilidades de aceptación social habrán aumentado mucho en cambio.

La estructura de la personalidad de todo niño impo-

pular es la del retraído, distanciado, centrado en sí mismo. Es inquieto, sufre sentimientos de inseguridad e inferioridad y carece de sentimientos de pertenecer al grupo. Más probable que en el caso del niño popular es que tenga trastornos de la personalidad de grado más o menos intenso. Con frecuencia se siente tan frustrado que adopta una actitud -- agresiva de antagonismo contra los demás, especialmente los adultos imbuídos de autoridad o los niños que asumen el papel de "líder". Pero por mucho que intente, invariablemente llega a sentir que lo que emprendió fracasa. Estos conceptos desfavorables de sí mismo le hacen adaptarse mal y a su vez esto tiene por consecuencia una mayor impopularidad, conforme el niño va creciendo. Además, el concepto desfavorable de sí mismo mina la confianza y el respeto de sí mismo que el niño debiera tener. El resultado es que los niños impopulares no son muy eficaces en su trabajo con los demás. (30) (66)

Liderazgo.

Freud dice: "Un grupo primario está constituido por un conjunto de individuos que han sustituido su yo ideal -- por un determinado objetivo y, en consecuencia, se han identificado uno con el otro en su yo". (56)

Afirma también que los lazos emocionales de diverso carácter puede ser transformados en otros lazos de distinto

carácter, pueden ser reprimidos o intelectualizados y más -- aún que sin dicha transformación la asociación entre los -- hombres se haría imposible. Destaca además el hecho de que la devoción al líder es una de las maneras por las cuales -- la vida del grupo se opone a la fuerza centrífuga que actúa sobre los miembros. (57)

La afirmación fundamental de Freud es que el grupo se forma por una identificación común con el líder. La función del líder no es un atributo específico de una persona sino que:

- 1.- Es una cualidad del papel del individuo en un sistema social determinado y específico, o está vinculado a la situación por el hecho de que solo se da en una situación problemática y se halla determinado por el objetivo del grupo.
- 2.- Siempre se halla dirigido hacia una meta objetiva.
- 3.- Es un proceso de estimulación mutua, un fenómeno de interacción social en el cual las actitudes, ideales y aspiraciones de los seguidores, desempeñan un papel importante y determinante como la individualidad y personalidad del lí--der (Gibbs, 1947).

CAPITULO II.PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACION.

Se escogió una muestra de 8 sujetos con retraso mental medio, 8 sujetos con retraso mental superficial y 8 sujetos normales.

Las edades fluctuaron entre 8 y 9 años 11 meses. Cada grupo fue integrado por 4 sujetos del sexo masculino y 4 del sexo femenino.

Los niños con retraso mental medio provenían de una Escuela de Educación Especial, aquellos con retraso mental superficial y normales del tercer grado de una Escuela Primaria.

Se pensó en la necesidad de que los sujetos procedieran de un mismo nivel socio-económico, escogiéndose el nivel más bajo, debido a que éste es el más representativo de nuestra sociedad. Otras características controladas para la selección de los miembros en cada uno de los grupos fueron además de la edad y el nivel socio-económico el que los sujetos no fueran hijos únicos, ni mayores o menores, tuvieran hermanos de ambos sexos y no presentaran defectos físicos notables.

Se tomaron en consideración éstas últimas variables porque tienen una importancia relevante en el comportamiento social del niño. Es importante el lugar que ocupa éste dentro de la familia ya que muy pronto se vuelve consciente de su status en la misma y del papel que se espera desempeñe en ella.

Como señaló Freud (27), la posición del niño en una secuencia de hermanos y hermanas afecta en gran medida el curso de su vida.

Para el propósito de nuestro trabajo, se elaboró un cuestionario aplicándose en forma individual a dos grupos - de la Escuela Especial y a otros dos de tercer grado de la Escuela Primaria con el fin de seleccionar la muestra idónea.

El contenido del cuestionario fue el siguiente:

- 1.- Nombre
- 2.- Edad.
- 3.- ¿Vives con tu papá y tu mamá?
- 4.- ¿En qué trabaja tu papá?
- 5.- ¿Trabaja tu mamá? ¿Dónde?
- 6.- ¿Tienes hermanos y hermanas? ¿Cuántos?
- 7.- ¿Cuántos son de familia?
- 8.- ¿Qué lugar ocupas tú entre tus hermanos?
- 9.- ¿Vives en casa propia o alquilada?
- 10.-¿De cuántos cuartos consta tu casa?

Después de haber separado los grupos por medio del cuestionario se procedió a la aplicación individual del Wechsler Intelligence Scale for Children, para formar los grupos de 8 personas conforme a los siguientes C.I.s

Grupo de niños con retraso mental medio:

C.I. de 50 a 69

Grupo de niños con retraso mental superficial.

C.I. de 70 a 89

Grupo de niños normales:

C.I. de 90 a 109

Se planearon 8 sesiones con una duración de dos horas cada una por grupo, con el propósito de entender el comportamiento social del niño por medio del juego, tomando en cuenta que en los juegos infantiles la fantasía adquiere un papel importante; siendo ésta una actividad normal en los seres humanos. Así como tenemos la habilidad del lenguaje - podemos trascender al presente desempeñando internamente pa peles imaginarios.

También fueron planeadas estas sesiones porque son situaciones estimulantes para el comportamiento social del niño desde su nacimiento hasta la adolescencia.

En todas las etapas del desarrollo el comportamiento social del niño se entrelaza con otros aspectos; un aumento en la capacidad para distinguir y para emprender acti vidades más complejas, un aumento en el tiempo de atención del niño a medida que éste crece, un aumento en su aptitud para comprender los valores del grupo y las opiniones y cos tumbres de otros y los progresos en sus aptitudes motrices - son paralelos y forman parte integral del cuadro. (45)

En los juegos de los niños se pone de manifiesto --

que con la edad, aumenta la capacidad para la acción y el trabajo colectivo. No podemos dejar a un lado además, que el juego constituye el principal objeto de la vida del niño, forma una ocupación que encierra en sí misma la finalidad y el sentido que se emprende voluntariamente para conseguir el placer que le es inherente, sin que intervengan estímulos externos, sino más bien un impulso interno, un instinto (el instinto del juego).

El valor psicológico del juego es extraordinario, se estimulan la energía y habilidad del cuerpo, la seguridad de la vista y de los movimientos, la fantasía recibe alimento diario y se ocupa en cosas diversas aumentando el conocimiento de la naturaleza; se adquieren infinitas experiencias; en el contacto constante con las cosas de la vida cotidiana se aprenden una porción de habilidades que le serán útiles al niño cuando sea hombre. (28)

Las sesiones realizadas fueron las siguientes:

- 1.- Juego de Pelota.
- 2.- Juego Dirigido.
- 3.- Familia.
- 4.- Relación entre dos Familias.
- 5.- Escolar dentro del salón de clase.
- 6.- Gimnasia.
- 7.- Representación de un programa de T.V.
- 8.- Representación de un Hospital.

Estas sesiones se llevaron a cabo en la forma dada a continuación: Una dirigía la sesión, mientras las otras dos observaban individual y colectivamente.

Los papeles de dirección y observación se efectuaron en forma rotativa, para evitar así la tendencia de los niños a un tipo de comportamiento ante una sola persona como dirigente, restando esto confiabilidad al trabajo.

La observación individual fue registrada por medio de una tabla que elaboramos conjuntamente. En el eje vertical se encontraban los nombres de los 8 niños y en el eje horizontal las formas de comportamiento que se pudieran presentar; tomando en cuenta diferentes grados de una misma conducta.

La tabla se reproduce a continuación:

	Tenden-- cia al Li derazgo	Partici pación	Comunica ción Ver bal	Comunica ción Mo tora	Obedien cia a las Ordenes	Manejo de la Re lación	Agresión Física	Agresión Verbal	Coopera ción
N O M B R E D E L O S N I Ñ O S	+1.-Ten dencia - al Lide razgo en forma Au torita-- ria. 0.-Ten dencia - al Lide razgo co mo Coord inador. -1.-Nin guna ten dencia a ser Lí-- der.	+2.-Acti vidad Ab soluta. +1.-Acti vidad Re lativa. 0.-Suges tiones. -1.-Pasi vidad Re lativa. -2.- Pad sividad Absoluta	+1.-Comu nicación Verbal Proposi tiva. 0.-Comu nicación Verbal Discrimi nada. -1.-Com unica ción Ver bal In discrimi nada.	+1.-Comu nicación Motora - Proposi tiva. 0.-Comu nicación Motora - Discrimi nada. -1.-Com unica ción Mo tora In discrimi nada.	+2.-Obe diencia Exagera da. +1.-Obe diencia -1.-Nin guna Obe diencia. -2.-Opo sición a las - órdenes.	+2.-Amis tad ex-- trema. +1.-Amis tad. 0.-Compa ñerismo. -1.-Evi dencia. -2.-Re chazo.	+1.-Gol pes. 0.-Ata que fí sico - Global. -1.-Apro ximación Amenaza dora.	+1.-Ame naza de violen cia. 0.-Expre siones - Verbales de desa grado. -1.-Ges tos de - desapro bación.	+2.-Tra bajo li bre o es pontáneo +1.-Tra bajo con el gru po condi cionado. 0. -1.-Ais lamiento -2.-Sa botaje.

Tabla No. 1

La observación colectiva registraba la conducta de los niños en interacción.

La realización del trabajo con los niños de retraso mental medio, retraso mental superficial y normales fue: Lunes y martes de 8 a 10 A.M., martes de 10 a 12 y miércoles de 8 a 10, y jueves y viernes de 8 a 10 A.M. respectivamente.

Las instrucciones y la forma en que se llevaron a cabo las sesiones fueron las mismas para los tres grupos; - la persona que dirigía al grupo entraba a formar parte del mismo.

Hay que aclarar que pusimos mayor atención en los niños con retraso mental medio debido a que en ocasiones se les dificultaba la comprensión de las órdenes y nos veíamos en la necesidad de repetir o explicárselas.

INSTRUCCIONES.

1a. SESION.- JUEGO DE PELOTA.

Se le proporcionó al grupo una pelota con el propósito de que jugara libremente con ella.

Instrucciones. "Aquí tienen una pelota, queremos que todos jueguen con ella".

2a. SESION.- JUEGO DIRIGIDO.

Se hizo por medio de juegos tradicionales cantados.

Instrucciones. "Vamos a jugar todos a la víbora de la mar, - quiero que canten conmigo". Para evitar el tedio en los niños, después de un rato de jugar lo anterior se cambiaba el juego por otros como: Doña Blanca, Amo ato, las estatuas de marfil, la rueda de Sn. Miguel, etc.

3a. SESION.- FAMILIA.

Se trató de que representaran una escena familiar. - Se proyectó con el propósito de observar los diferentes roles existentes en la familia; tomando en cuenta que ésta es una estructura compuesta por varios miembros, un número determinado por sus funciones más que por sus componentes,

Instrucciones. "Vamos a jugar a la familia, quién quiere - ser el papá, quién la mamá, quiénes los hijos, quiere alguno ser tío o abuelo, vamos a hacerlo como en su casa".

4a. SESION.- RELACION ENTRE DOS FAMILIAS.

Los niños representaron una situación interfamiliar.

Instrucciones. "Vamos a jugar igual que la vez pasada, sólo que ahora nos dividiremos, 4 de ustedes serán una sola familia, y los restantes formaremos parte de otra, vamos a ver que es lo que hacen, como se llevan".

5a. SESION.- ESCOLAR DENTRO DEL SALON DE CLASE.

Se realizó con el fin de ver el rol del maestro, y el rol de los alumnos.

Instrucciones. "Ahora vamos a jugar a la Escuela, quién - quiere ser el maestro, todos los demás serán los alumnos; - el maestro tiene que dar su clase, pasar a los niños al pizarrón, dejarles tarea, revisarla, etc..."

6a. SESION.- DEPORTES.

Se proyectó con el objeto de que los niños participaran una vez más de uno de los estímulos más apreciados - por ellos dentro de la Escuela.

Como es sabido, en la clase de deportes entran también juegos de pelota, pero como éstos ya habían sido realizados, se les sugirió la idea de que representaran un programa gimnástico, en el cual uno por uno representó el papel del maestro de gimnasia.

Instrucciones. "Esta será la hora de deportes, quién quiere ser primero el maestro de gimnasia, tú vas a ponerles ejercicios a tus alumnos, igual a como lo hace tu maestro, los demás se fijarán bien en ellos y tratarán de hacerlos lo mejor posible".

7a. SESION.- REPRESENTACION DE UN PROGRAMA DE T.V.

Esta sesión fué planeada por ser la televisión un estímulo influyente e imitativo de pautas de conducta social, ya que con ella tienen contacto desde sus primeros años, y mucha de la información que adquieren es por medio de ésta.

Para poder realizar la sesión se escogió por mayoría en los tres grupos, los programas que habrían de representar. Encontramos que los programas de televisión más aceptados por ellos son: un educativo, las caricaturas, los de aventuras, los cómicos y uno de concurso.

Los programas que se escogieron fueron únicamente dos, siendo éstos: un educativo y uno de aventuras, (Plaza Sésamo y Tarzán).

Instrucciones. "Vamos a representar el programa X escojan sus papeles, háganlo lo mejor posible, queremos verlos actuar, hagan de cuenta que ustedes son los personajes". Las mismas instrucciones se dieron para el otro programa.

8ava. SESION.- REPRESENTACION DE UN HOSPITAL.

Escogimos ésta para observar que influencia tiene el médico y todo lo relacionado con él en el comportamiento de los niños.

Nos interesó porque en ocasiones se considera al mé

dico como una figura aprensiva, y quisimos ver si en los tres grupos de niños, fungía como tal.

Instrucciones. "Vamos a representar un hospital, quién quiere ser el doctor, quién la enfermera, quiénes los enfermos. El doctor deberá atender a los enfermos y en los casos necesarios recetar, la enfermera auxiliará al doctor en lo que necesite".

Habíamos pensado en un principio, realizar una sesión de política, que representara la forma de gobierno existente en el país; pero nos fue imposible debido a que los niños de esta edad, no tienen todavía conciencia de las funciones que realizan por ejemplo, el presidente, diputados, senadores, etc.. Algunos niños con retraso mental medio, ni siquiera tenían idea del nombre del Presidente.

Terminando de realizar las sesiones, se procedió a la aplicación del Sociograma de Moreno (60), y después la Escala de Aceptación Social de Ohio, (30), cuyas conclusiones serán desglosadas en el capítulo siguiente.

CAPITULO III.

RESULTADOS.

OBSERVACIONES GENERALES.

La forma en que serán expuestos los resultados se - llevará a cabo de acuerdo con el orden de las sesiones y al mismo tiempo con el grupo de retraso mental medio, retraso-mental superficial y grupo de normales respectivamente.

1a. SESION, JUEGO DE PELOTA.

No se puede esperar que todos los niños obtengan sa- tisfacción con el mismo juego, ni tampoco que se diviertan- con éste en períodos diferentes. Por las diferencias de in- teligencia, intereses y muchos otros factores, el niño nece- sita el tipo de juego que se ajuste a sus necesidades.

El que una determinada actividad le divierta y al - mismo tiempo sea socialmente aprobada, es algo que depende- en parte del niño y en parte de aquello de que disponga.

Un niño puede obtener más satisfacción jugando como miembro de un equipo que viendo la televisión o leyendo un- cuento, pero si los miembros del equipo no le aceptan, que- da privado de la oportunidad del juego colectivo. En tales- condiciones, tiene que utilizar la forma de juego de que - disponga y divertirse lo que pueda con ella. Si no le satis- face, buscará otro sustitutivo y luego otro hasta que en- -

cuentre uno que le proporcione el máximo de satisfacción.

Un niño o juega de la forma que espera lo haga el grupo social o tiene que enfrentarse con la elección entre desaprobar social por jugar a un juego del que se burla el grupo pero que a él le gusta, o jugar de la forma que el grupo aprueba pero que a él no le satisface.

El niño que hace una buena adaptación social encuentra actividades de juego que satisfacen sus necesidades y también consiguen la aprobación del grupo social. En cambio el niño con mala adaptación social, juega de tal forma que obtiene poca satisfacción por más que la sociedad lo apruebe, o de un modo nocivo para él o para el grupo social, pero que le gusta. La clave del problema del juego guarda — pues, íntima relación con la adaptación social, si ésta última puede resolverse, el primero se resolverá por sí mismo (41).

RETRASO MENTAL MEDIO.

Como ya se especificó anteriormente, solamente se les proporcionó la pelota y los niños tenían la absoluta libertad de escoger el juego que más les agradara. Pudimos observar, en primer lugar que en este grupo no existía ninguna organización, esto fue debido en parte a que no había la comunicación adecuada entre los miembros; no dudamos de que haya existido la posibilidad de que alguno de ellos quisiera cooperar dentro del grupo, pero como es de suponerse-

el tiempo que un grupo necesita para reaccionar a un estímulo dado, (en este caso, participar activamente del juego) - es siempre notablemente mayor que el de cualquier miembro individual.

Hay que agregar, que en éstos niños como en los más pequeños, el juego permite hacer experiencias, adquirir habilidad, se aprenden intuitivamente formas de movimiento, - pero no consciente y sistemáticamente como ocurre en el niño normal, sino semi o inconscientemente bajo el gobierno - del impulso instintivo (28). Observamos que éstos niños solamente encuentran placer en los movimientos del juego en - tanto que no les fuera difícil su ejecución.

El juego para el niño normal no es sólo descanso, - sino al contrario, resulta un trabajo que aunque acompañado de satisfacción practica todo el día hasta que al fin se - cansa de tanto jugar, es por esto comprensible que con mayor razón en este grupo, el cansancio se presentara más frecuentemente.

La conducta de estos niños fue en su mayor parte motora, corrían de un lado a otro del salón, se agredían y empujaban unos a otros, algunos se tiraban al suelo permaneciendo en éste durante algún tiempo, y peleándose por la - posesión de la pelota. Debido al excesivo movimiento en el que estaban constantemente, se producía un desgaste físico - lo cual provocó que los niños se cansaran fácilmente, y pudimos observar que tres de ellos se aislaron del grupo y -

permanecieron tirados en el suelo durante veinte minutos - aproximadamente, aún y cuando la que dirigía los motivaba, llamándolos por su nombre y pidiéndoles participaran en el juego. En todo caso, no debe olvidarse que la salud física es la condición principal para que se pueda jugar.

Es importante el hecho de que el impulso a la actividad, la necesidad de estar ocupado en algo que se manifiesta en el juego se aplica a todos los niveles de inteligencia (28), pero en especial a estos niños que no ocupan demasiado tiempo en procesos cognoscitivos más elaborados - tales como el pensar, imaginar, etc., sino más bien consumen sus energías en actividades motrices.

A partir de la observación de los niños durante el juego, la dirigente trató de variar un poco la tónica del mismo, participando con ellos y otorgándoles reglas para que lo hicieran más organizadamente, pero quedamos sorprendidas de la perseverancia en continuar lanzándose la pelota indiscriminadamente, ésto es, prefiriendo un juego de bajo nivel intelectual.

La perseverancia en un juego monótono la explica la pobreza de representaciones del niño que favorece la prolongación de las excitaciones motoras una vez que han entrado en juego. (28)

La comunicación verbal resultó ser indiscriminada, ya que sólo escuchábamos gritos no relacionados con el jue-

go. La insignificante sensibilidad del niño para las excitaciones sensoriales intensas es la culpable de la tenacidad que mostraron los niños en juegos ruidosos sin causarles -- disgusto ni molestia.

RETRASO MENTAL SUPERFICIAL,

En este grupo se observó mayor organización, desde un principio el juego despertó su interés y la decisión de jugar volibol se llevó a cabo en grupo, dándonos cuenta además de que conocían algunas reglas del juego ya que para principiar formaron equipos homogéneos, es decir, en uno participaban solamente los niños y el otro estaba constituido por las niñas.

La distancia social entre los sexos puede observarse y se hace más evidente en este nivel.

Hubo una mayor cooperación en grupo, todos fueron capaces de unirse en una sola actividad colectiva. En este grupo, los niños y las niñas se separaron pero observaban y comentaban el desempeño de cada uno.

Desde una edad temprana existen entre niños y niñas ciertas diferencias de intereses, las cuales hicieron que los niños buscaran a los miembros de su propio sexo, pero sería difícil determinar si factores inherentes a los niños mismos tienden a producir estas diferencias y hasta que punto tienden a producirlas. La separación social entre los se

xos en este grupo probablemente se deba en alto grado a las presiones culturales antes que a factores inherentes a los niños mismos.

La agresión física se redujo notablemente en este grupo, existiendo solamente agresión verbal en forma de expresiones verbales de desagrado, sobre todo en los varones.

Se observó también que los niños exigían sus derechos basándose en las reglas del juego mientras que las niñas se dejaban llevar por el grupo y obedecían las órdenes de los niños.

Todos participaron activamente en el juego, pero las niñas mostraron más dependencia hacia los niños y cierto apego hacia la dirigente.

Después de jugar durante 60 minutos aproximadamente los varones decidieron jugar fútbol y las niñas aceptaron con agrado la decisión.

Aunque la división entre los sexos puede observarse en casi todas las situaciones en que niños y niñas se reúnen para jugar libremente y sin vigilancia, puede advertirse también que bajo la dirección de un adulto, niños y niñas disfrutaban de muchas actividades en común, aunque cuando se los deja solos tiendan a segregarse (48).

Pensamos que las niñas no querrían tomar parte en el juego debido a que se aficionan más por juegos propios -

de su sexo (como las muñecas, la escuela, la casita, cocinar, etc.), a diferencia de los niños que debido a su naturaleza física conceden mayor preferencia a los juegos bruscos, como las luchas e inclusive el fútbol, pero también observamos que ante la imposición de los niños por jugar fútbol, las niñas aceptaron el juego debido a un proceso imitativo y de dependencia en contraste con la independencia relativa de los varones. La imitación es uno de los principales factores de la dinámica de la vida social. Las actitudes, costumbres, y en general las formas de comportamiento pasan de un grupo social a otro, ya sea por imitación espontánea o por imposición.(63)

La comunicación verbal fue propositiva, es decir, se dirigían directamente a la persona que les interesaba haciendo indicaciones acerca del juego e inclusive burlándose de algunas niñas.

NORMALES.

En este grupo además del conocimiento de las reglas del juego se presentaba una mayor integración, ya que en primer lugar, los grupos se constituyeron en forma mixta, es decir, cada equipo formado por dos niños y dos niñas. Esto se explica debido a que cuando el niño llega a la edad de establecer relaciones sociales con otros niños, no es probable que al principio haga distinciones muy perceptibles entre los de ambos sexos. Niños y niñas juegan juntos e intervienen casi en las mismas actividades. Sin embargo,-

los niños tienden a ser más activos en su juego aunque las diferencias en cada grupo mixto son mayores que las que se dan entre los de sexo opuesto.

A pesar de que los niños prefieren tener compañeros de juego de su mismo sexo, hay mucha acción recíproca y no hay probabilidades de que un niño se sienta molesto en un grupo donde los demás miembros son del sexo opuesto. (21) -- (33)

En este caso la aceptación de las niñas en uno y otro equipo se debió no al hecho de que ya hubieran superado el rechazo a las niñas, sino más bien con el fin de igualar los equipos, con el propósito de establecer una competencia sin ventajas.

No se presentaron conflictos o agresiones entre los miembros del grupo, se prestaba atención a las sugerencias de las niñas y no había tanta dependencia de éstas hacia los niños.

La actividad de los miembros de cada equipo fue continua durante toda la sesión. Se llevaron a cabo dos juegos, los cuales fueron elegidos por todos los niños bajo la coordinación de un líder.

Una diferencia sobresaliente con respecto a los otros grupos fue, por ejemplo, la delimitación de su terreno de juego, la formación de sus porterías y en general, la destreza con la que jugaron haciendo uso de las reglas del-

La comunicación que se estableció fue discriminada y existía la necesidad de establecer contacto para mutua ayuda, así como un impulso de cada niño por rodearse de los demás, inclusive de la dirigente.

El concepto de "interacción social" permite ver al niño como un ser en sociedad que influye y es influido a su vez. Este punto de vista no se basa en la primacía del individuo ni en el de la sociedad, sino en el carácter complementario de las relaciones entre ellos.

Los tipos de comunicación en los grupos pequeños - tienden a producir entendimiento y acuerdo entre sus miembros, respecto a los principios, normas y creencias, de modo que resulta una interacción tal como exige la estructura del grupo y que será tanto una consecuencia como un factor-limitante del tipo de comunicación (20).

2a. SESION. JUEGO DIRIGIDO.

RETRASO MENTAL MEDIO.

Se llevó a cabo en la siguiente forma: En un principio se trató de que jugaran organizadamente con la pelota, dándoles la dirigente algunas de las reglas observadas entre los otros grupos, pero no se tuvo éxito, debido a que sucedía exactamente lo mismo que en la primera sesión de juego, esto es, su conducta era predominantemente agresiva. Se llevó a cabo como se tenía planeado jugar, por medio de cantos infantiles, lográndose en esta forma que todos parti

ciparan y gozaran en demasía del juego.

Su conducta era principalmente motora, esta hiperactividad puede hacer que el niño reaccione a estímulos inesenciales o que no vienen al caso, estos niños no pueden evitar el reaccionar a los estímulos independientemente de que tengan importancia o no para su actividad inmediata (19).

El comportamiento del grupo durante la mayor parte de la sesión fue indiscriminado, o sea, no perseguía ningún objetivo común.

El exceso de hiperactividad motora frenaba el buen desempeño de la tarea, debido a que provenía la fatiga y algunos permanecían aislados del grupo durante un tiempo indefinido.

La dirigente cambió varias veces el juego y gracias a esto el interés se mantuvo durante toda la sesión.

Se notó que estos niños se adaptan mejor a las situaciones estructuradas o aprendidas, que hacia aquellas en las que se les deja a su libre albedrío (como sucedió en la primera sesión), en las cuales tienen forzosamente que intervenir el pensamiento y la creatividad de nuevas formas de conducta en grupo.

Como Kurt Lewin cita, "el niño débil mental desconfía más que el normal del mundo en que vive, le es mucho más difícil reconocer una nueva situación y por ello repite

las actividades que ya le son conocidas"(86).

Aún cuando la iniciación del juego costó algún trabajo, la insistencia continua permitió vencer estos primeros tropiezos, hasta que los niños se familiarizaron con las condiciones del mismo. En la medida de sus posibilidades, los niños participaron cantando a la par de la dirigente, incluso algunos sugerían nuevos cantos, pero en realidad al pedirles que los cantaran, no los sabían y la dirigente tenía que tomar la iniciativa.

Se logró un mayor control del grupo puesto que se evitó la agresión. No hubo discriminación del sexo, niños y niñas jugaron tomados de las manos y en ocasiones se abrazaban y besaban unos a otros, sin discriminar el sexo del compañero y en forma natural; lo cual nos indica que en este nivel de inteligencia, los niños no han discriminado la distancia social entre los sexos.

RETRASO MENTAL SUPERFICIAL.

Para empezar tuvimos dificultad en la aceptación de los juegos por parte de los hombres, puesto que según ellos, representaban juegos femeninos. La sesión fue llevada a cabo casi en forma obligada; debido a que como resultado de pautas culturales establecidas y aprendidas mediante el proceso de socialización, los niños han adquirido prejuicios a este respecto y empieza a existir una separación entre varones y mujeres.

Hubo una marcada diferenciación del sexo en el hecho de que no se quisieran tomar de la mano niños y niñas, así como en la separación total del grupo de niños del de las niñas.

Dentro de un grupo cultural, las exigencias de conformidad difieren muchas veces con respecto a las distintas formas de conducta, siendo mayores en relación con una conducta adecuada al sexo que en otras áreas. En las familias de clase baja, la conducta adecuada al sexo no solo está más claramente definida que en las familias de clase media, sino que se ejerce más presión sobre los niños para que aprendan lo que es adecuado a su sexo. Esto se lleva a cabo premiando al niño si se comporta de acuerdo con estos conceptos y castigándole cuando no da la medida esperada (9) - (67).

Una observación importante fue la actitud tomada a partir de esta sesión por un niño que siendo objeto de discriminación por parte del grupo, no quiso seguir participando activamente como lo había hecho en la primera sesión.

Un exceso de experiencias sociales desagradables anima a adoptar actitudes insanas respecto a todas las experiencias sociales y a las personas. Las primeras experiencias sociales fuera del hogar son determinantes importantes de las futuras actitudes y conductas sociales del niño (18). Si sus relaciones con sus compañeros y con los adultos fuera de casa son favorables, disfrutará de los contactos sociales y querrá que se repitan. Si son desagradables o le

causan miedo, querrá evitar en el futuro tales contactos, - desarrollará actitudes desfavorables hacia los extraños, se encerrará en sí mismo, siempre que pueda y se convertirá en un solitario social (25).

La cooperación en esta sesión fue mayor en las niñas y aunque también se dió en los niños fue condicionada.

En cuanto a la comunicación se observaron expresiones verbales de desagrado, en forma de burlas de los niños hacia las niñas. Siendo esta una forma de agresión hacemos notar que el niño en su evolución aprende una gran variedad de modos para dar salida a la ira y a la hostilidad bajo formas que no son las del ataque directo, debido a que está sujeto a una presión por parte de los demás (la dirigente), también porque ha descubierto que si ataca puede provocar un contraataque (16).

Como esta sesión provocó aburrimiento y tedio en los varones, se presentó agresión física y verbal entre ellos, originando que la dirigente cambiara de un juego a otro continuamente con la intención de motivarlos un poco más a la realización del mismo.

En el momento en que realizamos esta segunda sesión nos dimos cuenta que las niñas trataban de entablar amistad extrema con nosotras, queriendo permanecer el mayor tiempo junto a la dirigente llamando su atención.

NORMALES.

En un principio, al igual que en el grupo anterior se dificultó la cooperación de los niños, ya que existen muchos prejuicios a esta edad en relación a lo que debe jugar un niño, y a aquello que supuestamente es para niñas.

Durante este período de antagonismo hay una gran escisión entre los miembros de ambos sexos en un grupo de niños. Los niños y las niñas ridiculizan los intereses, las habilidades y las actividades del sexo contrario, se niegan a "juntarse" con los miembros de otro sexo, ni siquiera en las reuniones y constantemente se están metiendo unos con otros insultándose (52).

En su mayor parte en esta batalla entre los sexos los muchachos son los agresores. Las niñas toman represalias negándose a entablar contacto con ellos (13).

Una de las causas del antagonismo sexual es la influencia cultural. Hay presiones culturales tanto en los niños como en las niñas para que desarrollen intereses apropiados a su sexo, emprendan actividades que, según la cultura, guardan relación con su sexo y consideren al suyo propio como superior, y al de los otros como inferior, en vez de pensar en los sexos como algo diferente (25).

Finalmente, se logró la participación del grupo, sin embargo, pudimos observar que en las niñas había mucha inhibición, debido a que aunque querían participar libremente

te lo hacían con reserva para evitar las trampas y burlas - de que eran objeto por parte de los varones, siendo la burla una forma frecuente de expresar hostilidad, especialmente en las relaciones entre los niños. Pudiendo llegar a tal perfección que la culpa puede recaer sobre el burlado, y haciéndole reaccionar en consecuencia, como lo hicieron las niñas (16).

Aunque es más frecuente que los conflictos se presenten entre niños del mismo sexo, en esta ocasión, creemos que los niños agredieron verbalmente a las niñas a causa de que el juego no les resultó agradable. Además los varones - durante todo el tiempo trataron de ridiculizar la sesión haciéndose notar por medio de chistes y bromas de mal gusto.

3a. SESION. FAMILIA

Esta sesión fue elaborada con el propósito de proseguir nuestra investigación y por medio de estos datos poder extraer conclusiones con respecto a la vida social del niño en su hogar, a sus relaciones personales con distintos miembros de la familia, a la clase de estímulos que constituyen unos en relación con otros, al desarrollo de sus intereses-espontáneos, a las condiciones de educación, etc..

La estructura familiar considerada como unidad básica de desarrollo y experiencia, así como una unidad viviente que germina, engendra en su interior los miembros de una familia, cada uno de ellos con necesidades específicas y -

cumpliendo un rol o papel determinado, ejercitando un intercambio de valores emocionales para conservar la homeostásis familiar (62).

La familia influye al individuo en su socialización, en el desarrollo de su personalidad, a través de la participación en el grupo, y en el control social de sus acciones y de su conducta.

Por ser el primero de los grupos vitales del individuo se le llama "primario" y por esta razón se llaman también primarios a aquellos otros grupos que participan de la capacidad de la familia en la influencia del individuo.

Considerando a la familia como aquella en la cual interactúan los individuos podremos observar en ella las relaciones interpersonales más significativas para el desarrollo de los niños.

Hay 5 razones principales enunciadas por Waller y Hill (82) por las que la familia es tan importante para la vida del individuo:

- 1.- La familia es lo primero que afecta al individuo.
- 2.- Las experiencias familiares son repetidas.
- 3.- La familia es el principal agente transmisor de cultura.
- 4.- El condicionamiento familiar tiene una cualidad emocional especial y superior a la que el niño puede adquirir en otras instituciones extrafamiliares tales como: la escuela, la iglesia, amistades, etc. a medida que su horizonte so-

cial aumenta con la edad, el carácter de las relaciones familiares es mucho más profundo, más penetrante y más inclusivo de la totalidad de la persona.

5.- La familia es un estado donador y como tal procura interdependencia. El niño está relacionado con las funciones extrafamiliares (principalmente ocupacionales) de su padre y de su madre. El niño depende extraordinariamente de su familia, puesto que hasta que no haya sobrepasado la niñez - puede hacer muy poco para lograr algo por sí solo. Después que se haya "establecido" en su ocupación, consigue naturalmente un estado independiente y entonces lo traspasa a los niños que surjan de la nueva familia conyugal que ha formado; el ciclo comienza de nuevo.

La posición ordinal familiar es importante también en el desarrollo del niño puesto que aún los hermanos se hallan sujetos a diferentes estímulos dentro de la misma familia, dependiendo del lugar que ocupen en ella. (2).

RETRASO MENTAL MEDIO.

La conducta de estos niños resultó indiscriminada; es decir, no tenían conocimiento de algunos roles familiares y por lo tanto la familia no se estructuró. Para ejemplificar lo anterior, pudimos observar que todos ellos deseaban representar el papel de hijos, consideramos que esto sucedió por la excesiva dependencia en que se encuentran estos niños en relación con sus padres. El hábito de la dependencia que resulta de su fijación en esos roles familiares...

sus compañeros de juego tanto como de los adultos. Como resultado es muy sugestionable y fácilmente influenciable. -- Además de que las relaciones afectivas familiares no lo estimulan adecuadamente para su desarrollo dentro de la familia, obstruyendo así el aprendizaje de los roles de cada -- miembro de la misma.

La incapacidad para representar en un momento dado un rol familiar no depende en este caso solamente del bajo cociente intelectual, ni tampoco de la inmadurez mental del niño, sino de las pobres experiencias adquiridas en el núcleo familiar.

Como estudios recientes lo han señalado (5), cerca de un tercio del total del desarrollo mental de una persona tiene lugar durante el período preescolar y primeros años del escolar, ésto demuestra la importancia del medio familiar para los logros sociales.

El comportamiento en este grupo durante la sesión se mantuvo en forma un tanto azarosa puesto que su conducta motora y verbal fue indiferenciada, ésto puede explicarse debido a que como consecuencia de su bajo nivel intelectual, el niño difícilmente jugará en una forma cooperativa con otros niños y además al no poder establecer sentimientos amistosos en forma duradera, su cooperación será pobre dentro del grupo.

El retraso en el desarrollo de la conducta coopera-

tiva se debe a una falta de oportunidad de aprender las habilidades de trabajo en la casa (41).

Aún y cuando la dirigente les dió sus papeles a cada uno de los miembros del grupo, y les daba ideas para que las representaran, a los niños se les olvidaban y se concretaban a gritar y empujarse unos a otros.

RETRASO MENTAL SUPERFICIAL.

El tipo de hogar que tenga el niño tendrá una marcada influencia en su visión de la vida y en sus relaciones con los padres, hermanos, y demás individuos que vivan permanente o temporalmente en la casa, influyendo a su vez en sus relaciones futuras. De los muchos factores que influyen en las actitudes y conducta, el status socio-económico es importante (8).

El niño que ha aprendido a llevarse bien con los demás miembros de su casa trasladará estas formas de adaptación social a sus relaciones con la gente fuera de casa(41).

Se demostró que la vida familiar en estos niños de bajo nivel socioeconómico resulta demasiado monótona. El padre se concreta a trabajar, en forma rutinaria; la madre de sempaña durante todo el día los quehaceres domésticos y los niños cumplen también condicionadamente sus obligaciones escolares y al mismo tiempo las labores del hogar. La rutina en la que viven es debida en parte a los pocos recursos económicos por sus cuantiosas y no dudamos que en algunos casos

existan medios para llevar a cabo ciertas actividades re- -
creativas fuera del hogar pero, por malas circunstancias --
culturales adquiridas no aprovechan adecuadamente el sala--
rio del padre, desperdiciándole en vicios tales como el al-
cohol, entre otros.

En este grupo se vió más organización, los niños de
mostraron tener el conocimiento de lo que es una familia, -
hubo mayor cooperación de todos ellos y cada uno representó
su rol eficazmente.

Se vió también mayor espontaneidad de los niños pa-
ra efectuar el trabajo que la dirigente solicitaba, adoptan-
do sus papeles con facilidad y voluntariamente.

La comunicación que se estableció entre los miem- -
bros del grupo fue propositiva.

Pudimos observar que la actitud autoritaria de los-
padres no produce una cálida relación padres-hijos. A pesar
de que el control es autoritario, la disciplina del hogar -
es incoherente.

Este tipo de niños, de clase baja, sienten con fre-
cuencia ser poco amados, indeseados y rechazados en el ho--
gar; para compensar esto buscan compañerismo fuera de la ca-
sa.

El status socioeconómico de la familia influye en -
el tipo del hogar y en el lugar de dicho hogar en la comuni-

dad. Esto determina hasta cierto punto el tipo de amigos - que tenga el niño y el modo de comportamiento que inicie - con éstos, pero siempre con una base excesivamente importante que es la familia.

A la edad en la que se encuentran los niños cualquier actitud tomada por los padres aún cuando sea autoritaria es aceptada y generalmente no origina conflictos padre hijo ya que éste último adquiere los conceptos de los distintos roles en la familia por las experiencias personales que tiene en su casa y en las casas de sus parientes y amigos, por observaciones de los papeles que desempeñan los otros miembros de la familia podría pensarse que dichas actitudes son transmitidas condicionalmente por la historia, las costumbres, las convicciones y las leyes (41).

NORMALES.

Para la realización de la sesión de familia en este grupo nos encontramos con muchas dificultades porque los varones no querían cooperar por la creencia de que era un juego de niñas.

Aunque cada uno de los participantes escogía su papel, nos vimos en la necesidad de asignarle a uno de los niños el de padre, y la dirigente tomo el rol de la madre para así motivar más al grupo y contar con la participación total del mismo.

El papel del padre se asignó porque ninguno lo aceptaba, pensamos que se debió en parte a que el niño normal

que ya tiene más conciencia de los deberes de los roles paternos, rehuye representarlos por el hecho de eludir responsabilidades y obligaciones propias de éstos.

A pesar de todas las dificultades encontradas, éstas se resolvieron satisfactoriamente.

El padre, al igual que con el grupo de niños con retraso mental superficial, se dedicaba a trabajar en el taller mecánico; la madre a las labores del hogar y los niños a ir a la Escuela y a ayudar a la madre.

Nos percatamos una vez más, que el tipo de vida familiar difiere según el grupo socioeconómico. Hay diferencias en el arreglo de la casa, en la manera de comportarse en la mesa, por ejemplo; en las relaciones entre marido y mujer; en los conceptos de las responsabilidades de los padres, hijos y parientes; en los valores familiares; en el empleo del dinero, en la conformidad social; en la educación de los niños y en las actitudes acerca de la disciplina y la vida familiar (56)(58).

El querer imitar al padre en su ocupación es comprensible todavía a esta edad en la cual el niño no ha adquirido una clara conciencia como para desear superarse y llegar a elevar su nivel socioeconómico además de la intervención del proceso de identificación del niño con el padre porque dicha ocupación afecta indirectamente al niño en cuanto que influye sobre las exigencias, los "standars" que

el padre impone al niño. Por sus experiencias en el trabajo, el padre conoce y sabe cuales son las actitudes, habilidades y cualidades esenciales para el éxito. Entonces intenta fomentarlas en el niño (1).

El niño escoge primero como ideal a alguno de los padres o algún miembro de la familia, posteriormente y a través de sus experiencias sus contactos sociales se amplían, su ideal es el maestro o alguna amistad fuera del hogar o la escuela.

El niño combina las cualidades de sus padres con las de los extraños y construye una imagen compleja de su yo ideal. El ideal del niño representa los valores de su cultura que le atraen más. En su intento de imitar este ideal, el niño acepta estos valores como suyos propios; los sigue como modelo de conducta. Si bien los valores del niño cambian al ir creciendo éste hay ciertos valores que permanecen constantes a través de las edades.

En la clase socioeconómica baja, tradicionalmente el padre es el proveedor y la cabeza de la familia. Si el padre enseña al niño, no lo hace conscientemente, sino más bien por el ejemplo más que por el precepto. La representación del padre estuvo sujeta a este concepto (41).

En la representación de la madre se encontró una mayor dependencia de las niñas hacia ella; mientras que los niños actuaban con mayor libertad, las niñas estaban sujetas a las opiniones de la dirigente y a las normas de la familia.

do el tiempo.

El concepto tradicional del papel de madre en estos niños, es el de una persona autoritaria que disciplina, enseña y cuida del niño y de la casa, recibiendo poca ayuda - del padre (80).

Del mismo modo que el niño aprende los conceptos paterno y materno, se vuelve consciente muy pronto de su status en la familia y del papel que se espera desempeñe en ella. La mayoría de los niños consideran sus papeles inferiores a los de sus hermanos y desean haber nacido antes o después en la constelación familiar para así haber tenido otros papeles y responsabilidades. Si bien pueden ver todas las ventajas asociadas con las otras posiciones ordinales - en general fracasan en la consideración de sus desventajas. Como resultado, sus resentimientos actúan como una contribución más a la fricción entre hermanos. (27)

4a. SESION. RELACION ENTRE DOS FAMILIAS.

RETRASO MENTAL MEDIO.

La familia es el factor de asociación que más influye sobre la vida del niño. Aún cuando el niño con retraso mental medio juegue con niños fuera de casa, es demasiado relegado para tener conciencia del grupo; así sus compañeros tienen poca influencia sobre su conducta y actitudes; y no pudiendo participar en actividades sociales dentro de la familia por estar "catalogado" como anormal le es más difícil aún establecer relaciones sociales fuera del hogar.

Un niño cuya inteligencia sea decididamente por debajo de los demás niños en el grupo familiar y social de la comunidad, se encuentra a sí mismo "extraño". Sus intereses son distintos a los de los otros, y pronto desarrolla sentimientos de inadecuación que le obligan a dejar el grupo - - (36) (51) (70) (83).

Por sus experiencias sociales estrechas, el niño retardado mental tiene una pobre visión social de sí mismo; - por tanto, esta limitación empeora sus adaptaciones socia--les y refuerza el rechazo social.

Un niño con retraso mental medio está demasiado ligado a sí mismo para considerar a los demás, es demasiado - ignorante de las exigencias sociales para saber de que forma conformarse con las maneras socialmente aprobadas de comportamiento (41).

Creímos que por lo reducido de cada equipo de 4 y 5 personas que formaría cada una de las familias se facilitaría el desempeño de las labores, pero fracasamos en nuestro intento. Si no se logró una buena relación en una familia, - como era de esperarse tampoco la encontramos en dos. Y vi--mos, que aún y cuando la familia integrada por la dirigente lograba una mejor estructuración; al unirse con la otra no se lograba ninguna interacción.

Fue muy notoria la desorganización existente en este grupo, los miembros se comportaron en forma sumamente - agresiva, empujándose, tirándose al suelo unos a otros, griu

tando por todo el salón y en general no comprendiendo las indicaciones dadas por la dirigente.

Una vez más pudimos observar que estos niños no discriminan el sexo de unos y otros, puesto que se comportaban en forma semejante ante una figura femenina o masculina, y no realizaban estos roles adecuadamente, ya que son características en estos niños la fijación sobre imágenes concretas y la incapacidad para la abstracción y la diferenciación. (86)

RETRASO MENTAL SUPERFICIAL.

En la vida familiar muchas personalidades deben tomarse en cuenta al mismo tiempo: Los sentimientos e intereses especiales del marido y la mujer, los niños, los parientes, los vecinos y la gente que vive en la comunidad, con la cual deben establecerse relaciones.

El resultado es que cada miembro de la familia tiene sus propias necesidades, intereses, derechos, deberes y deseos. Cada individuo debe en alguna forma estar en equilibrio con todos los demás y el total de la familia debe encajar dentro del mundo más amplio de otras familias.

Después de haber observado a los miembros del grupo durante las sesiones anteriores se formó una familia de cuatro miembros con aquellos que consideramos actuaban más espontáneamente y el otro grupo quedó integrado por 5 personas incluida la dirigente.

Pudimos observar que en el medio en el que se desen

vuelven los niños, se dan relaciones interfamiliares por razones de compadrazgo o amistad basada en la cercanía de sus viviendas.

La representación de cada uno de los roles elegidos por los niños para la formación de las dos familias estuvo basada en este tipo de relaciones, que seguramente son las que influyen en su vida diaria y en consecuencia son las aprendidas, y las que posteriormente normaran sus patrones de conducta en grupo; así entonces, pudimos ver que las señoras mandaban a sus hijos a las mismas escuelas, y realizaban labores escolares conjuntamente, por ejemplo: La participación en fiestas de los niños auxiliadas por los profesores, de esta manera las relaciones entre los hijos eran constantes. También pudimos observar que los padres de la familia trabajaban si no en el mismo sitio, desempeñando labores semejantes.

Por el trato continuo de los hijos de las familias surgían dificultades, provocando en algunas ocasiones que hubiera disgustos inclusive entre los padres.

NORMALES.

Un hecho importante en la socialización que se da en el núcleo familiar es el desarrollo de la capacidad para establecer relaciones fuera del hogar, por medio de las cuales se establece el nivel de adaptación social del niño.

La adaptación social radica principalmente en el éxito con que una persona se adapta a cualquier individuo o

situación de grupo.

Generalmente se espera que los niños vayan adaptándose a la vida social cada vez mejor y que se conformen con las exigencias sociales para su edad.

El proceso de socialización comienza en el hogar. - El niño aplica el tipo de adaptaciones sociales que aprende en casa a las situaciones sociales que se encuentran en la vecindad y en la comunidad. Como su interés por el hogar y su dependencia de los miembros familiares son sustituidas - gradualmente por el interés en relacionarse con otros niños, de distintas familias, el proceso de socialización se desplaza de la casa a la comunidad. Cualquiera que sea el grupo que, finalmente, represente un papel mayor en su socialización es algo que queda determinado por los lazos emocionales del niño con dicho grupo (12) (61).

Los niños se organizaron formando dos familias las cuales establecieron una relación amistosa pero que en cierto modo encerraba una actitud de crítica y envidia.

Se observó una conducta competitiva entre las familias, trataban de no quedarse atrás, de destacar más que la otra. Los hijos presumían del trabajo del padre y del monto de su salario.

El niño intenta la relación con otras familias probando la consistencia, rigidez o ductilidad de sus estructuras familiares.

En el campo social, el escolar es fiel todavía a -

las tradiciones defendiendo a los miembros de su familia de las críticas del amigo, demostrando que aún necesita sus relaciones intrafamiliares y de la estructura dinámica familiar (62).

Tanto si el niño es pequeño como si es mayor, es probable que la falta de competencia en las actividades a las cuales se dedica normalmente en grupo afecte sus relaciones sociales.

Puede observarse que los niños que están en desventaja en actividades y habilidades importantes en la vida social de sus iguales pueden reaccionar de manera no conveniente. Pueden mostrar timideces y temores cuando los otros niños se hallan a sus anchas, pueden buscar la compañía de otros niños más chicos y menos estimulantes, pueden permanecer alejados de las reuniones, las excursiones y otras ocasiones de reunión que exigen el despliegue de actitudes en las que son deficientes o pueden convertirse en objeto de molestias y burlas. De este modo, una mayor destreza en el manejo de una situación puede influir en el papel que desempeña un niño en sus relaciones sociales con los demás (44).

Puede decirse que tanto en el grupo de los niños retrasados superficialmente como en éste, la representación continuó siendo como en la sesión de una sola familia, un tanto mediocre, puesto que no se les ocurrían ideas nuevas hasta que la dirigente sugería que tuvieran, por ejemplo, alguna diversión o asistieran juntas a algún paseo.

5a. SESION. ESCOLAR DENTRO DEL SALON DE CLASE.

La planeación de esta sesión se debió al hecho de - que el cambio de la vida familiar a la escolar, exige consi- derables nuevas experiencias de parte del niño, tiene que - actuar ahora como miembro de un grupo en la clase y en el - recreo. Es importante también porque es una etapa de transi- ción, en la cual, el niño adquiere nuevos patrones de con- ducta en grupo útiles para su futura autorealización como - miembro de una sociedad y a la vez para continuar el proce- so de identificación iniciado en la familia con el padre y - posteriormente en la escuela bajo la figura del maestro.

Desde el punto de vista psicológico social, el niño encuentra en la escuela, ocasión de nuevas experiencias y - de ampliar su espacio social, encuentra personas y cosas -- que antes no conocía, está sometido a idénticas normas que - ellos y se mueve en virtud de una vinculación a deberes y - tareas que le son atribuidas por ser miembro de una socie- dad organizada de cierto modo.

El niño entra aquí a formar parte de nuevos víncu- los y relaciones que se diferencian por completo de los que le unen a sus padres y hermanos a los parientes y vecinos.

Al contrario de lo que sucede con respecto a la ma- dre o al padre del niño, el maestro puede ser sustituido y tan sólo está ahí para cumplir una función determinada es- trictamente reglamentada y que se limita a una actividad - práctica: la de dar clase (20).

RETRASO MENTAL MEDIO.

Cuando el niño va a la escuela, sus maestros comienzan a ejercer influencia sobre su socialización y a la vez, el desapego del niño de su grupo familiar y su integración - en grupos más amplios y más variados son acontecimientos -- que tienen ya una influencia considerable en el desarrollo de su inteligencia.

La vida de la sociedad escolar está dominada por - dos factores, de los cuales, el primero, que es el hecho de ser una estructura institucionalizada, desempeña al comienzo un papel preponderante y hasta exclusivo, para dejar luego un lugar cada vez mayor a la acción del segundo: la autoridad del maestro y la red de interacciones psicológicas entre los alumnos (40). Bajo esta doble influencia se crea - una mentalidad de grupo muy débil y totalmente hecha de conformismo imitativo en estos niños, pero que a su vez es importante en su desarrollo, es por esto que creemos que la - buena participación de cada uno de los miembros del grupo - estuvo basada en que la situación escolar, en este caso, es valiosa por el hecho de ser estructurada y sistemáticamente condicionada desde muy temprana edad además de ser motivada constantemente debido al reforzamiento que proporciona el - maestro cada vez que efectúan un trabajo adecuadamente; a - diferencia del hogar, en el cual muchas de las situaciones - que podrían ser premiadas por los padres pasan desapercibidas, situaciones que podrían ser aprendidas y que servirían para su futuro desarrollo en la sociedad quedan de esta manera fuera de su alcance.

Nos dimos cuenta que en esta sesión los niños cooperaron organizadamente como en ninguna otra lo habían hecho.

La agresividad disminuyó considerablemente y la atención que en otras ocasiones se dispersaba se incrementó en forma notable.

El trabajo efectuado por los niños fue espontáneo, no ejercimos presión alguna sobre ellos para que realizaran la tarea, sino que libremente adoptaban el rol de maestro participando en forma natural y con agrado. Todos los niños auxiliados por la dirigente, desempeñaron uno a uno activamente el rol del maestro consistiendo éste, por ejemplo, en la enseñanza de problemas aritméticos básicos, el abecedario, así como en la ejecución de los mismos por los alumnos (el placer de la ejecución).

RETRASO MENTAL SUPERFICIAL.

En la etapa escolar el maestro ejerce demasiada influencia en el niño, aunque por lo común la influencia de los compañeros es mayor que la de éste (12)(57). La fuerte influencia del grupo de compañeros sobre el niño durante la niñez deriva en parte del deseo del niño de ser aceptado por el grupo, y en parte del hecho de que pasa más tiempo fuera de casa con el grupo de compañeros en la escuela y en el juego. (7)

A pesar de la influencia de los compañeros de escuela sobre el niño, éste rápidamente adquiere conciencia de su retraso, que aunque no es tan grande como para separar--

los en clases especiales, estos niños descubren pronto lo "tontos" que son".

También descubren que la actitud social hacia ellos es desfavorable. Al ir creciendo el niño su "tontería" se hace cada vez más aparente tanto para él mismo como para los demás (71).

Otra característica sobresaliente en este grupo fue la clase social a la que pertenecen, siendo ésta una variable psicológica importante en el logro educacional, que puede afectar la educación de varias maneras.

Primero, las actitudes hacia la educación sostenidas por padres y niños varían con la clase social. Segundo, la clase social a la que pertenece un niño, frecuentemente está determinada por el lugar donde vive y su familia y esto, determina a su vez la escuela pública a la cual asiste. Finalmente, la clase social es importante porque el sistema escolar y sus representantes, particularmente el maestro, reflejan ciertos valores de clase social y consecuentemente están aptos para tratar diferentes niños.

La inteligencia en los niños está asociada con el logro educacional y la clase social (5). Vemos que la baja habilidad y la poca destreza no son los únicos factores que intervienen en la mala ejecución en el salón de clases, sino también la motivación deficiente que aparentemente tiene sus raíces en la historia previa familiar y en los factores que la refuerzan, tales como estar rodeado de compañeros que también tienen una motivación baja y el encontrar acti-

tudes desfavorables del maestro hacia el estudiante de bajo nivel intelectual (5); así observamos, que en el medio en el cual se desarrollan estos niños la educación resulta deficiente por los pocos recursos con los que cuenta la comunidad.

El grupo participó en forma un tanto obligada sobre todo las niñas, que no quisieron adoptar el papel del maestro, y los niños, cuando al fin pudimos convencerlos de su cooperación lo hicieron no tomándolo en serio y mofándose unos de otros.

El trabajo que realizaron fue el de enseñarles a -- sus compañeros multiplicaciones y divisiones de dos cifras y la lectura de algunos párrafos de sus libros de texto, pudiendo constatar la completa inseguridad en la ejecución, -- así como la deficiencia en conocimientos.

Las expectativas que los miembros del grupo distribuyen para la conducta de los otros son llamadas expectativas de rol. El rol se refiere a lo que esperan los miembros del grupo de algunos individuos quienes caen en una categoría particular de personas o quienes ocupan alguna posición dada en el grupo. En la escuela, un número de categorías o roles pueden ser distinguidos, tales como: un maestro, alumnos, director, etc.(5).

Así, en esta sesión y debido a las exigencias del -- trabajo los niños adoptaron uno a uno por indicación de la -- dirigente el rol del maestro, pero en una forma informal. -- Las niñas se resistían a representar dicho rol, pero como --

los demás miembros del grupo se burlaban de ellas, ejerciendo de este modo presión, rápidamente se sometieron.

Son precisamente éstos sistemas de expectativas y sanciones las que estructuran una institución formal, como la escuela en este caso, o la familia.

NORMALES.

En esta sesión los niños mostraron, en un principio, interés que fue disminuyendo a medida que avanzaba el tiempo.

Al iniciarse la sesión los niños querían representar al maestro dando la dirigente indicaciones para que lo hiciera, el que lo demandaba más, éste lo hizo aparentemente en forma ordenada, organizó al grupo y pidió atención -- del mismo, después empezó a realizar el trabajo, el cual -- consistía en la ejecución de problemas aritméticos tales como multiplicaciones y divisiones de dos cifras, pero cuando sus compañeros cometían algún error los corregía en forma autoritaria y con golpes, además de burlarse. Por esta razón se substituyó por otros sucesivamente.

· Cuando llegó el turno de las niñas se observó que los niños hacían caso omiso de las indicaciones dadas por ellas, y se concretaban a jugar tomando en broma la sesión -- terminando por agredirse unos a otros empujándose hasta que la dirigente representó al maestro y pudo controlar de nuevo al grupo.

Pensamos que el cambio en el comportamiento de los-

niños se debió a que al sentirse angustiados por la "situación de prueba", en la que se encontraban ante nosotras, - utilizaron como recurso defensivo el expresar mucha facilidad en la ejecución de los problemas que sus compañeros les pedían; observando que cada uno de ellos cuando representaba al maestro daba la clase y planteaba los problemas que - los demás deberían ejecutar de acuerdo a sus posibilidades, es decir, si a un niño se le facilitaban los problemas aritméticos, al adoptar el rol demostraba esta habilidad pero - exhibiendo o haciéndose notar ante sus compañeros y principalmente ante la dirigente, y lógicamente los demás al encontrar dificultad en la realización de la tarea eran causa de sanciones o agresiones verbales por parte del "maestro". En consecuencia, la atención se dispersó poco a poco y el - interés de un principio disminuyó.

Fue muy notorio el rechazo hacia un niño por los demás miembros varones del grupo, puesto que al no querer - cooperar con ellos en sus travesuras era objeto de varias - formas de derogación, que iban desde la indiferencia hasta un castigo más serio como el ataque físico.

Además dos niñas se negaron a participar, arguyendo que no les llamaba la atención el tipo de sesión, pero más bien creemos que esta actitud se debió en gran parte a las sanciones y rechazos por parte de los varones citados anteriormente.

6a. SESION. DEPORTES.

Los juegos y deportes no sólo son formas agradables de juego, sino que también tienen un gran valor como agentes socializadores. El niño aprende de ellos la forma de comportarse con otros niños, cooperar en distintas actividades, representar unas veces el papel de líder y otras el de seguidor y valorarse a sí mismo y a sus capacidades con un criterio realista comparándose con sus compañeros.

Los juegos y los deportes son partidos con reglas establecidas que se emprenden para diversión o para conseguir un premio. Los deportes son siempre concursos físicos, mientras que los juegos pueden ser físicos o mentales. Los deportes por lo general, aunque no siempre, implican un mayor esfuerzo físico y unas reglas más rígidas que los juegos (41).

El interés del niño por cada juego particular depende sobre todo de su desarrollo motor e intelectual (35).

Es de suma importancia en los niños, el desarrollo de la capacidad de controlar su propio cuerpo, en primer lugar porque la buena salud vital para el desarrollo y la felicidad del niño depende en parte del ejercicio (53). La segunda razón es, que el ejercicio motiva al niño a participar en actividades físicas que le servirán en su desarrollo emocional y que a la vez fomentarán su buena salud mental. Mediante el ejercicio, el niño libera su cuerpo de las tensiones de la ansiedad y la frustración; se descarga de la energía acumulada que la naturaleza le proporciona para en-

frentarse con los peligros y molestias de la vida diaria. - Una vez que el niño queda libre de la preparación física para la acción - causada por la aparición de emociones fuertes, tales como temor, rabia o celos - el niño se relaja - tanto en lo psicológico como en lo físico (46).

La tercera ventaja del ejercicio físico es que capacita al niño para entretenerse (47), y la última y más importante es que proporciona al niño oportunidades de socialización (53).

Un niño que no participa activamente del juego y - del ejercicio físico, generalmente es rechazado por el grupo al cual pertenece y este aislamiento social en el que vive impide su felicidad, es causa de una adaptación personal y social deficiente y provocará el anhelo de compañía. Muchos niños que se convierten en introvertidos, tímidos, distantes, con poco interés y escasa competencia en las actividades sociales son víctimas además de su desadaptación de - un desarrollo motor inferior. El niño cuyas habilidades de juego favorecen su aceptación social, aprende como tratar - con la gente y como adaptarse a los diferentes tipos de situaciones sociales (54).

El ejercicio físico es importante además porque capacita al niño para lograr su independencia y desarrollar - un concepto de sí mismo.

RETRASO MENTAL MEDIO.

En esta sesión, nuevamente el grupo mostró interés-

y entusiasmo, se organizaron conforme a las clases que reciben dentro de la escuela, ya que en este tipo de Instituciones el ejercicio físico adquiere un papel relevante y ocupa la mayor parte de su tiempo.

Conforme cada uno de los niños pasaba al frente adquiriría una actitud formal del maestro de gimnasia, el cual ejecutaba ejercicios sencillos que posteriormente deberían ser realizados por sus alumnos. Como en estos niños la coordinación motora es tan deficiente, quedando por debajo de los niños normales, los movimientos son torpes, no están integrados y en la mayoría de las veces son innecesarios.

Aún cuando ejecutaban los ejercicios lo hacían utilizando todo su cuerpo, con gestos raros. El tronco y las piernas tomaban una parte exagerada en la actividad y los brazos y las manos actuaban fragmentariamente.

Era de esperarse que en esta sesión, la fatiga se presentara desde un principio pero a causa de que se mantuvo el interés de los niños y la participación organizada, el cansancio apareció hasta el final. La agresividad no se presentó por las mismas razones.

Los niños que en anteriores ocasiones, se mostraban inactivos realizaron en ésta el trabajo espontáneamente.

La comunicación verbal resultó más discriminada por el hecho de que teniendo que dirigir los ejercicios del grupo era indispensable que se comunicaran entre sí.

Los niños disfrutaron de la repetición continua de-

los ejercicios debido a que al no tener muchos deberes y responsabilidades tienen tiempo para repetir y poder practicar los ejercicios a su modo cuantas veces quieran.

Además las pocas habilidades con que cuentan son conservadas gracias a la imitación de un modelo que encuentran en el maestro. Este aprendizaje imitativo indudablemente requiere menos tiempo y esfuerzo que aquel en el cual intervienen procesos cognoscitivos, como el pensar por ejemplo.

En general las habilidades que con mayor probabilidad se desarrollan bajo dirección son las que se aprenden en la escuela o en los grupos de juego.

La motivación para el trabajo era mantenida por el papel reforzante que adquirirían los demás niños para aquel que dirigía. En estos niños la motivación tiene especial importancia ya que con frecuencia se sienten frustrados y agotados en sus esfuerzos de conseguir el control necesario para el desarrollo de ciertas habilidades principalmente físicas.

RETRASO MENTAL SUPERFICIAL.

En este grupo se diferenciò claramente una actitud de competencia entre los niños, ya que cuando éstos forman pandillas los juegos adquieren un espíritu de competición; están mucho más organizados y tienen reglas más rígidas que los niños con retraso mental medio.

Con el paso a los deportes viene el interés por ad-

quirir habilidades de los mismos. Al principio, el juego es sobre todo individual y el niño se concentra en hacerlo mejor que los demás. Por este interés egocéntrico, el niño no es un buen jugador de equipo. Quiere dominar el juego en vez de limitar sus esfuerzos a su propio placer; si los demás jugadores le dejaran querría él jugar el juego entero. Poco a poco, sin embargo, conforme aprende a cooperar con los demás jugadores, disfruta más con los deportes y es más probable que conserve su rango como miembro del equipo.

Por otro lado, notamos cierta inhibición de las niñas como en la sesión anterior en la cual mostraban resistencia por la inseguridad. El comportamiento de "resistencia" o "negativo" es tan común en la infancia que se le puede considerar como una característica normal del desarrollo social del niño. A medida que los niños crecen habitualmente muestran menos resistencia debido en parte porque el niño mayor comprende mejor que se espera de él, es más capaz de complacer y ha aprendido que se sentirá más cómodo si satisface los deseos de los demás tenga ganas o no de hacerlo; también se produce porque ha aprendido a expresarse mejor - mediante las palabras y ha adquirido otros medios más sutiles de afirmar su independencia (3) (4).

Todos los niños cooperaron y representaron al maestro de deportes hábilmente; y aunque los ejercicios no se hacían con demasiada habilidad fueron más coordinados que en el grupo anterior. Por tratarse de una situación en la que no se comprometían o no se ponían a prueba sus conoci-

mientos, fue, después de la sesión de juego la que más agradó al grupo. Se observó la excesiva discriminación de los niños hacia las niñas, porque no permitían que éstas participaran y cuando lo hacían se burlaban.

NORMALES.

La progresiva socialización del niño se manifiesta muy particularmente y de manera espontánea en la evolución de sus juegos. Por una parte en la transformación y complicación de los juegos imaginarios y por otra, en el desarrollo y predominio de los juegos de competencia (40).

Una vez más los niños mostraron conducta competitiva tanto en la dirección de los ejercicios como en la realización de los mismos. A medida que pasaba el tiempo y conforme a cada uno le tocaba representar al maestro, el grado de dificultad de los ejercicios aumentaba, con el propósito de que sus compañeros cometieran más errores; por este hecho también las niñas al no poder competir físicamente con ellos se resistían. A menudo se encuentra resistencia cuando se somete a los niños a test (69), o a ciertas situaciones de prueba ante sus compañeros. La resistencia observada en las niñas puede significar que eran incapaces de hacer lo que se les pedía, pero muchas veces la falta de capacidad no es la causa verdadera, puede estribar en que el tipo de empresa social no despierta plenamente su interés y su esfuerzo o también en el hecho de que la niña comprenda el significado de la competencia y aprecie lo que vale en comparación con otros niños en campos de actividad.

Estos niños son capaces de cierta autocrítica a la luz de sus aspiraciones y sobre la base de su apreciación de las normas fijadas por otros. Muchos de ellos también son sensibles al ridículo, al fracaso y a la pérdida de prestigio. Como una consecuencia de esto, el niño puede mostrarse tímido y falto de naturalidad en relación con actividades que antes eran espontáneas.

En esta sesión a diferencia de los dos grupos anteriores los niños mejoraron en la habilidad para ejecutar los ejercicios, sus movimientos se volvieron graciosos, rítmicos y coordinados.

Conforme las habilidades se desarrollan, aumenta la velocidad, la exactitud y la economía de movimientos con gran satisfacción para el niño. Y ésta va acompañada de una mayor seguridad en sí mismo, y de una fuerte motivación para mejorar más aún mediante una práctica continuada (34) -- (88).

Pudimos percatarnos en este grupo del papel preponderante del maestro de gimnasia para estos niños, ya que para que el niño pueda imitar correctamente el modelo o ejercicio a ejecutar, necesita guía; gracias a la dirección del maestro el niño llega a comprender las características de una buena realización y los errores que debe intentar evitar. La práctica es esencial para el desarrollo de habilidades pero debe ser dirigida si se quiere que además sea eficaz.

Una de las cosas más importantes sobre la práctica-

dirigida es que proporciona al niño mayor satisfacción, ya que los resultados finales son mejores, esta satisfacción a su vez es fuente de motivación para el niño para que continúe participando en actividades de grupo (41).

7a. SESION. REPRESENTACION DE UN PROGRAMA DE TELEVISION.

Como se ha mencionado en estudios recientes (77) el tiempo que los niños dedican a mirar la televisión no guarda proporción con la cantidad de tiempo que dedican a otras formas de juego; la televisión, es, según ha descrito Witty (84) "la actividad que más tiempo del niño consume". La atracción de la televisión igual que la de otras formas de diversión varía mucho de un niño a otro y en un mismo niño de una a otra edad con respecto a su nivel de inteligencia.

Esta sesión fue proyectada con el deseo de observar en primer lugar, cuáles son los programas que los niños prefieren, cómo es la percepción de estos programas en los distintos niveles de inteligencia y que tanto influye la misma en la conducta individual y social de los niños al enfrentarse a una situación representativa en grupo ya que lo que el niño ve en la pantalla de televisión es tan real para él que las actitudes que adopta después de ver los distintos programas suele transferirlas a las situaciones de la vida real.

Además, es importante conocer que tanto participa un niño de los programas televisivos y si esta participa -

ción resulta pasiva y le perjudica o en cambio le proporciona algún beneficio al participar activamente, adquiriendo información y asimilándola en favor de su desarrollo y adaptación a la sociedad.

Sin duda, cuando un niño pasa una sexta parte o más de su tiempo despierto en una actividad, ésta no puede dejar de tener influencia sobre sus acciones y actitudes. Además, lo probable es que contribuya a dar forma a sus valores personales y morales. De todos modos, que la influencia sea inmediata o a largo plazo, es algo que depende no tanto de los programas que ve el niño como del niño mismo (41).

El efecto de la televisión sobre el niño depende mucho de lo que recuerde, de cuánto comprenda y de que se identifique o no con los personajes que aparecen en la pantalla (6) (85).

Cuando las necesidades del niño no son satisfechas en la vida real y usa la televisión como mecanismo de escape, ésta tendrá mayor influencia sobre sus actitudes y conducta que si no tuviera necesidad de huir a un mundo sustitutivo. Como muchos de los programas que ve el niño no están dirigidos a la infancia, no siempre comprende lo que ve. Una comprensión parcial y la distorsión del sentido del programa, pueden ser más nocivos que la falta total de comprensión.

Hay que considerar que en ocasiones la televisión es un sustituto del juego del niño, cuando éste la prefiere

como resultado de un daño físico o psicológico.

El ver la televisión siempre reduce el tiempo disponible para otras actividades especialmente el juego al aire libre o con otros niños; como resultado el niño queda privado del sano ejercicio y la liberación emocional que proporcionan los juegos fuera de casa (85). Además se ve privado de las experiencias de aprendizaje necesarias para una buena adaptación social. (37) (73)

Muchos niños dedican más tiempo a la televisión que a sus tareas escolares; el aspecto más grave de este problema es que la televisión proporciona al niño material de una forma tan excitante y viva que resulta difícil que los libros escolares despierten en él más interés y atención (74) (75) (76).

En la familia, ver la televisión produce una mayor proximidad física, pero limita el intercambio social, impide a los miembros de la familia que lean, conversen y jueguen.

Los numerosos supuestos efectos de la televisión merecen un análisis clínico. Hasta que se disponga de información, es imposible concluir hasta que punto es beneficiosa o nociva y si sus efectos, buenos o malos, son temporales o permanentes.

Sin embargo, hay acuerdo casi unánime respecto a un punto: el niño bien adaptado es el que menos peligro corre

de ser afectado de modo adverso, temporal o permanentemente, en comparación con el niño mal adaptado, y lo mismo puede decirse del niño sano respecto del niño enfermo (85).

No obstante, en ningún caso se debe privar a los niños del placer y el beneficio de ver la televisión. Esto significa que la dirección y la guía son de importancia vital si el niño, ha de desarrollar un concepto sano de sí mismo, de la gente y de la vida en general.

RETRASO MENTAL MEDIO.

En estos niños, la atención se fija en las voces y gestos para después imitarlos; es decir, en la representación de uno de los programas, se dedicaron solamente a emitir sonidos guturales, gritos o saltos que representaban en un momento dado a los personajes; hubo pobreza de ideas y la dirigente se vió en la necesidad de supervizarlos en todo aquello que realizaron, así como proponerles el tema y el desarrollo del mismo. Después de explicarles varias veces lo que habrían de representar, nos dimos cuenta que su interés se desplazaba a los detalles más que al argumento porque era olvidado, por esta razón la imitación de los programas fue inexacta.

La percepción en este tipo de niños es simple puesto que está dirigida hacia los objetos en movimiento, los colores y los sonidos. Intervienen primordialmente la sensación visual y auditiva y no se incluyen procesos cognoscitivos tales como el pensamiento, la memoria, el aprendizaje,-

etc. Lo que impuso limitaciones a la percepción no fue tanto la cantidad original de información asimilada, sino la necesidad de mantenerla en la memoria durante algo más que un breve período.

Es natural suponer que los individuos varían en su capacidad de percibir, así como varían en sus demás capacidades psicológicas. Esta variación puede referirse meramente a la eficiencia: algunos perciben más rápida y más correctamente que otros. No hay duda que hay personas más capaces que otras de controlar la dirección y la concentración de su atención. Tales variaciones son debidas en medida apreciable a la educación y a la experiencia, pero pueden tener también una base innata, como en este caso la capacidad intelectual (81).

A pesar de no haber hecho una representación adecuada de los programas, los niños gozaron la sesión y se prestaron a colaborar más que en otras.

Los programas en general, como se dijo anteriormente se representaron en forma desorganizada e inclusive agresiva sin tomar en cuenta el argumento, a excepción del programa educativo en el cual hubo mayor organización debido en primer lugar a que los niños no cooperaban conjuntamente, sino por parejas, participando durante un lapso de tiempo, (10 min. aprox.) mientras los demás observaban sentados.

Esto nos da la pauta para pensar que la conducta de estos niños está dirigida hacia ellos mismos es decir, es -

individual, no persiguen objetivos comunes a otras personas sino que actúan instintivamente.

Cuando se trata de integrar un grupo lo hacen en forma desorganizada, sobresaliendo la conducta motora no propositiva y las agresiones físicas.

El interés por la televisión varía dentro de cada grupo, aunque los niños de todos los niveles de inteligencia encuentran en ella una de las formas más agradables de divertirse, la televisión atrae más a los niños con deficiencia mental y en general a los desadaptados y de baja condición económica (6) (72).

RETRASO MENTAL SUPERFICIAL.

Al desarrollo de la capacidad de un niño para tomar parte activa en empresas sociales más complejas, acompaña un aumento de su percepción de las relaciones sociales y en la conciencia de su status en comparación con el de los otros (45).

La selección de roles dentro de esta representación estuvo de acuerdo al carácter propio del sujeto; por ejemplo, aquellos con tendencia al liderazgo o extroversión escogieron los papeles principales o en los que podían dirigir o atender a las demandas del grupo. Por otro lado, sujetos dependientes y/o introvertidos seleccionaron papeles pasivos y en general aquellos que no les resultaran comprometedores. La participación fue llevada a cabo en forma orga-

nizada y en base al interés que los niños tenían en los programas de televisión.

La percepción de los programas estuvo enfocada al tema o argumento y a las actitudes y en general a la conducta de los personajes, ésto puede explicarse ya que por el hecho de estar los niños agrupados cada uno trae su experiencia personal, el recuerdo de las imágenes vistas, que complementan así una imitación más exacta.

También observamos la participación de dos niños, los cuales colaboraban con la dirigente en la creación de un argumento a representar y los demás lo aceptaban condicionadamente; por lo tanto, la representación estuvo estructurada mayormente que en el grupo anterior. Por el hecho de sobresalir dentro del grupo algunos niños adoptaban diferentes papeles dentro de un mismo programa.

En ocasiones los niños no entienden realmente lo que están viendo, en particular si se trata de escenas y acontecimientos poco familiares (81).

Se comprobó que en algunos casos los niños notaban hechos aislados, a veces sin importancia, pero no pudieron razonar sobre estos ni extraer ninguna inferencia de lo visto.

Para poder darnos cuenta si los niños comprendían el significado y tenían conocimiento de los programas, hacíamos comentarios verbales sobre los mismos, ya que ha si-

do demostrado experimentalmente por Granit (31) la importancia del comentario para la comprensión y conocimiento de lo que el niño ve. El comentario seleccionaba y destacaba los puntos importantes y explicaba aquello que representaba dificultades o no era habitual, desglosaba las ideas generales que proporcionaban un fondo al programa y hablaba de las relaciones que mantenían entre sí los personajes y los motivos de su conducta. (Estos comentarios se llevaron a cabo en los tres grupos pero en forma un tanto distinta - dependiendo de la capacidad de los niños para entenderlos).

Los comportamientos representados llegaron a ser poseídos por el sujeto, es decir, en vez de depender de la realidad exterior el niño los hizo depender de él al representarlos.

NORMALES.

Un aspecto importante del comportamiento social y del desarrollo de la auto-comprensión es el desarrollo de la conciencia de la existencia de los demás y de sus intereses, el progreso hacia la madurez social no depende únicamente de la capacidad para tomar parte en empresas sociales cada vez más complejas, sino también del desarrollo de la apreciación de otras personas. Para entrar en una relación en la que hay colaboración, propósito común y acción recíproca auténtica, es necesario que una persona sea capaz de ser sensible a los demás y a sus deseos, necesidades e in-

tenciones. Debe existir un grado de sensibilidad para los pensamientos y sentimientos de los demás (45).

En la representación educativa las niñas cooperaron más activamente, pero al mismo tiempo ponían cierta resistencia por el temor a la crítica de sus compañeros.

Al igual que en los niños con retraso mental superficial en este grupo, la percepción de los programas resultó ser más elaborada, puesto que entraban junto con ella otros procesos de integración, tales como la atención hacia los argumentos, memoria y aprendizaje de ellos, etc.

La imitación fue más completa y realista, los niños imitaron lo que les importaba imitar en interés de su perfeccionamiento. Reprodujeron las actitudes, los ademanes y las palabras de los personajes, y principalmente los de aquellos con los cuales se identificaban y llamaban mayormente su atención. Consideramos que la imitación en estos niños es un medio de identificarse con los adultos de elevarse por lo menos a su nivel y de enriquecer la personalidad mediante su ejemplo.

Los programas de aventuras servían para que los niños descargaran parte de su agresividad, es decir, participaban más o menos organizadamente mientras el tema no requería de la acción agresiva entre los miembros, pero en cuanto ésta surgía nos veíamos en la necesidad de controlarlos nuevamente debido a que se salían del contexto del programa y la agresión era personal.

En general, la participación fue en grupo y la selección de los papeles de cada uno de los personajes se basó en las características propias de los niños.

8ava. SESION. REPRESENTACION DE UN HOSPITAL.

Además de las razones enunciadas en las instrucciones de esta sesión, se planeó ésta porque psicológicamente se ha demostrado que el médico influye sobre el enfermo a través de una interacción dinámica en la cual intervienen factores de autoridad, dependencia, apoyo emocional, etc. (24), y quisimos ver si esta interacción se presentaba en una representación hospitalaria.

Puede decirse que el médico tiene para el enfermo un significado objetivo. El enfermo percibe en el médico a una persona que por su entrenamiento y experiencia está capacitada para ayudarle a preservar o restaurar su salud. Si simultáneamente, el enfermo también reacciona, aunque de ello no se percata a una figura en la que simbólicamente se funden otras dotadas de autoridad y de poder, que han jugado un papel significativo en situaciones anteriores de su vida (24).

RETRASO MENTAL MEDIO.

En este grupo el interés por realizar la representación aumentó también considerablemente, pensamos que esto sucedió debido a que en estos niños la figura del médico se

relaciona más frecuentemente con ellos por formar parte de su ambiente escolar.

El médico en estas escuelas de Educación Especial - representa una ayuda para los niños, pues debido a la debilidad física que se presenta en la mayoría de los casos, se hayan expuestos a enfermedades que van desde simples dolores estomacales e infecciones en la garganta hasta crisis convulsivas, además, como resultado de su incoordinación motora sufren frecuentemente caídas y golpes, necesitando así la intervención inmediata del médico.

Todo el grupo participó pero las "enfermedades" que consultaban al médico eran en la mayoría de los casos exageradas, por ejemplo, atropellamientos en los cuales los sujetos perdían los miembros superiores o inferiores y operaciones complicadas (ojos, cabeza, etc.).

La participación del médico era activa, se concretaba a recetar y operar a los enfermos. La enfermera fungía - como organizadora del grupo, asignándoles sus lugares a cada uno de los miembros del mismo.

En la segunda hora de la sesión hubo imitación de las enfermedades que escogían los niños.

RETRASO MENTAL SUPERFICIAL.

El grupo desempeñó el trabajo sin entusiasmo, sin embargo, todos participaron, pudiendo observar que la percepción del médico no resulta tan familiar a ellos como en-

el grupo anterior. Esto sucedió por el hecho de que por un lado los pocos recursos económicos que tienen a su alcance no les permiten acudir con frecuencia a consultar a un doctor, prefiriendo la utilización de remedios caseros. Además de que, aunque cuenten con servicios médicos gratuitos no los aprovechan por ignorancia de la preparación de los médicos.

Las enfermedades que se consultaban constantemente eran infecciones estomacales o de la garganta y dolores de cabeza.

La enfermera adoptaba un papel activo de auxilio a los enfermos, aplicación de inyecciones, asignación de turnos, etc.

Las niñas se rehusaron a desempeñar el rol de médico prefiriendo ser las enfermeras o los enfermos.

NORMALES.

Se encontró cooperación en todos los miembros del grupo, ésto es, se integró y juntos planearon un programa a seguir. Las enfermedades fueron similares a las del grupo anterior, pero surgían más ideas para remediarlas que en los niños con retraso mental superficial; entre éstas, utilización de material quirúrgico, medicinas y diversos tratamientos.

Las niñas cooperaron también en la representación del médico.

La actitud del médico en este grupo era muy formal, es decir quería aparentar mucha responsabilidad en su labor.

La enfermera era activa y auxiliaba al doctor en el tratamiento de los enfermos.

Frecuentemente se espera encontrar conducta sexual en los "juegos del doctor", (68), esto es, los niños utilizan dichos juegos como una excusa para mirarse, comparar, etc. los órganos sexuales de ambos, pero en ninguno de los tres grupos verificamos este comportamiento. Pensamos que por el hecho de sentirse supervisados por nosotras, no actuaron libremente reprimiendo su curiosidad sexual.

OBSERVACION INDIVIDUAL.

Se basó en la utilización de una tabla en la que se obtenían registros de 5 minutos de observación por cada niño en tres ocasiones durante toda la sesión. Se obtuvo de esta manera un registro del comportamiento individual en una situación de grupo.

Pero esto fue hecho únicamente para obtener un criterio de confiabilidad inter-observadores que ayudaría a la investigación.

A pesar de que la observación se registró individualmente, los resultados serán expuestos en grupo debido a que el propósito de este trabajo es la observación de la conducta colectiva.

Antes del análisis de los resultados de los tres grupos procederemos a definir los conceptos enunciados en la tabla. Esto lo hacemos con el fin de unificar los criterios para una mayor comprensión del trabajo.

TENDENCIA AL LIDERAZGO.

En este primer punto buscamos la inclinación del niño a ser jefe o guía del grupo al cual pertenece.

En términos simples, un líder es un miembro de un grupo a quienes los demás muestran deseo de seguir porque ha demostrado su dominio de las relaciones sociales, es capaz de provocar reacciones positivas hacia sí mismo entre los miembros del grupo y puede contribuir mejor que los de-

más miembros a la satisfacción de las necesidades del grupo en conjunto. Un líder no es solo una persona con autoridad; es alguien que puede despertar reacciones emocionales en los miembros del grupo. Por ésto tiene capacidad de hacer actuar a los otros de una forma determinada (23) (29) (87).

El rango de líder puede ser formal cuando el líder es nombrado o elegido para representar el papel, y puede ser informal cuando le considera como tal por lo menos una tercera parte del grupo (55). El niño que es líder tiene seguidores, el grupo cristaliza en torno a él.

Los líderes pueden dividirse a grosso modo en dos categorías que fueron las elegidas para la calificación gradual de esta actitud.

+1.-Tendencia al Liderazgo en forma Autoritaria.

La propensión del niño a tomar el papel de líder impositivamente. El líder autoritario es bruto y déspota y no manda sino por la fuerza. Puede ganarse el respeto del grupo, pero rara vez consigue su afecto. Este tipo de líder no tolera la contradicción, da órdenes e insiste en que sean obedecidas, impone actitudes al grupo sin consultarlo, no proporciona información detallada sobre los planes para el futuro, sino que se limita a indicar al grupo que medidas inmediatas debe tomar; por su propia iniciativa reparte elogios o críticas personales entre los miembros, pero permanece apartado del grupo la mayor parte del tiempo (14).

0.- Tendencia al Liderazgo como Coordinador.

Este líder es democrático, se preocupa por los sentimientos e intereses de los miembros del grupo, manda sugiriendo en vez de dar órdenes. En contraste con el anterior logra tanto el respeto como el cariño de los miembros del grupo. Es igualitario ya que solo da órdenes después de consultar al grupo, se encarga de que las futuras actitudes del grupo se decidan colectivamente y cuentan con la aprobación de todos, nunca pide acción de nadie sin bosquejar los planes en los cuales trabaja, insiste en que el elogio o la culpa son asuntos del grupo y participa en éste como miembro.

Por otro lado, los seguidores como los líderes son miembros aceptados del grupo social con el que están identificados; conservan su rango mientras quieran hacer lo que la mayoría de los miembros del grupo quieren hacer y mientras quieran seguir al líder (14) (41).

-1.- Ninguna Tendencia a ser Líder del Grupo.

Como una tercera clasificación encontramos al sujeto que se abstiene de guiar; abandona al grupo a sus propias inclinaciones y en general no participa.

PARTICIPACION.

En términos generales, el niño que participa es -- aquel que toma parte en la actividad del grupo.

+2.- Actividad Absoluta.

Es la facultad que tiene el niño de obrar o actuar libremente, sin restricción alguna durante toda la sesión,

+1.- Actividad Relativa.

Es también la facultad para obrar o actuar pero con ciertas limitaciones e inconstantemente.

0.- El niño que hace sugerencias.-1.- Pasividad Relativa.

Se aplica al niño que recibe la acción de la gente sin cooperar a ella en forma variable, es decir se considera activo respecto a unas cosas y pasivo respecto a otras,

-2.- Pasividad Absoluta.

Es aquella en la que el niño deja obrar a los otros sin ninguna cooperación o acción de su parte y esto lo hace sin restricción alguna durante toda la sesión.

OBEDIENCIA A LAS ORDENES.

Obediencia,- Fue definida como la acción de acatar las órdenes.

+2.- Obediencia Exagerada.

La encontramos en el niño que obedece a las órdenes dadas por la dirigente, pero con el fin de agradarla para su propio provecho.

+1.- Obediencia.

Es la acción de cumplir los mandatos o sugerencias de la dirigente, sin esperar recompensa.

-1.- Ninguna obediencia.-2.- Oposición a las órdenes.

Se aplica al niño que desobedece, que se resiste o contradice las órdenes.

COMUNICACION.

Es toda transmisión de información que se lleva a cabo mediante: 1.- La emisión, 2.- La conducción, 3.- La recepción de y 4.- Un mensaje. En otra forma, la comunicación es el paso de un mensaje o información de un emisor a un receptor. Por medio de la comunicación se establece una relación entre dos o más personas para un mayor entendimiento y con un fin determinado.

Comunicación verbal y motora.

El modo de comunicación en el hombre es esencialmente el lenguaje, que puede ser oral, escrito, otras formas más elaboradas verbales, a base de movimientos y respuestas, por medio de partes perceptivas y motrices, actitudes y expresiones que en conjunto dan una serie de respuestas ante el medio externo (63).

Para el propósito de la investigación solo analizaremos el lenguaje verbal u oral, aquel establecido por me--

dio de la palabra y la comunicación motora siendo ésta un - medio de enlace o transmisión entre dos o más personas a ba se del movimiento.

+1.- Propositivo.

Se aplica el término al tipo de comunicación verbal o motora que persigue un fin o intención determinados.

0.- Discriminada.

Es aquella en la que el niño diferencia o distingue el tipo de actividad o de personas con las cuales ha de comunicarse, pero sin buscar un objetivo común, sino por el - simple hecho de relacionarse con una persona afín.

-1.- Indiscriminada.

Es el tipo de comunicación ya sea en forma verbal o motora que se establece sin discernir o diferenciar la causa o motivo de la acción.

El lenguaje de los niños se ha clasificado en dos - categorías principales: lenguaje socializado o propositivo- y lenguaje egocéntrico. El primero se produce cuando se es tablecen contactos sociales entre el niño y su medio social. Se subdivide en: 1.- Información adaptada en la que se cambian pensamientos e ideas o se persigue un objetivo común;- 2.- Críticas en las que figuran las observaciones del niño- sobre el trabajo o la conducta de los demás, especificadas- en relación con un auditorio; 3.- Ordenes, exigencias y ame nazas; 4.- Preguntas y 5.- Respuestas a preguntas verdaderas.

En el lenguaje egocéntrico el niño habla por su propio placer o por un placer de asociarse con alguien que por casualidad esté presente. No hay intento de intercambiar ideas ni de considerar el punto de vista de la otra persona. El lenguaje egocéntrico es así una "seudoconversación", una forma de "monólogo colectivo", que deriva de las limitaciones intelectuales del niño y de su incapacidad de analizar su propio proceso del pensamiento y de comprobar las conclusiones que deduce.

Si el lenguaje egocéntrico puede ser una ayuda para el desarrollo del pensamiento del niño, el lenguaje socializado es una ayuda para su adaptación social (59) (65).

MANEJO DE LA RELACION.

Un factor importante en las relaciones sociales es la aptitud para relacionarse y comunicarse. Por medio de la correspondencia afectiva con los demás, antes que por la mera percepción intelectual se establece la afinidad social y se mantiene la solidaridad (45). Los acontecimientos más importantes de nuestra vida suelen ocurrir en la interacción que se establece entre nosotros y otros individuos. Estos son los sucesos que nos proporcionan alegría o pena, que conforman nuestra conducta y contribuyen a hacer de nosotros los individuos que actualmente somos y que da a la vida la mayor parte del sentido que pueda tener para cada cual.

La necesidad de asociarse con otros es universal y puede considerarse como un motivo o necesidad humana funda-

mental. (50).

+2.- Amistad extrema.

Es una manifestación exagerada del afecto o relación interpersonal.

+1.- Amistad.

Es un afecto o sentimiento puro, ordinariamente recíproco. Desde el momento en que un niño comienza activamente a reparar en los otros y a jugar con ellos empieza también a mostrar preferencias entre sus compañeros de juego.

La situación social del niño en un grupo tal como lo pone de manifiesto el grado en que es elegido, buscado o ignorado cuando los otros niños expresan sus preferencias - puede apreciarse muy pronto en el período de la escuela primaria, después que los miembros de un grupo se han llegado a conocer, es probable que un niño determinado se mantenga más o menos en la misma situación un año tras otro (49).

En otras palabras, las características de un niño - que juzgan los otros y las normas de acuerdo con las cuales hacen sus juicios parecen ser constantes. A medida que un niño crece su elección de amigos y de compañeros íntimos -- tiene que depender naturalmente de lo que encuentra a su disposición. Cuando los niños nombran a sus amigos, es probable que los nombrados sean otros niños que viven cerca de ellos, utilizan el mismo campo de juego y asisten a la misma escuela y a la misma clase (66) (78). Aparte de este -

factor de la proximidad, los niños tienden más a elegir como amigos a los que se les parecen en diversas características - como inteligencia, estatura, edad - y no a los que se diferencian de ellos.

Pero aunque pueden encontrarse semejanzas generales, cuando se comparan los promedios de las cualidades de los amigos, puede haber amigos íntimos que difieran considerablemente con respecto a alguna de estas características. Tienen mucha importancia las diferencias que permiten a los amigos complementarse mutuamente o desempeñar un papel dominante o subordinado a uno de ellos. Es probable que los niños de esta edad citen como sus mejores amigos a otros del mismo sexo y también a medida que crecen es probable que aumente la estabilidad de las amistades (39).

Por otro lado, son muchos los factores que hacen a un niño atrayente para uno o más de sus compañeros, el que un niño sea o no popular en un grupo dado no depende únicamente de sus cualidades, sino también de los gustos e intereses del grupo (38). Aunque las cualidades de un niño que atraen a los otros pueden variar con la edad, parece que la popularidad tiende a ser persistente (10) (11).

0.- Conocimiento Superficial o Compañerismo.

Es el hecho de conocer superficialmente a otras personas, pero sin establecer una relación de amistad.

-1.- Evitación.

Es la acción de no permitir un acercamiento o rela-

ción con otras personas en una situación de grupo, ésta se puede dar principalmente por inhibición, introversión, o - falta de interés en la empresa social desarrollada.

-2.- Rechazo.

Es el resistirse u oponerse a toda participación en la actividad a realizar, así como contradecir lo que otro - expresa, o no tomar en cuenta lo que se propone. El niño - adopta esa actitud de rechazo debido a que si su esfuerzo - inicial por mostrarse amistoso es desairado se torna agresivo y convierte en hostil su reacción amistosa.

El niño aprende a ocultar o disfrazar sus sentimientos. Aprende muchas técnicas sutiles para eludir o rechazar a personas que le desagradan y para conseguir la compañía - de otras personas que le son simpáticas.

MANEJO DE LA AGRESION

En cuanto los niños llegan a la edad de jugar con - otros se hacen corrientes las disputas y altercados en su - comportamiento en el grupo.

Los estudios sobre los conflictos de los niños (15) (22) (32) (43) (47), indican que la cantidad de esos altercados tiene correlación en alto grado con la actividad general del niño. Cuanto más se mueve el niño y más contactos - establece es tanto más probable que choque con otros niños.

También pueden producirse conflictos entre los ni--ños porque éstos están experimentando y explorando para ver

que sucederá, en ocasiones, muchos niños muestran interés - por la pelea como deporte.

Habitualmente, al pasar del período preescolar al - de la escuela primaria, disminuyen las disputas y la pelea- franca, si bien la mayoría de los niños siguen librando ba- tallas ocasionales y algunos mantienen una enemistad conti- nua con niños menores o vecinos. Muchos factores, tanto del niño como del ambiente contribuyen para disminuír las dispu- tas. El niño comprende cada vez más los derechos de propie- dad y eso elimina muchos conflictos a este respecto (26). - Además el niño comprende mejor a los otros niños, sabe lo - que puede esperar de ellos, lo que están dispuestos a tole- rarle y lo que puede sucederle si se muestra combativo. Asi- mismo, el niño comprende y acepta cada vez más las reglas - y los códigos no escritos del comportamiento en grupo que - los niños se imponen mutuamente.

Sin embargo, es probable que la disminución de la - combatividad sea más aparente que real pues puede no haber- una disminución correspondiente en los sentimientos de hos- tilidad; si bien disminuyen las provocaciones de cierto ti- po, puede haber un aumento en las de otro tipo, sobre todo- en relación con diversas formas de competencia en los jue- gos, en el trabajo de clase, etc.

Se elaboró este punto con el fin de encontrar los - tipos de altercados comunes entre los niños en una situa- - ción de grupo.

Para ésto fue necesario determinar los grados de -

agresión en un orden jerárquico que a continuación exponemos.

La agresión es un acto de hostilidad verdadero o en forma de amenaza, generalmente sin provocar por otra persona.

AGRESION DIRECTA (FISICA).

+1.- Golpes.

0.- Ataque físico global

-1.- Aproximación Amenazante.

AGRESION INDIRECTA (VERBAL).

+1.- Amenaza de violencia.

0.- Expresiones Verbales de Desagrado.

-1.- Gestos de Desaprobación.

COOPERACION.

Es la acción de obrar conjuntamente con un mismo fin u objetivo. Este último punto se planeó con el interés de que los niños se integraran en grupo y pudiésemos observar el grado de cooperación individual.

+2.- Trabajo libre o Espontáneo.

Es la labor que ejecutan los niños espontáneamente o sea en forma voluntaria automática y natural, sin la necesidad de recibir sugerencias de otras personas.

+1.- Trabajo con el Grupo Condicionado.

Es aquel que efectúan obligadamente, atraídos por - el grupo, pero sin saber realmente el objetivo del trabajo, o en ocasiones también por el hecho de recibir alguna recom_{pen}sa por su participación. Otra razón por la cual se puede efectuar la labor en forma condicional es la falta de inte_{re}s del niño en la sesión.

-1.- Aislamiento.

La acción de retirarse del grupo, sin tener ninguna comunicac_{ión} con el mismo.

-2.- Sabotaje.

Todo acto deliberado que paralice o perjudique el - desenvolvimiento del trabajo del grupo.

RETRASO MENTAL MEDIO.

Aunque en algunas de las sesiones se observó la ten_dencia de uno o dos niños a ser líderes tanto autoritarios- como coordinadores, consideramos que ésta no es una tenden_cia existente en el grupo, puesto que no aparecía constante_{men}te dentro del mismo; y cuando aparecía en dichos niños - era informalmente y sin propósito alguno.

La tendencia del grupo a participar en las sesiones fue predominantemente activa, pero en la mayoría de ellas - esta hiperactividad no perseguía un propósito.

En general los niños obedecían a las órdenes de la-

dirigente pero esta obediencia no se presentaba con la finalidad de cooperar en el trabajo, sino porque veían en nosotras figuras autoritarias. En ocasiones estaban demasiado inquietos y era casi imposible controlarlos pero ante cualquier nuevo estímulo obedecían otra vez.

La comunicación verbal y motora fue indiscriminada debido a la incapacidad de estos niños, pudimos constatar que gozaban de las sesiones sin importarles que no las comprendieran o las realizaran adecuadamente, sin embargo deseaban expresar lo que sentían entre ellos por estar reunidos pero no llegaban a comunicar verbal y motoramente su pensamiento.

En este grupo, como fue explicado antes, solo se observó cierta comunicación discriminada en aquellas sesiones en la que se desempeñan con más frecuencia como son la escolar y deportiva.

No puede pensarse en la existencia de una relación amistosa ya que como es natural en cualquier niño y en un estadio de presocialización, la necesidad de estar acompañado, de querer hacer cosas con otros es importante, pero no significa que se estableciera una amistad, pues para la aparición de ésta es necesario que exista la comunicación.

La tendencia de este grupo durante las sesiones fue el llevar relaciones de compañerismo.

Observamos agresión física y verbal en los niños, en ocasiones como una reacción a situaciones frustrantes,

que los predisponían a atacar a las personas u objetos que se ponían en su camino cuando querían hacer algo. La agresión se presentó en forma de ataque físico global y algunas expresiones verbales de desagrado.

Como para estos niños es difícil perseguir objetivos comunes y su trabajo es individual y en forma agresiva, resulta casi imposible hacerles jugar en una forma cooperativa con otros niños. El trabajo cooperativo en grupo es algo que los niños de bajo nivel intelectual no realizan porque las demás personas no les brindan la oportunidad de aprender. Por ejemplo: habilidades de trabajo en la casa o en la escuela. Es por ésto que el trabajo con el grupo fue condicionado.

RETRASO MENTAL MEDIO

Tendencia al Liderazgo.	Participación.	Comunicación Verbal	Comunicación Motora	Obediencia a las Ordenes.	Manejo de la Relación.	Manejo de la Agresión. (física).	Manejo de la Agresión. (verbal).	Cooperación.
-1	+2	-1	-1	+1	0	0	0	+1
Ninguna Tendencia a ser Líderes	Actividad Absoluta.	Comunicación Verbal Indiscriminada	Comunicación Motora Indiscriminada.	Obediencia.	Compañerismo.	Ataque físico global.	Expresiones Verbales de Desagrado.	Trabajo con el Grupo Condicionado.

Tabla No. 2

RETRASO MENTAL SUPERFICIAL.

La tendencia al liderazgo en este grupo fue más estructurada que en el grupo anterior; destacó un niño que gozaba de aceptación social o "popularidad" siendo ésta un índice del éxito que el niño ocupó en el grupo social y del grado en que sus compañeros gustaron de trabajar o jugar con él.

Más específicamente, popularidad significa, la admiración general por una persona, incluso por quienes no tienen relación con ella (41). Esta admiración creemos que condujo a este niño en particular a representar el papel de líder.

La participación estuvo en ocasiones condicionada a las exigencias del líder y en otras a la naturaleza misma de las sesiones. Es por esto que no podemos pensar en una actividad absoluta, sino relativa porque los niños actuaban con ciertas limitaciones, basándose siempre en las observaciones del líder o de la dirigente.

La comunicación verbal fue predominantemente propositiva, es decir, los niños entendían lo que les pedía la dirigente y no encontraban dificultad alguna para expresarlo. La comunicación motora fue discriminada puesto que distinguían con cuales de los miembros del grupo querían permanecer para efectuar el trabajo, principalmente por relacionarse con ellos.

En general puede decirse que obedecían las órdenes de la dirigente, inclusive en este caso las órdenes del líder.

En lo que respecta al manejo de la relación destacó la amistad entre todos los miembros del grupo. En este tipo de niños ya se ha establecido una amistad basada en la comunicación, les gusta poder intercambiar ideas, pedir ayuda, contar sus penas y criticar si alguien hace algo mal.

Hubo variaciones en la frecuencia y la intensidad de la agresividad, se presentó más la agresión verbal en forma de burlas de los varones hacia las niñas.

El trabajo en el grupo fue condicionado en la mayoría de las sesiones y en algunos casos se presentó el trabajo libre o espontáneo en 2 o 3 miembros del grupo.

RETRASO MENTAL SUPERFICIAL

Tendencia al Liderazgo.	Participación	Comunicación Verbal.	Comunicación Motora.	Obediencia a las Ordenes.	Manejo de la Relación	Manejo de la Agresión. (física).	Manejo de la Agresión. (verbal).	Cooperación.
0	+1	+1	0	+1	+1		0	+1
Tendencia al Liderazgo como Coordinador.	Actividad Relativa.	Comunicación Verbal Propositiva	Comunicación Motora Discriminada	Obediencia.	Amistad.		Expresiones Verbales de Desagrado.	Trabajo con el Grupo Condicionado.

Tabla No. 3

NORMALES.

En este grupo se presentó la tendencia al liderazgo en dos niños, en la mayor parte de las sesiones, mientras uno basaba el liderazgo en la autoridad irracional, el otro era objeto de respeto por parte del grupo. Representaba un papel de líder informal porque aunque gozaba de popularidad y aceptación no participaba activamente en las sesiones pero era el preferido por todo el grupo por ciertas cualidades que los otros veían en él tales como la limpieza, la cual destacaba a simple vista, el mayor rendimiento en el salón de clases y otras.

El primero era un niño que participaba en todo, que quería adoptar los principales roles, pero sin embargo por su actitud autoritaria y sus bromas y burlas no gustaba en absoluto a sus compañeros.

El segundo, a pesar de ser retraído y tímido coordinaba al grupo cuando observaba desorganización y sus opiniones se respetaban.

La actividad relativa fue debida a que en la mayoría de las sesiones los niños estaban sujetos a las condiciones del trabajo y a las características de los roles que adoptaban.

La comunicación verbal propositiva se caracterizó por la información en la que se cambiaban pensamientos e ideas y se perseguía un objetivo común. La comunicación motora discriminada en su mayor parte fue la que predominó en el grupo porque los niños se inclinaban a conformarse con -

las exigencias de los líderes o la dirigente efectuando el trabajo con la persona o personas que ellos quisieran.

Aunque se presentaba cierta oposición a las órdenes en algunas de las representaciones a efectuar ante las sugerencias del líder coordinador o de la dirigente el grupo - obedecía pero no libremente sino forzado por las circunstancias.

Un hecho que destacó en este punto, fue la obediencia exagerada de las niñas hacia la dirigente.

Se observó amistad entre todos los miembros del grupo por motivos de cooperación para poder efectuar las diferentes sesiones, ya que antes de estas observaciones, algunos niños que no se llevaban entre sí, al término de las sesiones habían establecido una amistad.

La agresión física y verbal se presentó solamente - en los casos en que los niños y niñas no compartían los mismos intereses. La primera se presentó en forma de ataque físico global entre los varones y la segunda en forma de burlas hacia las niñas o sea expresiones verbales de desagrado.

El trabajo del grupo fue condicionado siguiendo - siempre las instrucciones de la dirigente.

Las observaciones revelan que los niños se conducían de modo diferente en grupo que cuando estaban solos, -

la presencia de otra persona, o sea la dirigente, hacía que surgieran respuestas diferentes de las que caracterizaban el comportamiento de las personas aisladas. Esto fue debido a que las acciones de uno o más miembros del grupo afectaban a las de los otros individuos que se hallaban en esa situación. Otra razón por la que el trabajo fue condicionado es porque algunos preferían seguir al grupo, siendo ésto más fácil que dirigir. Observamos que algunos seguidores contribuían con poco al grupo y se contentaban con seguir a la multitud.

NORMALES.

Tendencia al Liderazgo.	Participación.	Comunicación Verbal	Comunicación Motora	Obediencia a las Ordenes.	Manejo de la relación.	Manejo de la Agresión. (física).	Manejo de la Agresión. (verbal).	Cooperación.
+1	+1	+1	0	+1	+1			+1
Tendencia al Liderazgo en forma Autoritaria.	Actividad Relativa.	Comunicación Verbal Propositiva	Comunicación Motora Discriminada	Obediencia.	Amistad.			Trabajo con el Grupo Condicionado.

Tabla No. 4

SOCIOMETRIA.

En todo grupo escolar, y especialmente en el salón-de clase, pueden hallarse dos tipos de estructura social - que expresan vínculos de distinta naturaleza entre los miembros.

a)- Una estructura que podría llamarse oficial o -- institucional, porque está determinada por los factores totalmente objetivos de la administración escolar, que da lugar al agrupamiento por niveles de promoción (clases, años, cursos), o por distribución al azar (divisiones de un mismo nivel). Algunas veces se forman grupos especiales de duración variable para determinadas tareas, teniendo en cuenta habilidades particulares: coros, deporte, periodismo, teatro, etc.. También se forman grupos por nivel de inteligencia (clases homogéneas), o equipos de trabajo tomando en cuenta capacidad o información - como en el caso de los - - tres grupos elegidos para las muestras en este estudio - . - Todos estos agrupamientos responden a criterios técnico-administrativos, generalmente convenientes y eficaces, que se aplican desde afuera, sin que intervenga la voluntad, los sentimientos o las preferencias de los implicados. Estos - grupos pueden permanecer sin variantes notables durante mucho tiempo.

En razón de su origen oficial, externo, no voluntario, este tipo de estructura grupal es formal, aparente, - pues los vínculos que unen a los miembros son superficiales y determinados por el azar. Son grupos que se reúnen para -

realizar una determinada tarea (sociogrupo). La estructura-grupal así determinada es fácil de advertir a simple vista - (tal clase, tal división, tal equipo); y dentro de ella aparecen sin dificultad determinados papeles o roles: "el mejor del grupo", "el gracioso", "el latoso", así como también el jefe de equipo de trabajo, el capitán de fútbol, - etc.

b)- Una estructura espontánea, subjetiva, emocional, voluntaria o informal basada en las atracciones personales, en los sentimientos, en las preferencias y simpatías (tanto en los rechazos y antipatías) de los propios individuos que forman el grupo. Mientras que la estructura oficial se da - desde el momento en que se organiza el grupo escolar y tiene larga duración, ésta parte, la espontánea o informal, se va formando poco a poco con el trato y conocimiento recíprocos, y está supeditada a las variaciones y cambios determinados por las interacciones y los sucesos cotidianos.

Si nos atenemos a su nivel de evidencia, esta estructura informal podría ser considerada como una subestructura de la oficial o formal. En efecto, por debajo de las apariencias circula una compleja red de vinculaciones, rechazos, atracciones, repulsiones, que no se advierte a simple vista pero que constituyen la trama viva y dinámica de la estructura subyacente. Aunque desde afuera no se lo advierta, en este contexto subjetivo todos los miembros saben quien es el que más ayuda, el que nunca presta o el vanidoso.

De ambas estructuras, esta segunda, la informal o espontánea, es la que reviste mayor importancia educativa por su influencia sobre las actitudes, sentimientos y expectativas de los niños, aún en el plano del aprendizaje escolar.

Algunas veces se tiene una impresión somera y por lo común casual de ciertas relaciones o papeles dentro de la clase, por simple observación se advierte al aislado, al más popular, al rechazado, a ciertos grupitos más unidos, algunas rivalidades, etc., pero esto no significa en ningún modo el conocimiento integral del grupo en cuanto a las fuerzas e interacciones que en él actúan (17).

Por esta razón, se hizo evidente la necesidad de utilizar dos técnicas sociométricas: La Sociometría de Moreno y la Escala de Aceptación Social de Ohio, para poseer información clara y tomar conciencia de la estructura informal subyacente que actúa en el grupo formal.

Uno de los orígenes de la estabilidad en la conducta de la persona reside en la estructura informal dentro de un grupo. Esta consiste, como anteriormente se mencionó, de regularidades de pensamiento, sentimiento y acción que son continuamente mantenidas por el directo intercambio de recompensas primarias entre las partes en interacción. Así, las estructuras informales persisten porque las personas son obligadas a someterse a las expectativas de rol por la aplicación de sanciones involucrando reforzadores condicionados, tales como dinero, aprobación social, etc.

Así la amistad emerge y es mantenida entre dos personas porque cada una es directamente gratificada por la conducta de la otra.

Las estructuras formales son organizadas alrededor de la ejecución de valores y fines de importancia social. En contraste, las estructuras informales son delineadas en términos de dimensiones individuales de sentimiento, pensamiento y acción. De este modo, la estructura de afecto o estructura sociométrica se ocupa de los sentimientos de atracción y repulsión entre los miembros de un grupo, y de una estructura de poder que encierra un patrón de subordinación entre los miembros del grupo hacia una o varias personas -- (líder).

El término estructura sociométrica ha sido usado tradicionalmente para describir los patrones de afecto positivo y negativo, atracción y repulsión, que existen entre los miembros de un grupo. Típicamente ha sido explorado a través de la administración de un test sociométrico el cual lleva a los miembros del grupo a indicar sus elecciones en base a un criterio. En un salón de clases los alumnos pueden escoger a otros como compañeros de asiento, como compañeros de algún proyecto de diversión, etc.. El método más extensamente conocido en el que las elecciones puedan ser analizadas es la construcción de un sociograma. Este consiste en un arreglo especial de personas, designadas por puntos o pequeños círculos en un plano, indicando con flechas la dirección de las elecciones. La intensidad de la atracción o repulsión es reflejada en la distancia entre las per

sonas.

Como nos mostrará el Sociograma de Moreno, las personas conectadas con una flecha de doble sentido indican — una elección mutua y más cercana que aquella que se observa entre dos personas conectadas por una flecha en un solo sen tido, indicando ésto una elección no recíproca.

Este método de presentación sociométrica permite de signar con facilidad funciones estructurales tales como pequeños subgrupos o pandillas; personas aceptadas por la mayoría del grupo, personas hostiles, líderes, o finalmente — aquellas que son casi aisladas del grupo, desestimadas o re chazadas, menos preferidas o menos aceptadas.

Algunos estudios han intentado descubrir aquellas — características sociales e individuales que distinguen a la persona frecuentemente elegida.

Una persona elegirá probablemente a los individuos — con las siguientes características:

1.- Aquellos con los que él tiene una gran oportun dad de interactuar.

2.- Aquellos quienes tienen características más deseables en términos de normas y valores del grupo.

3.- Quienes son más similares a él en actitudes, va lores y características sociales.

4.- Aquellos a quienes él perciba que lo eligen o — le asignan características favorables.

5.- A los que lo vean como se ve él mismo.

6.- A los que en cuya compañía ha experimentado una satisfacción de una necesidad (5).

Para analizar la interacción social por medio del sociograma creemos conveniente mencionar algunos de los factores importantes en las situaciones sociales (79).

La dirección y los efectos de una situación social, no se determinan exclusivamente por la presencia de otros - en la realización de una tarea o por el hecho puro de la participación en la discusión o reunión. Es necesario incluir también en el cuadro, los factores interrelacionados-correspondientes a las motivaciones que llevan al individuo a estas situaciones particulares, la tarea o problema tratado y los aspectos y características varias de los individuos participantes.

Entre los factores interrelacionados que pueden tener importancia en las relaciones sociales se citan a continuación los más destacados; sin pretender dar una lista completa:

1.- Factores relacionados con los individuos reunidos. Su número (dimensión del grupo) la homogeneidad o heterogeneidad en términos de sus experiencias (filiación sociocultural, económica, educativa y de rango; la edad, el sexo y otros parecidos).

Sus relaciones con los otros individuos participantes: conocimiento previo y la existencia o no de relaciones establecidas entre todos o alguno de los individuos. Sus mo

tivos particulares relacionados con su participación en la situación, incluyendo el grado hasta el que los motivos son comunes para los distintos individuos.

2.- Factores relacionados con el problema o tarea: - si es nuevo o habitual; grado de su estructura (número de - alternativas posibles para su solución); proporción de indi- viduos presentes, necesarios para la actividad; la capaci- dad de los individuos actuantes.

Comunicación especial; tal como instrucciones o lí- neas de acción sugeridas; contenido y origen de la comunica- ción.

3.- Factores relacionados con el lugar y las facili- dades: el lugar físico; instrumentos y medios técnicos apro- piados; la presencia de individuos o grupos no participan- tes en los alrededores y su relación con los individuos o - acontecimientos que se realizan; las oportunidades de lugar apoyan el movimiento y el contacto con los otros.

4.- Factores pertenecientes a la relación de un in- dividuo con los otros, el lugar y el problema o tarea: rela- ción del problema o tarea con el individuo y su significado para el mismo, y dentro de cualquier sistema de relaciones- entre los individuos existentes, la habilidad y talento re- lacionados de estos sujetos; la relación del individuo con- el contenido y el origen de cualquier comunicación especial; la existencia de tipos de conducta o normas sociales refe- rentes al local, situación, problema o tarea y a los otros- individuos.

Existen factores, que los participantes pueden ignorar completamente, que condicionan seriamente la situación- y al hacerlo así afectan indirecta pero fundamentalmente el curso de la interacción.

La dimensión o tamaño del grupo es uno de los deter^uminantes de la situación social y se le considera de prime^ura importancia para el carácter de las interacciones asocia^udas con él.

SOCIOMETRIA DE J. L. MORENO.

Moreno define la Sociometría en relación con su eti^umología latina y griega, de la palabra metrum, la medida y socius, compañero.

El test sociométrico es un instrumento que sirve pa^ura medir la importancia de la organización que aparece en - los grupos sociales. Consiste expresamente en pedir al suje^uto que elija, en el grupo al que pertenece o al que podría- pertenecer, los individuos a los que querría tener como com^upañeros. El test sociométrico es un instrumento que estudia las estructuras sociales a la luz de las atracciones y los- rechazos manifestados en el seno de un grupo. En el dominio de las relaciones interpersonales nos servimos de términos- como "selección" o "rechazo", cuyo sentido es más restringi^udo.

Este test ha permitido determinar la posición de ca^uda individuo en uno de los grupos en que ejerce un rol. Ha- revelado que la estructura psicológica subyacente de un gru^u

po difiere profundamente de sus manifestaciones sociales; - que la estructura de un grupo varía en razón directa de la edad de sus miembros; que los diferentes criterios de elección son susceptibles de producir agrupamientos diferentes o semejantes de las mismas personas; que los grupos que - - ejercen funciones diferentes tienden hacia estructuras distintas; que, en la medida en que les es permitido, los individuos tienden a quebrar los límites sociales preestablecidos; que éstos agrupamientos espontáneos y las funciones - que los individuos ejercen o tienen la intención de ejercer en ellos poseen una influencia decisiva sobre las conductas individuales y colectivas; y que la existencia simultánea - de agrupamientos espontáneos y de grupos oficiales impuestos por cualquier autoridad constituye una fuente de conflictos latentes. Se ha demostrado que frecuentemente difieren las relaciones resultantes de una elección y las relaciones impuestas, y que la posición del individuo no puede ser completamente determinada sino a condición de tener en cuenta todos los individuos y todos los grupos a los que está ligado emocionalmente. De ello resulta que la organización de un grupo sólo puede ser completamente estudiada si se toman en consideración los grupos e individuos que están en relación con dicho grupo y que las relaciones entre los individuos y los grupos están tan entrelazadas que la colectividad a la que pertenecen termina por imponerse, en su conjunto, como tema de la investigación sociométrica.

En el test sociométrico pueden surgir varias dificultades, la primera de ellas, con la que generalmente se -

choca es la ignorancia respecto de la investigación sociométrica. También nos encontramos frente a una reacción de miedo y de resistencia, no tanto contra la investigación, sino contra las consecuencias que de ella se temen. La resistencia surge cuando el sujeto duda en manifestar sus sentimientos de preferencia hacia otras personas porque en realidad, teme conocer los sentimientos de los otros a su respecto.

Por un lado, el individuo experimenta una cierta aprensión frente a la posibilidad de conocer la posición que ocupa en el grupo, ya que puede ser penoso o desagradable tomar conciencia clara de su verdadera posición social. Por otra parte la resistencia puede deberse al temor que el sujeto experimenta de que se manifiesten, ante los ojos de los demás, sus preferencias y sus rechazos, así como la posición a la que aspira en el grupo.

La primera tarea del investigador consiste en disipar, uno por uno, todos los malentendidos y todas las aprensiones que han salido a luz en el grupo objeto de la investigación. Sólo entonces, los miembros del grupo estarán en condiciones de apreciar las ventajas que pueden resultar de un análisis sociométrico serio; coordinación mejor equilibrada para su grupo, situación más estable para cada miembro del grupo.

EL SOCIOGRAMA.

Las respuestas que se obtienen de cada sujeto en el curso de una investigación sociométrica por espontáneas y esenciales que puedan parecer, sólo constituyen un material

bruto, y no los hechos sociométricos mismos.

Es necesario, en primer lugar ser capaz de comprender adecuadamente el tipo de cohesión que puede presentar - el conjunto de estas respuestas. Con este fin se ha creado - una forma de representación - el sociograma - que por otra parte no es simplemente un método de presentación de los hechos. El sociograma, es, un método de exploración sociométrico. Se puede ver sobre un sociograma la posición que ocupa cada individuo en el grupo, así como todas las interrelaciones establecidas entre los diversos individuos. El molde de un sociograma puede componerse, en una forma más simple, de estructuras de atracción, de rechazo o de indiferencia; - el sociograma, entonces representa estos tipos de reacción - de un sujeto respecto de otro, puede elegirlo, rechazarlo, - testimoniarle indiferencia o bien, ignorancia, (la indiferencia es un modo de relación expresada, mientras que el hecho de ignorar a un individuo consiste en no haberlo advertido hasta entonces).

Se han elaborado numerosos tipos de sociogramas, todos ellos tienen un carácter común: representan la configuración de una estructura social tomada en su conjunto y señalan la posición que cada individuo ocupa en esa configuración.

El empleo del test sociométrico implica necesariamente ciertas condiciones teóricas:

a) - Es necesario que los sujetos que participan de la situación sean atraídos unos hacia otros por uno o varios cri

terios; b) O que se haya elegido un criterio con respecto - al cual los sujetos se sientan obligados a responder en el momento del test, con una gran espontaneidad; c)- que los - sujetos estén suficientemente dispuestos a responder sinceramente; d)- que el criterio elegido para la prueba sea poderoso, duradero y preciso, y no débil, pasajero y vago(60).

El modo más sencillo de comprobar la relativa atracción que despiertan los miembros de un grupo, consiste en - preguntar a cada uno de ellos a quienes prefieren como compañeros y colaboradores. El número de veces que un individuo sea preferido indicará la atracción que despierta. El - grado de aversión que despiertan los miembros del grupo se mide del mismo modo.

En la matriz sociométrica se exponen los datos mediante el número de preferencias (o repulsas) que un miembro del grupo haya obtenido, pero también sirven como base para trazar un diagrama o sociograma que ofrece la estructura social del grupo, es decir, la función de este diagrama es poner claramente en forma gráfica, la red de aceptaciones y rechazos. (50).

Basadas en los datos sociométricos obtuvimos además el grado de cohesividad entre los miembros de cada grupo; - ya que se ha propuesto la hipótesis según la cual cuanto ma - yor sea el número de parejas unidas por una atracción recíproca, la interacción tiene más importancia en el grupo y - hay más posibilidades de que la cohesión sea fuerte (60). - Se deberá representar todas las combinaciones sociométricas

entre 8 individuos, a cada uno de los cuales se le permite realizar entre 1 a 3 elecciones, y también el efecto que estas diferentes estructuras puedan tener sobre la cohesión del grupo.

METODO.

Se aplicó a cada grupo por separado la técnica anteriormente enunciada, llevándose a cabo en la forma siguiente:

Se les dió a cada uno de los 8 niños una hoja en blanco, y se les pidió pusieran en primer lugar el nombre de su mejor amigo o amiga, con el cual trabajaron con mayor agrado durante las sesiones. Después de esto, pusieran en segundo lugar el nombre de otro amigo o amiga, con el que trabajaron en algunas sesiones, pero no con tanto gusto como con el anterior. Y en tercer lugar, el nombre de otro compañero que fuera su amigo en menor grado que los dos anteriores; ésto es, aquel cuya amistad no les interesara especialmente.

Se notará que el criterio elegido para llevar a cabo el test, se basó solamente en las atracciones, es decir, no se les pidió a los niños que pusieran a sus compañeros que les eran indiferentes o que rechazaran.

Se les aclaró que el trabajo debía ser en forma individual y que ninguna persona de su grupo sabría lo que ellos anotaran, por esta razón no pondrían su nombre en la-

hoja, esto lo hicimos con el fin de que sus elecciones fueran libres y no se encontraran comprometidos a elegir a - - quienes en realidad no cumplieran los requisitos válidos para ellos.

A continuación expondremos los resultados de los sociogramas en los tres grupos en tablas de matrices sociométricas y sociogramas.

MATRIZ SOCIOMETRICA.

R.M.M.

Niños	A	B	C	D	E	F	G	H	No. de elec.
A		X		X				X	3
B			X	X			X		3
C	X	X		X					3
D		X	X				X		3
E						X	X	X	3
F		X		X			X		3
G		X		X	X				
H				X	X	X			

Total 1 5 2 6 2 2 4 2

$$c.o. = \frac{\sum (i-j)}{d \sqrt{2}} = \frac{7}{3(8/2)} = \frac{7}{12} = .58$$

SOCIOGRAMA.

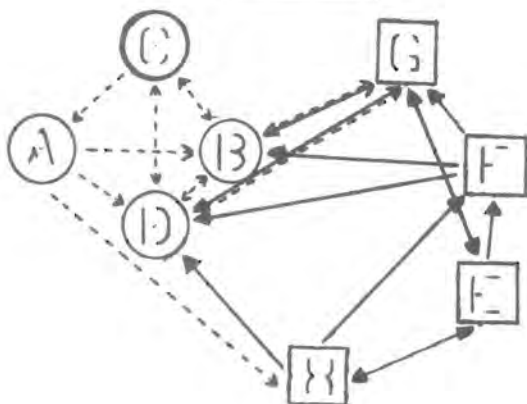


Tabla No. 5

MATRIZ SOCIOMETRICA.

R.M.S.

Niños	A	B	C	D	E	F	G	H	No.de elec.
A			X	X	X				3
B	X		X	X					3
C	X			X	X				3
D			X		X	X			3
E				X		X		X	3
F		X			X			X	3
G					X	X		X	3
H			X		X	X			3
Total	2	1	4	4	6	4	0	3	

$$c.o. = \frac{\sum (i-j)}{d \cdot n/2} = \frac{6}{3(8/2)} = \frac{6}{12} = 0.50$$

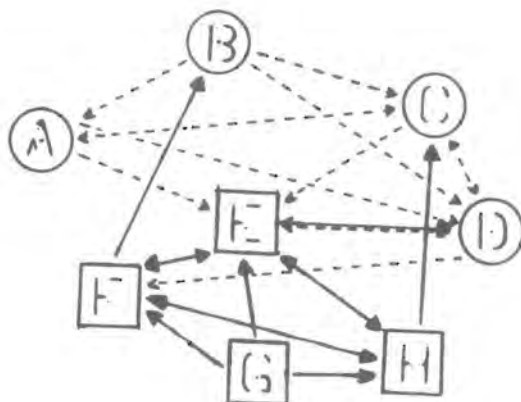
SOCIOGRAMA.

Tabla No. 6

MATRIZ SOCIOMETRICA.NORMALES.

Niños	A	B	C	D	E	F	G	H	No.de elec.
A		X		X				X	3
B			X				X	X	3
C	X	X		X					3
D		X	X				X		3
E				X		X	X		3
F					X		X	X	3
G					X	X		X	3
H					X	X	X		3
Total	1	3	2	3	3	3	5	4	

$$c.o. = \frac{\sum (i-j)}{d \cdot \frac{1}{2}} = \frac{7}{3(\frac{1}{2})} = \frac{7}{1.5} = -50$$

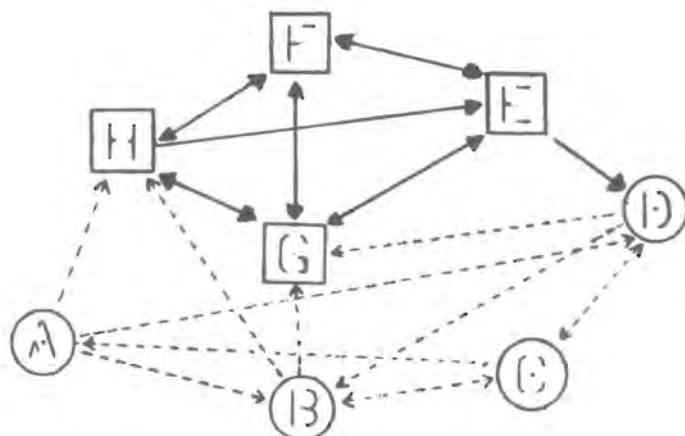
SOCIOGRAMA.

Tabla No. 7

SIMBOLOS UTILIZADOS EN LOS
SOCIOGRAMAS.

- ⊗ - Representa a una niña
- ⊠ - Representa a un niño
- ←---→ - Atracción o elección mutua
- ↔ - Atracción o elección mutua
- - Elección
- - Elección
- C.O. - Grado de cohesividad
- i-j - Pares mutuos
- d - Número de elecciones
- N - Número de miembros del grupo

Procederemos ahora a la interpretación de cada uno de los Sociogramas.

RETRASO MENTAL MEDIO.

Se encontraron dos niñas con un mayor "grado de - - aceptación", utilizamos este concepto y no el de liderazgo, que sería lo usual, porque la participación activa y coordinadora de estas dos niñas fue inconstante durante las sesiones. Además, se notó que las características personales de cada una diferían considerablemente.

Una de ellas resultó ser demasiado inhibida y que poco participaba en los juegos; especulamos que ésta sería una de las razones importantes por la que el grupo se inclinó a elegirla, debido a que en comparación con todos los demás miembros no agredía, y en general podría decirse no causaba problema en el grupo.

La otra, por el contrario, se mostraba extrovertida, organizaba al grupo, participaba libremente, no agredía a los demás y básicamente actuaba con inteligencia.

También había una niña un tanto aislada del grupo, pues sólo fue elegida una vez.

El grado de cohesividad resultó ser de .58 con siete pares mutuos.

Aunque la edad cronológica de estos niños es la misma que en los otros dos grupos, el nivel de socialización es menor a causa de su bajo cociente intelectual y su edad-

mental inferior a la cronológica. Por esta razón es de suponerse que los niños se encuentran en una etapa de presocialización en la cual se observa que los grupos formados son menos constantes y menos diferenciados (60). Las elecciones resultan azarosas, como resulta evidente, el débil desarrollo para elegir espontáneamente a un compañero que a su vez responda a esta elección, hace que el grupo formado presente una estructura difusa que no los predispone hacia acciones de cooperación independiente.

Las asociaciones formadas sólo duran un instante, - esto lo comprobamos al ver que los niños cambiaban frecuentemente el nombre de los elegidos.

Las asociaciones, pues, son el resultado del período de presocialización en estos niños del que ya se hizo mención anteriormente; son demasiado inconstantes e indiferenciadas para imaginar fines y acciones comunes.

Y cuando por azar algunos niños parecían decidirse a perseguir un mismo objetivo, advertimos que uno o dos niños dirigían el juego y se imponían como líderes.

Las relaciones interpersonales fueron heterosexuales, esto es, no hacían distinción del sexo de sus elegidos.

RETRASO MENTAL SUPERFICIAL.

En la observación de la matriz sociométrica encontramos un solo líder, ya que fue elegido por la mayor parte de los miembros del grupo. Este niño era sumamente activo, trató de organizar casi todas las sesiones y, en general so

bre él recaían las responsabilidades. Era entusiasta y alegre, obedecía las órdenes de la dirigente y trataba de que el resto del grupo también obedeciera, pero de una manera - coordinadora, nunca autoritaria.

Hubo un niño completamente aislado y una niña con una sola elección, por lo que se le puede considerar un poco despegada del grupo.

El niño que no obtuvo ninguna elección se mostraba rechazante a efectuar la tarea del grupo, era retraído y tímido.

En el transcurso de las sesiones pudimos observar que permanecía solitario e indiferente al trabajo.

La niña con una sola elección aunque participaba pasivamente en las sesiones, en general se mostró inhibida y su comunicación verbal era escasa.

El grado de cohesividad resultante fue de .50, con seis pares mutuos.

La actitud sexual en este nivel se refleja en la organización interna del grupo, es decir, comienza a destacarse una tendencia homosexual.

Los niños fueron capaces de asociarse y de colaborar en la persecución de un fin común. Constituyeron entre sí un grupo social independiente que era organizado por el líder.

Vemos que al mismo tiempo que aumenta el cociente -

intelectual, aumenta también progresivamente el nivel de socialización. El grupo desarrolló una organización más diferenciada, la estructura del mismo fue más susceptible de desempeñar un papel decisivo, la acción cooperativa comenzó - a manifestarse.

El niño superficialmente incapacitado, con unas experiencias vitales distintas del normal, a pesar de coope--rar en el trabajo del grupo no lo hace en forma tan organi--zada como en el grupo de niños normales.

NORMALES.

Existieron en este grupo dos líderes, uno de ellos obtuvo 5 elecciones y el otro 4. Mientras el primero adoptó un papel formal, debido a que antes de tomar una decisión - consultaba al grupo y pensaba detenidamente lo que éste haría; el otro representó un papel de líder informal, es decir a base de bromas y guasas dirigió al grupo, y algunas - veces lo hacía en forma autoritaria.

Una niña sólo tuvo una elección siendo por esta cau--sa un tanto aislada del grupo, pensamos que no fue elegida--debido a que siempre quería sobresalir entre los demás y - trataba de llamar la atención de la dirigente.

El grado de cohesividad fue de .58, con siete pares mutuos.

En este grupo se encontró una tendencia de los ni--ños a elegir personas de su mismo sexo, mientras que las ni

ñas lo hicieron indistintamente.

Observamos a los niños libres de toda presión cuando trabajaban en las sesiones, verificamos una cierta regularidad en estas reuniones espontáneas con las encontradas en el sociograma.

Frecuentemente una niña era siempre seguida por dos de sus compañeras y la otra, anteriormente citada permanecía aislada.

Tres de los niños permanecían juntos casi siempre y el otro restante se quedaba a la expectativa, y como podía formar parte del grupo, podía no hacerlo.

Se observó una tendencia mayor de los niños a preferir a otros varones.

En este nivel los niños se muestran autoconscientes respecto a los contactos físicos y de hallarse solos en un grupo de niñas.

ESCALA DE ACEPTACIÓN SOCIAL DE OHIO.

Se utilizó ésta con el fin de verificar los datos de la Sociometría de Moreno. Y para clasificar además a cada uno de los miembros del grupo en una escala de amistad.

Puesto que cada niño presenta una frecuencia diferente de ser escogido y además otra diferente del nivel en que se le escoge existe la posibilidad de escalar a los niños en cuanto a su "aceptabilidad"(30).

METODO.

Las instrucciones están especificadas en la tabla - número 9

Además de la hoja con la lista de sus compañeros se les dió a cada uno de ellos la hoja de instrucciones con el fin de que la leyeran al mismo tiempo que la dirigente y - comprendieran mejor el significado de cada uno de los números.

A continuación se les aclaró que todos sus compañeros deberían tener un número, incluyendo el de cada uno de ellos con el número 0.

Tan pronto como terminaron de llenar la hoja se les recogió y delante de ellos se barajaron de modo que nadie - supiera quién era el que había llenado cada una de ellas.

Es importante resaltar que las instrucciones en ambos sociogramas se llevaron a cabo colectivamente, a excepción del grupo con Retraso Mental Medio en el cual hubo la necesidad de hacerlo en forma individual.

Los resultados obtenidos en esta escala se reúnen - en las Matrices Sociométricas, tablas de valores arbitrarios y Tablas de Distribución de elecciones y rechazos entre los niños en los tres grupos escogidos para este trabajo.

ESCALA DE ACEPTACION SOCIAL DE OHIO

PARA GRADOS ESCOLARES INTERMEDIOS

Publicado por las Secciones de Tests de
Evolución y lo de Supervisión Elemental del Departamento Estatal de Educación -
Columbus, Ohio.

Preparado por los maestros elementales

del grupo Escides, en colaboración con la Escuela de Pedagogía de la Universidad del Estado de Ohio.

Instrucciones: En una hoja aparte, encontrarás la lista de todos tus compañeros de clase. Queremos que pongas un número frente a cada uno de los nombres de la lista. El número que pongas deberá ser uno de los que aparecen al frente de cada uno de los párrafos que siguen:

- | | | |
|--|---|--|
| "Los mejores de mis mejores amigos" | 1 | Me gustaría tenerlo entre los mejores de mis mejores amigos. Me gustaría pasar mucho tiempo con esta persona y gozaría si visitáramos juntos toda clase de lugares. Le contaría todas mis secretos y planes, y haría todo cuanto pudiera por ayudarlo a salir de apuros. Señalaré con el número uno a los mejores de entre mis mejores amigos. |
| "Mis otros amigos" | 2 | Me interesaría trabajar con esta persona y hacer algunas cosas juntos. Le invitaría a algunas cosas y estaría si fuéramos juntos a otros lugares juntos a las que voy a otras diversiones. Me gustaría hablar y jugar con esta persona, pero no le daría mucho de mí mismo. Asignaré el número uno a cada condiscípulo que sea amigo mío. |
| "No como amigos pero es al que me gusta estar" | 3 | Estaría dispuesto a trabajar en una misma clase con una condiscípulo o a pertenecer a un mismo club. Estaría muy bien que trabajara en un mismo club o que viajara en el mismo autobús juntos. También hablaríamos juntos un día o dos. No haría nada con esta persona, pero creo que me gustaría estar con él. Asignaré un número tres frente a cada condiscípulo que creo que está bien. |
| "No los conozco" | 4 | No le conozco muy bien. Quizé me alegrara de que estuviera juntos. Pondré un número cuatro frente a cada condiscípulo que no conozco muy bien. |
| "No me importan" | 5 | Le saludo con un "buenos días" cada vez que nos encontramos en la escuela, pero no gozo en su compañía. Podríamos pasar algún tiempo juntos, si yo no tuviera nada más que hacer, pero prefiero estar con otros. No me importa mucho. Pondré un número cinco a los condiscípulos que no me importan. |
| "Me desagradan" | 6 | Le hablo solamente cuando es necesario. No me gusta que trabajemos juntos y mejor prefiero no hablarle. Pondré un número seis a todos los condiscípulos que no me gustan. |

Tabla No. 9

MATRIZ SOCIOMETRICA DE LA ESCALA DE ACEPTACION SO-

CIAL DE OHIO.

R.M.M.

	A	B	C	D	E	F	G	H
A	0	1	3	2	4	3	5	6
B	1	0	3	5	1	6	2	4
C	1	2	0	3	6	3	4	5
D	2	1	3	0	5	6	4	4
E	6	1	4	5	0	3	2	1
F	2	3	1	5	2	0	4	6
G	3	1	4	2	5	1	0	6
H	4	2	5	2	1	6	3	0

1a. Elección -	2	4	1	0	2	1	0	1
2a. Elección -	2	2	0	3	1	0	2	0
3a. Elección -	1	1	3	1	0	3	1	0
4a. Elección -	1	0	2	0	1	0	3	2
5a. Elección -	0	0	1	3	2	0	1	1
6a. Elección -	1	0	0	0	1	3	0	3
Total	7	7	7	7	7	7	7	7

Tabla No. 10

RETRASO MENTAL MEDIO.

Valores arbitrarios de la 1a., 2a. y 3a. elección, para obtener así un peso relativo y escalas la "aceptabilidad" de los niños.

1a. Elección - 8 puntos

2a. Elección - 4 puntos

3a. Elección - 2 puntos

<u>Niños</u> -	A	B	C	D	E	F	G	H
1a. Elección -	16	32	8	0	16	8	0	8
2a. Elección -	8	8	0	12	4	0	8	0
3a. Elección -	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>6</u>	<u>2</u>	<u>0</u>	<u>6</u>	<u>2</u>	<u>0</u>
TOTALES	26	42	14	14	20	14	10	8

Tabla No. 11

Distribución de elecciones y rechazos entre los niños.

RETRASO MENTAL MEDIO.

Niños	Sexo	Elige	Elegido por	Rechaza	Rechazado por	Elecciones Mutuas	Rechazos mutuos	Elección rechazo	Rechazo elección
A	F	B	B, C	H	E	A - B A - D			A - G
B	F	A, E	A, D E, G	F		B - A B - E			B - H B - D B - F
C	F	A	F	E		C - D	C - G C - H		
D	F	B		F		D - A D - C	D - E	D - B	D - G D - H
E	M	B, H	B, H	A	C	E - B E - H	E - D	E - G	
F	M	C	G	H	B, D, H		F - H	F - B	F - G
G	M	B, F		H			G - C	G - F, G - H G - A, G - D	G - E
H	M	E	E	F	A, F, G	H - E	H - C H - F	H - G, H - B H - D	
TOTALES:		4 B 2 A 2 E				10	8	10	8

Tabla No. 12

MATRIZ SOCIOMETRICA DE LA ESCALA DE ACEPTACION SOCIAL DE OHIO.

	<u>R.M.S.</u>							
	A	B	C	D	E	F	G	H
A	0	5	2	1	1	4	3	6
B	6	0	5	1	5	4	2	3
C	2	4	0	1	3	6	5	6
D	1	2	2	0	4	3	5	6
E	1	3	4	5	0	1	2	6
F	6	6	4	5	1	0	2	3
G	5	6	5	4	1	3	0	2
H	4	1	6	5	2	1	3	0

1a. Elección -	2	1	0	3	3	2	0	0
2a. Elección -	1	1	2	0	1	0	3	1
3a. Elección -	0	1	0	0	1	2	2	2
4a. Elección -	1	1	2	1	1	2	0	0
5a. Elección -	1	2	2	3	1	0	2	0
6a. Elección -	2	1	1	0	0	1	0	4
Total	7	7	7	7	7	7	7	7

Tabla No. 13.

RETRASO MENTAL SUPERFICIAL.

Valores arbitrarios de la 1a., 2a. y 3a. elección, para obtener así un peso relativo y esca-
lar la "aceptabilidad" de los niños.

1a. Elección - 8 puntos

2a. Elección - 4 puntos

3a. Elección - 2 puntos

<u>Niños</u> -	A	B	C	D	E	F	G	H
1a. Elección -	16	8	0	24	24	16	0	0
2a. Elección -	20	4	8	0	4	0	12	4
3a. Elección -	<u>0</u>	<u>2</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>4</u>	<u>2</u>
TOTALES:	36	14	8	24	30	18	16	6

Tabla No. 14

Distribución de elecciones y rechazos entre los niños

RETRASO MENTAL SUPERFICIAL.

Niños	Sexo	Elige	Elegido por	Rechaza	Rechazado por	Elecciones Mutuas.	Rechazos Mutuos.	Elección Rechazo	Rechazo elección
A	F	D,E	D,E	H	B,F	A - C A - D A - E		A - G	
B	F	D	H	A	F,G			B - G	B - E
C	F	D		F, H	H	C - A	C - G C - H		
D	F	A	A,B,C,	H		D - A		D - F	
E	M	A,F	A,F,G	H		E - A E - F		E - B	E - H
F	M	E	E, H	A, B	C	F - E			F - D
G	M	E		B			G - C		G - A G - B
H	M	B,F		C	A,C,D,E.		H - C		H - E
TOTALES		3D 3E		4H		8	4	4	6

Tabla No. 15

MATRIZ SOCIOMETRICA DE LA ESCALA DE ACEPTACION SO-

CIAL DE OHIO.

NORMALES.

	A	B	C	D	E	F	G	H
A	0	1	1	2	4	6	3	5
B	3	0	1	5	6	4	2	3
C	2	3	0	1	6	4	5	6
D	3	2	1	0	5	6	2	4
E	1	3	2	5	0	3	6	4
F	3	5	4	6	3	0	1	2
G	3	4	2	4	5	1	0	1
H	5	3	6	2	2	4	1	0

1a. Elección -	1	1	3	1	0	1	2	1
2a. Elección -	1	1	2	2	1	0	2	1
3a. Elección -	4	3	0	0	1	1	1	1
4a. Elección -	0	1	1	1	1	3	0	2
5a. Elección -	1	1	0	2	2	0	1	1
6a. Elección -	0	0	1	1	2	2	1	1
Total	<u>7</u>	<u>7</u>	<u>7</u>	<u>7</u>	<u>7</u>	<u>7</u>	<u>7</u>	<u>7</u>

Tabla No. 16

NORMALES.

Valores arbitrarios de la 1a., 2a. y 3a. elección, para obtener así un peso relativo y escalar la "aceptabilidad" de los niños.

1a. Elección - 8 puntos

2a. Elección - 4 puntos

3a. Elección - 2 puntos

<u>Niños -</u>	A	B	C	D	E	F	G	H
1a. Elección -	8	8	24	8	0	8	16	8
2a. Elección -	4	4	8	8	4	0	8	4
3a. Elección -	<u>8</u>	<u>6</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>2</u>
TOTALES:	20	18	32	16	6	10	26	14

Tabla No. 17

Distribución de elecciones y rechazos entre los niños.

NORMALES.

Niños.	Sexo.	Elige	Elegido por	Rechaza	Rechaza-do por.	Elecciones mutuas	Rechazos mutuos	Elección rechazo	Rechazo elec-ción.
A	F	B,C	E	F		A-G	A - H		A - E A - F
B	F	C	A	E		B-H		B - G	B - D B - E
C	F	D	A,B,D	E,H	H	C-D	C - F C - H		C - E C - G
D	F	C	C	F	F	D-C	D - E D - F	D - B D - G	D - H
E	M	A		G	B,C	E-F	E - D	E - A E - B E - C	E - H
F	M	G	G	D	A,D	F-E F-G	F - C F - D	F - A F - H	
G	M	F	F,H		E	G-A G-F G-H		G - C	G - B G - D
H	M	G	G	C	C	H-B H-G	H - A H - C	H - D H - E	H - F
TOTALES		3C 2G		2 E 2 F		12	10	11	11

Tabla No. 18

Escala de Aceptación Social de Ohio.

Esta técnica sociométrica ofrece un método para clasificar a los individuos por rangos o categorías dentro de un continuo de "aceptabilidad" o de "extroversión" por parte de los miembros del grupo, como ya se dijo anteriormente.

Como se observara, a la primera, segunda y tercera elección les dimos valores arbitrarios de 8, 4 y 2 puntos respectivamente, con el fin de cuantificar los resultados mediante un peso relativo a cada elección.

Las demás elecciones fueron tomadas en cuenta solamente para la interpretación, pero no se les otorgó un valor por considerarse poco significativas para la investigación.

Interpretación de las Tablas.

La fila de totales que aparece en la parte inferior de las tablas 11, 14 y 17, nos muestra la posición relativa que cada uno de los niños ocupa dentro del grupo.

En las tablas de distribución de elecciones y rechazos solo la primera elección fue considerada como tal y la sexta como rechazo.

La palabra elección-rechazo significa el resultado de un niño que eligió a otro que lo rechaza activamente; -

del mismo modo, rechazo-elección significa el resultado de un niño que rechazó a otro que lo eligió activamente. Para estas calificaciones se tomaron en cuenta como elecciones - los números 1, 2 y 3; y como rechazos los 4, 5 y 6. Ejemplo, la distancia entre el 1 y el 5 se tomó como elección-rechazo y el 6-2 como rechazo-elección.

Para las elecciones y rechazos mutuos se escogieron números iguales para la calificación; así 2-2 era elección-mutua y 5-5 era rechazo mutuo.

CONCLUSIONES.

No pretendiendo establecer generalizaciones de ninguna especie, las conclusiones serán expuestas en base a -- los resultados particulares de las observaciones realizadas en la investigación.

Como expusimos anteriormente la observación de la - conducta en grupo de los niños, siguió los lineamientos de la actividad lúdica en varias situaciones creadas artifi- - cialmente.

Observamos que a diferencia de los niños con retra- so mental medio, los niños con retraso mental superficial y normales son más activos y juegan más, mostrando en los jue- gos mayor ingeniosidad conforme aumenta su nivel intelec- - tual. No queremos decir que los niños con retraso mental me- dio se mostraran inactivos, sino al contrario, demostraron una hiperactividad constante; sin embargo, encontraron difi- cultad en canalizar su conducta a una finalidad.

El niño normal pasa rápidamente del juego sensorial al imitativo y al imaginativo. No ocurre así con el niño - más torpe. Además, los niños normales son más estables en - la duración de sus intereses que les sirven para ampliar - sus experiencias.

Contrariamente a la suposición de que los niños en los juegos establecieran una mayor comunicación e interac--

ción, se encontró que empleándose este tipo de técnica o situaciones artificiales se cercenan las comunicaciones entre un niño y otro, esto se debió en parte a la falta de instrumentos para llevar a cabo algunas de las sesiones.

Básicamente el no encontrar marcadas diferencias en lo que respecta a la conducta colectiva de niños con retraso mental superficial y normales es resultado de que nuestra sociedad (principalmente en la muestra escogida que pertenece al nivel socioeconómico bajo), está conformada por una alta proporción de personas con retraso mental superficial pero que desempeñan más o menos eficazmente sus labores y se les cataloga como "normales".

Por otro lado, la conducta colectiva de los niños con retraso mental medio presentó grandes variaciones en relación a los otros dos grupos debido a las deficiencias subyacentes que se derivan de su cociente intelectual. Dicha conducta en consecuencia resultó inestructurada e inconstante.

Aunque la mayoría de las sesiones tanto en los niños con retraso mental superficial como en los normales no despertaron completamente su interés, algunos de los niños de los grupos, por el hecho de haber sido colocados juntos, descubrieron un lazo común de aficiones y de afectos y gozaron haciendo algo conjuntamente.

Además, una observación importante después de la -
realización del trabajo fue el que la participación en gru-
po hubiera dejado su huella en casi todos los miembros, - -
pues las relaciones entre ellos fueron más cercanas.

BIBLIOGRAFIA

CAPITULO I

- 1.- ALLPORT, G. W.: The nature of prejudice. Addison Wesley, Cambridge, Mass. 1954.
- 2.- ANASTASI, Anne: Psicología Diferencial. Editorial Aguilar, México, 1971.
- 3.- AUSUBEL, D. P. and H. M. Schiff: Some intrapersonal and interpersonal determinants of individual differences in socioemphatic ability among adolescents. J. Soc. Psychol., 1955, 39-56.
- 4.- AXLINE, Virginia Mae: Observing children at play. Teachers Call. Record., 1951, 52, 358-363.
- 5.- _____: Mental deficiency, sympton or disease?, J. Consult. Psychol., 1949, 13, 313-327.
- 6.- BAKER, J. W. and A. Hogworth: Social histories of successful and unsuccessful children. Child Develpm, 1961, 135-149.
- 7.- BALINT, Alice: The early years of life. Basic Books, - New York, 1954.
- 8.- BALLY, Gustav: El juego como expresión de libertad. Ed. F.C.E. México, 1958.
- 9.- BANDURA, A. y Walters, R. H., Social Learning and Personality development. Holt- Rinehart and- Winston, New York, 1963.
- 10.-BANY, Mary A. and Lois V. Johnson. Classroom Group Behavior, (Group Dynamics in Education),The Macmillan Company, 1964.

- 11.- BARCLAY, D.: Friendship's many faces. The New York Times, Aug. 13, 1961.
- 12.- BARLETT, F. C., Remembering, U. Press, Cambridge: Cambridge, 1932.
- 13.- BELOFF, H.: Two forms of social conformity: acquiescence and conventionality. J. Abnorm. soc. Psychol, 1958, 99-104.
- 14.- BENOIT, E, Paul. The play problem of retarded children. Amer. J. Ment. Def., 1955, 60,41-55.
- 15.- BERKOWITZ, Leonard: Liking for the group and perceived merit of the group's behavior. The journal of abnormal and Social Psychology. Mayo de 1957, 353-357.
- 16.- BIEHLER, R.F.: Comparison choice in the kindergarten. Child Developm., 1954, 45-51.
- 17.- BINET A., and Simon Th.: The intelligence of the feebleminded. Training School Publ., num.-11, Vineland, N. J. 1916.
- 18.- BONNER, Hubert: Group Dynamics. Principles and Applications, New York: The Ronald Press Company, 1959.
- 19.- BOSSARD, J. H. S., and E. S. Boll: The sociology of child Development, 3d. ed., Harper and Row, New York, 1960.
- 20.- BOVARD, jr. Everett W.: Interaction and attraction to the group. Human Relations, 1956, 481--489.
- 21.- _____: Psychology of Classroom Interaction. Journal of Educational Research, Nov. 1951, 215-224.

- 22.- BROWN, F. J.: Educational sociology, 2d. ed., Prentice Hall, Englewood Cliffs, N. J., 1954.
- 23.- BURGESS, E. W.: Social Relations, activities, and personal adjustment. Amer. J. sociol., -- 1954, 352-360.
- 24.- BYRNE, D. y Griffitt, W.: A developmental investigation of the law of attraction. J. pers. soc. Psychol., 1966, 699-702.
- 25.- CAMPBELL, J. D.: Peer relations in Childhood. M. L. -- Hoffman y L. W. Hoffman (dirs) Review of child development research, Vol. 1, Russell Sage Foundations, Nueva York, 1964, 289-322.
- 26.- CANTRIL, H.: The "why" of man's experience. Macmillan, Nueva York, 1950.
- 27.- CATTELL, Raymond B: Concepts and Methods in the Measurement of group syntality. Psychological Review, 1948, 48-63.
- 28.- COLEMAN, J. S. y colaboradores: Equality of education-opportunity. U. S. Gouverment Printing-Office, Washington D. c. 1966.
- 29.- COMMESS, H. H.: Some characteristics related to social isolation of second grade children. J.-educ. Psychol., Monogr., 1962, 38-42.
- 30.- COX, F. N.: Sociometric status and individual adjustment before and after play therapy. J.-abnorm. soc. Psychol. 1953, 354-356
- 31.- CRANDALL, B. J., A. Preston and A. Rabson. Maternal - reactions and the development of inde--pendence and achievement behavior in -- young children. Child Develpm., 1960, - 243-251.

- 32.- CRANE, A. R.: The development of moral values in children. IV. Pre-adolescent gangs and the development of children. *Brit. J. educ. Psychol.*, 1958, 201-208.
- 33.- CRUICKSHANK, William M.: *El niño con daño cerebral*. Ed. Trillás, México 1971.
- 34.- CURTIS, Jack H.: *Social Psychology*. Mc Graw- Hill Book Company, Inc. Nueva York, 1960.
- 35.- CHALLMAN, R. C.: Factors influencing friendships among preschool children, *Child Developm.*, -- 1932, 3, 146-158.
- 36.- CHAPIN, P. S.: Sociometric stars as isolates. *Amer. J. sociol.*, 1950, 263-267.
- 37.- CHILD, I. L.: Socialization. In. G. Lindzey (ed). *Hand book of Social Psychology*, Addison- Wesley, Cambridge Mass, 1954, 655-692.
- 38.- CHWAST, J.: Value conflict in treating delinquents. - *Children*, 1959, 95-100.
- 39.- DE LA FUENTE, Muñiz Ramón: *Psicología Médica*. Fondo de Cultura Económica, México 1964.
- 40.- DENNIS, W.: The mental growth of certain foundlings before and after adoption. *Ensayo inédito* 1967.
- 41.- DESPERT, J. L. A.: A Method for the personality reactions in pre-school children by means - of analysis of their play. *J. Psychol.*, 1940, 9, 17-29.
- 42.- DITTES, J. E.: Attractiveness of group as function of self-esteem and acceptance by group. *J. abnorm. soc. Psychol.* 1959, 77-82.

- 43.- DYMOND, R. F., A. S. Hughes, and V. L. Raabe: Measurable changes in empathy with age. *J. consult. Psychol.*, 1952, 202-206.
- 44.- ELKIN, F.: Socialization and the presentation of self. *Marriage fam. Liv.*, 1958, 320-325.
- 45.- EMMERICH, W.: Parental identification in young children. *Genet. Psychol. Monogr.*, 1959, -- 257-308.
- 46.- ERICKSON, Erik,: Configuration in play, clinical notes. *Psycho-analytical Quarterly VI*, april, - 1937, 139-214.
- 47.- ESQUIROL, J. E. D.: Des maladies mentales considérées-sous les rapports. médical. Hygiénique, et médico-legal. Paris, Bailliere, 1838.
- 48.- EY, Henri, P. Bernard y Ch. Brisset. Tratado de Psiquiatría. 2a. ed., Toray-Masson, Barcelona, 1971.
- 49.- FEINBERG, M. R.: Relation of background experience to social acceptance, *J. abnorm. soc. psychol.*, 1953, 206-214.
- 50.- _____ M. Smith, and R. Schmidt: An analysis of expressions used by adolescents at varying economic levels to describe -- accepted and rejected peers. *J. genet. Psychol.*, 1958, 133-148.
- 51.- FESTINGER, León, Stanley Schachter y Kurt Back: Social pressures in informal groups, Harper -- and Brothers, New York, 1950.
- 52.- FILLOUX, J. C.: La Personalidad. Ed. Eudeba, 1963, -- 36-38.

- 53.- FRANK, Lawrence K.: Projective methods for the study - of personality. J. Psychol., 8, 1938.
- 54.- FREEMAN, H. E. and M. Showell: The role of the family- in the socialization process. J. soc. - Psychol., 1953, 97-101.
- 55.- FREUD, Anna: Normality and Pathology in Childhood. -- Assesments of Development; Second Prin- ting. International University Press; - New York, U.S.A. 1966.
- 56.- FREUD, Sigmund: Group psychology and Analisis of the - Ego. Hogart Press. Londres, 1922.
- 57.- _____ : Psicología de las Masas. Obras Com-- pletas. Ed. Biblioteca Nueva. Madrid, - 1948. p. 1138.
- 58.- _____ : El poeta y la fantasía, en psicoaná- lisis aplicado. (1908); Tr. de Luis Ló- pez Ballesteres; Obras Completas, Tomo- II; Editorial Biblioteca Nueva; Madrid, España, 1948.
- 59.- FROMM Reichmann, F.: Loneliness. Psychiatry, 1959, 1-15.
- 60.- GAUPP, Robert: Psicología del Niño. Editora Nacional, - 1956.
- 61.- GESELL, Arnold: Diagnóstico del Desarrollo Normal y -- Anormal del Niño. Editorial Paidós, Bue- nos Aires, 1964.
- 62.- _____ : El niño de 7 y 8 años. Ed. Paidós, B.- Aires. 1971.
- 63.- _____ : El niño de 8 y 9 años, Ed. Paidós, B.- Aires. 1971.

- 64.- GOLDSCHMIDT, W: Social Class in America: a critical review. *Amer. Anthropologist*, 1950, 483--498.
- 65.- GUILFORD, J. P: The nature of human intelligence. McGraw-Hill 1967, 63.
- 66.- GUINOUARD, D. E. and J. F. Rychlak: Personality correlates of sociometric popularity in elementary school-children.
- 67.- HARTLEY, R. E. and S. A. Klein: Sex- role concepts - among elementary- school- age girls. *Marriage fam. Liv.*, 1959, 59-64.
- 68.- HARVEY, D. J., and J. Rutherford: Status in the informal group: influence and influencibility at differing age levels. *Child Development*, 1960, 377-385.
- 69.- HAVIGHURST, R. J.: Human development and education. - New York, Longmans, 1953.
- 70.- HOCHBAM, G. M.: The relations beetwen group members' - self- confidence and their reaction to- group pressures to conformity. *Amer. social. Rev.*, 1954, 678-687.
- 71.- HOLLINGSHEAD, A. B.: Elmtown's youth: The impact of social class on youth. Wiley, Nueva Yor,- 1949.
- 72.- HOMANS, G. C.: The human group. Harcourt Brace, Nueva-York, 1950.
- 73.- HORNE, B. M. and Phillev, C. C. A.: A Comparative study of the spontaneous play activities - of normal and mentally defective children. *J. Genet. Psychol*, 1942, 61, 33 - 46.

- 74.- HUNT, R. G., and Synnerdahl: Social influence among - children. Sociol. soc. Res., 1959, 171-174.
- 75.- IZARD, C. E.; Personality similarity and friendship. J. abnorm. Soc. psychol, 1960, 47-51.
- 76.- : Personality similarity and friendship: a followup study, J. abnorm. soc. Psychol., 1963, 598-600.
- 77.- JENKINS, W. O., y Stanley, J. C.: Partial reinforce- - ment: a review and critique. Psychol. - Bull., 1950, 193 234.
- 78.- JENNINGS, Helen H.,: Sociometry in group relations: a work guide for teachers. Amer. Coun. - Educ., Washington, 1948.
- 79.- JERSILD, A. T.: Child psychology, 5th ed., Englewood - Cliffs, N. J.: Prentice - Hall, 1960.
- 80.- JOURARD, S. M. and R. M. Remy: Perceived parental atti- - tude, the self and security. J. consul. Psychol, 1955, 364-366.
- 81.- KAPLAN, O.: Life expectancy of low grade mental defec- - tives. Psychol. Ree., 1940, 295-306.
- 82.- KLINEBERG, Otto: Social Psychology, Ed. rev., Henry - - Holt and Company, Inc., Nueva York, 1954.
- 83.- KRECH, R. S. Crutchfield, and E. L. Ballachey: Indivi- - dual in society. Mc Graw-Hill. New York, 1962.
- 84.- : R. S., Theory and problems- of social psychology, Mc Graw-Hill, Nue- - va York, 1948.

- 85.- LA PIERE, Richard T.: Collective Behavior. Mc Graw-Hill, Book Company, Inc. New York, 1938.
- 86.- LEHMAN, H. C., and Witty, P. A.: The psychology of play activities. Barnes, Nueva York, 1927.
- 87.- LINDGREN, Henry Clay: Introducción a la Psicología Social. tr. Nuria Parés. Editorial Trilés, México 1972.
- 88.- LINDZEY, Gardner: (direc. de ed.) Handbook of Social Psychology, Addison-Wesley, Cambridge, 1954, Cap. 24.
- 89.- y Borgatta, E. F.: Sociometric measurement. En G. Lindsey (direc. de ed.) Handbook of social psychology, Addison-Wesley, Cambridge, Mass, 1954, voll, cap. 11.
- 90.- LYNN, R.: Personality characteristics of the mothers of aggressive and unaggressive children. J. genet. Psychol, 1961, 159-164.
- 91.- MACCOBY, E. E.: Role-taking in children and its consequences for social learning. Child Development, 1959, 239-252.
- 92.- MARSHALL, H. R.: Relations between home experiences and children's use of language in play-interaction with peers. Psychol. Monographs, 1961.
- 93.- MASLOW, A.: Motivation and Personality. Harper, Nueva York, 1954.
- 94.- MC CANDLESS, B. R., and H. R. Marshall: Sex differences in social acceptance and participation of preschool children. Child Development, 1957, 421-425.

- 95.- MEAD, G. H.: Espíritu, persona y sociedad. Paidós, Buenos Aires, 1953.
- 96.- MEAD, Margaret: Male and female, a study of the sexes in a changing world. Morrow, Nueva York, 1949.
- 97.- MILLAR, Susanna: The psychology of play. 2d. ed., Penguin Books, Great Britain, 1969.
- 98.- MORALES, Ma. Luisa: Apuntes de la Materia de Psicometría. Colegio de Psicología, UNAM, México 1970.
- 99.- MORENO, J. L.: Fundamentos de la Sociometría. Paidós, Buenos Aires, 1954.
- 100.- MURPHY, Lois Barclay: Personality in young children. - Col. I, Methods for the study of personality in young children. Basic Books, Nueva York. 1956.
- 101.- MUSSEN, P. H., J. J. Conger, and J. Kagan: Child Development and Personality, 2d. ed. Harper and Row, Nueva York, 1963.
- 102.- NAEGELE, K. N.: Friendship and acquaintances: an exploration of some social distinctions. - - Harv. educ. Rev., 1958, 232-252.
- 103.- NEWCOMB; Theodore M.: Social Psychological theory: Integrating Individual and Social Approaches, in John Rohrer and Muzafer Sherif (eds.), Social Psychology at the Crossroads, Harper and Brothers, Nueva York, 1951, 31.
- 104.- : Social Psychology. Dryden, Nueva York, 1950.

- 105.- : The prediction of interpersonal attraction. *Amer. Sychologist*, 1956, 575-586.
- 106.- : The acquaintanceship process. Holt Rinehart and Winston, Nueva York, 1961.
- 107.- : Stabilities underlying changes in interpersonal attraction. *J. Abnorm. -- soc. Psychol*, 1963, 376-386.
- 108.- NICHOLSON, Clara K.: *Antropología y Educación*. Paidós, Buenos Aires, 1967.
- 109.- NORSWORTHY, Naomi: The psychology of mentally deficient children. *Arch. Psychol*, 1906, No.1.
- 110.- NORTHWAY, M. E. and M. Mc C. Rooks: Creativity and sociometric status in children. *Sociometry*, 1955, 450-456.
- 111.- NUÑEZ, Colunga Ma. del Carmen: *Dinámica de grupo en función de las variables de Inteligencia, Personalidad y Motivación de Logro*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Psicología, UNAM, México D. F. 1972.
- 112.- OLMSTED. M. S.: *El pequeño grupo*. Paidós, Buenos Aires, 1963, 61.
- 113.- PALACIOS, Melva Rosario: *La función del juego en el desarrollo de la personalidad*. Tesina de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Psicología, UNAM.- 1970.
- 114.- PARK, R. E.: *Collective Behavior*. *Encyclopedis of Social Sciences*, 631-633.

- 115.- PIAGET, J.: The origins of intelligence in children.- International Universities. Press, Nueva York, 1952.
- 116.- y colaboradores: the moral Judgment of the child. tr. por Marjorie Gabain, - - Gleucol, III., Free Press, 1948.
- 117.- :La formación del símbolo en el niño. - tr. de José Gutiérrez. 2d. ed., Fondo - de Cultura Económica, México, 1966.
- 118.- POLANSKY, N., Lippit, R. y Redl, F. An investigation- of behavioral contagion in group. Hulam Relat., 1950, 3, 319-348.
- 119.- POPE, B.: Socio-economic contrasts in children's peer culture values. Psychol. Monogr., 1953, 157-220.
- 120.- PORTEUS, S. D., y Corbett, G. R.: Statuory defini-- tions of feeblemindedness in USA. J. -- Psychol., 1953, 118-124.
- 121.- RAUIMAN, A. L.: Relations difficulty of test items of the revised Stanford- Binet: an analy-- sis of records from a low intelligence- group. J. exp. educ., 1942, 183-194.
- 122.- REESE, H. W. : Manife- st anxiety and achievement test performance. J. educ. Psychol., 1961, - 52, 132-135.
- 123.- REEVES, Elton T.: La dinámica del comportamiento de - grupos. Editora técnica S.A., México -- 1971.
- 124.- REISS, I. L.: Social Class and campus dating, Soc. - Probl., 1965, 193-205.
- 125.- SARASON, S. B.: Psychological problems in mental defi

- 126.- SCHIFF, H.: Judgmental response sets in the perception of sociometric status, *Sociometry*, 1954, 207-227.
- 127.- SEARS, R. R., E. E. Maccoby and H. Levin: Patterns of child rearing. Harper and Row, Nueva York, 1957.
- 128.- SEARS, P. S., : Doll play aggression in normal young-children influence of sex, age, sibling status father's absence, *Psychol. Monogr.*, 1951.
- 129.- SHERIF, Muzaffer y Carolyn Sherif: An Outline of Social Psychology, Harper and Brothers, - Nueva York, 1956, 144.
- 130.- SMITH, A. J.: A developmental study of group process. *J. genet. Psychol.*, 1960, 97, 29-30.
- 131.- SPEARMAN, C. E.,: The creative mind. Appleton, Nueva York, 1931.
- 132.- STODGILL, Ralph M.: Individual Behavior and Group - - Achievement, Oxford University Press, - Nueva York, 1959, 18.
- 133.- STONE, L. J. y Church, J.: Childhood and adolescence, 2d. ed. Random-House, Nueva York, 1968.
- 134.- STOTLAND, E., S. Thornley, E. Thomas: The effects of - group expectations and self- esteem -- upon self- evaluation. *J. abnorm. soc.- Psychol.*, 1957, 55-63.
- 135.- SUTTON- SMITH, B., Rosenberg, B. G. y Morgan E. F. jr.: Development of sex differences in play-choices during presdolecence. *Child Develpm.*, 1963, 34, 119-126.
- 136.- Terman, L.M.: The measurement of intelligence. Houghton Mifflin, Nueva York, 1916.

- 137.- : Kinsey's Sexual behavior in the human male: some comments and criticisms. *Psychol. Bull.*, 1948, 443-459.
- 138.- THORNDIKE, E. L.: *Educational Psychology*, Lemicke y Buechner, Nueva York, 1903.
- 139.- TREDGOLD, R. F. y Soddy, K.: *A textbook of mental deficiency*, 9a. ed. Baltimore, Williams and Williams, 1956.
- 140.- TUDDENHAM, R. D.: Studies in reputation: The sex and grade differences in school children's evaluation of their peers. *Psychol. Monogr.*, 1951, 66, No. 1.
- 141.- TUMA, E. y Livson, N.: Family socioeconomic status and adolescent attitudes to authority. *Child Develpm.* 1950, 31, 387-399.
- 142.- WALSTER y colaboradores: Importance of pshysical attractiveness in dating behavior. *J. Pers. soc. Psychol.*, 1966, 508-516.
- 143.- WESCHLER, D.,: *The range of human capacities*. Williams and Williams, Baltimore, 1952.
- 144.- WHITE, R. W. *The abnormal personality: a textbook*. Ronald press, Nueva York, 1948.
- 145.- WHITING, B. B.: (Compil), *Six cultures: studies of child rearing*. Nueva York: Wiley 1963.
- 146.- WILLIAMS, M. F.: Acceptance and performance among gifted and elementary school children. *Educ. Res. Bull.*, 1958, 216-220,224.
- 147.- WINCH, R. F.,: *Mate- selections a study of complementary needs*. Harper, Nueva York, 1958.

- 148.- WITTENBERG, R. M., and J. Berg: The stranger in the -
group. Amer. J. Orthopsychiat., 1952, -
89-97.
- 149.- WOLFF, W.: Introducción a la Psicopatología. tr. Fede-
rico Pascual del Roncal. Breviarios del
Fondo de Cultura Económica. 4a. reimpre-
sión. México, 1970.-

CAPITULOS II Y III.

- 1.- Aberle, D.F. and K.D. Naegele: Middle-class father's - occupational roles and attitudes toward children. American Journal Orthopsychiatry, 1952.
- 2.- Adler, Alfred: Problems of Neurosis; Rinehart and Company, Inc., New York, 1930.
- 3.- Ausubel, D.P.: Negativism as a Phase of Ego Development. American Journal of Orthopsychiatry, -- 1950. Pp. 796-805.
- 4.- : Ego development and the Personality disorders. Grune y Stratton, New York.- 1952.
- 5.- Backman, Carl W. y Paul F. Secord: A social psychological view of education. Ed. Harcourt, -- Brace and World, Inc., 1970.
- 6.- Bailyn, L.: Mass media and children: a study of exposure habits and cognitive effects. Psychol. Monogr., 1959.
- 7.- Barker, R.G. and H.F. Wright: Midwest and its children. Harper and Row. New York, 1954.
- 8.- Benedict, R.: Child rearing in certain European Countries. Amer. J. Orthopsychiat. 1949.
- 9.- Bennett, E. M. and L.R. Cohen: Men and women: personality patterns and contrasts. Genet. Psychol. Monogr., 1959.
- 10.- Bonney, M.E.: Personality Traits of Social Successful - and Socially Unsuccessful Children. -- Journal of Educational Psychology, 1943, Pp. 449-472.

- 11.- -----:The Constancy of Sociometric Scores - and Their Relationship to teachers judgements of social success and to Personality self ratings. *Sociometry*, 6, -- 1943. Pp. 409-424.
- 12.- Bowerman, C.E., and J.W. Kinch: Changes in family and-peer orientation of children between the fourth and tenth grades. *Soc. Forces*, - 1959.
- 13.- Broderick, C.B. and S.E. Fowler: New patterns of relationship between the sexes among preadolescents. *Marriage fam. Liv.*, 1961.
- 14.- Brown, J.A.C.: *La Psicología Social en la Industria.* - Tr. Alfonso Corona Rentería 3a. Ed. *Breviarios del Fondo de Cultura Económica.* México, 1970.
- 15.- Burk, F. L.: Teasing and Bullying. *Journal of Genetic-Psychology*, 1897. Pp.336-371.
- 16.- Carmichael, Leonard: *Manual de Psicología Infantil.* 2a. Edición Tomo II. Editorial El Ateneo, - 1964.
- 17.- Cirigliano, Gustavo F. y Anibal Villaverde: *Dinámica - de grupos y Educación.* Editorial Humanitas, Buenos Aires, 1970.
- 18.- Comess, H.H.: Some characteristics related to social-isolation of second grade children. *J.-educ. Psychol.*, 1962.
- 19.- Cruickshank, William M.: *El niño con daño cerebral.* Tr. Rafael Velasco Fernández. Editorial Trillas, México, 1971.
- 20.- Curtis, Jack H.: *Social Psychology.* Mc-Graw Hill Book-Company, Inc. New York, 1960.

- 21.- Chalman, R.C.: Factors influencing friendships among - preschool children. Child Development, - 1932 Pp. 146-158.
- 22.- Dawe, H.C.: An Analysis of two hundred quarrels of -- Preschool Children. Child Development, - 1934. Pp. 139-157.
- 23.- De Haan, R.F.: Social leadership. In 57th. Yearb. Nat. Soc. Stud. Educ., 1958, Pt. 2 Pp. 127-- 243.
- 24.- De la Fuente, M. Ramón: Psicología médica. 5a. Edición Ed. Fondo de Cultura Económica, México- 1964.
- 25.- Dymond, R.F., A.S. Hughes and V.L. Raabé: Measurable - changes in empathy with age. J. consult. Psychol., 1952.
- 26.- Eberhart, J.C.: Attitudes Toward Property: A genetic - Study bay the Paired-Comparisons Rating of Offenses, Journal of Genetic Psychology, 1942. Pp. 3-35.
- 27.- Freud, S.: The standard edition of the complete psycho logical works of Sigmund Freud. London- Hogarth 1953-1962.
- 28.- Gaupp, Robert: Psicología del Niño. Editora Nacional, - 1956.
- 29.- Gold, M.: Power in the classroom sociometry, 1958, Pp. 50-60.
- 30.- Goode, William J. y Paul K. Hatt: Métodos de Investiga ción Social. Editorial Trillás, México- 1972.
- 31.- Granit, A.R.: A study on the perception of Form, Brit. J. Psychol., 1921, Pp. 12-223.

- 32.- Green, E.H.: Friendships and Quarrels Among Preschool-Children. *Child Development*, 1933. Pp.-302-307.
- 33.- Hagan, R.P.: The Companionships of Preschool Children. *University of Iowa Studies in Child Welfare*, 7, No. 4, Iowa University of Iowa Press., 1933.
- 34.- Harmon, J.M., and A. Miller: Time patterns in motor - learning. *Res. Quart. Amer. Ass. Hlth.-Phys. Educ. Recr.*, 1950. Pp. 182-186.
- 35.- Hartley, R.E., L.K. Frank, and R.M. Goldensen: Understanding Children's play. Columbia. New-York, 1952.
- 36.- Heber, R.F.: The relation of intelligence and physical maturity to social status of children,- *J. educ. Psychol.*, 1956.
- 37.- Himmelweit, H.T., A.N. Oppenheim, and P. Vance: Television and the child: an empirical study-of the effect of television on the - - young. Fair Lawn, : N.J. Oxford Universi-ty Press, New York, 1958.
- 38.- Hollingworth, L.S.: Gifted children: Their Nature and-Nurture. Mc. Millan. New York, 1926.
- 39.- Horrocks, J.E. and M.E. Buker: A study of the friend-ship Fluctuations of Preadolescents. - *Journal of Genetic Psychology*, 1951. - Pp. 131-141.
- 40.- Hubert, René: El desarrollo mental. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1959.
- 41.- Hurlock, Elizabeth Bergner: Child Development. 4a. Ed.- Mc-Graw Hill. New York, 1964.

- 42.- Hutt, M.L., and R.G. Gibby: The child: development and adjustment. Allyn and Bacon, Boston, -- 1959.
- 43.- Isaacs, S.: Social development in Young Children. Harcourt, Brace. New Yor, 1933.
- 44.- Jack, L.M.: An experimental study of ascendant beha---vior in preschool children, en Jack, L. M., E.M. Marwell, I.G. Mengert: et al., Behavior of the preschool child, Univer- sity of Iowa Studies in Child Welfare, - 9, No. 3. Iowa City: University of Iowa, Press, 1934. Pp. 7-65.
- 45.- Jersild, A.T.: Child psychology, 5th. ed.: Prentice- - Hall. Englewood Cliffs, N.J., 1960.
- 46.- _____ : Emotional development. In L. Carmicha- el (ed.), Manual of child psychology. - 2d, ed. Wiley. New York, 1954. Pp. 833- 917.
- 47.- _____ y F.B. Markey: Conflicts between pres- - school Children. Child Development Mo- - nographs, Núm. 21: Teachers College, Co- lumbia University. New York, 1935.
- 48.- Koch, H.L.: A study of some factors conditioning the - social distance between the sexes, Jour- nal of Social Psychology, 20, 1944. Pp. 79-107.
- 49.- Laughlin, F.: A study of the Peer Status of Sixth and- Seventh Grade Children. Teachers Colle- ge, Columbia University. Tesis de Docto- rado en Filosofía. Inédita, 1953.
- 50.- Lindgren, Henry Clay. Introducción a la Psicología So- cial. Tr. Nuria Parés. Editorial Tri- - llás, México, 1972.

- 51.- Mann, H.: How real are friendship of gifted and typical segregation. *Except. Children*, 1957.
- 52.- Marshall, H.R.: Relations between home experiences and children's use language interaction - with peers. *Psychol. Mongr.*, 1961.
- 53.- Martin, P.C. and E.L. Vincent; *Human Development*. Ronald, New York, 1960.
- 54.- Martin, W. E., and C.B. Stendler: *Child development*, - 2d. ed. Harcourt, Brace and World. New York, 1959.
- 55.- _____, N. Gross, and J.G. Darley: *Studies of group behavior: leaders, followers, and isolates in small organized groups*. *J.-Abnorm. soc. Psychol.*, 1952. Pp.838-842.
- 56.- Mass, A.S.: *Some social class differences in the family systems and group relations of pre - and early adolescents*. *Child Developm.*, - 1951.
- 57.- Mc. Clusky, H. Y.: *The status of youth in our culture*. Education, 1955.
- 58.- Mc. Guire, C.: *Conforming, mobile, and divergent families*. *Marriage fam. Liv.*, 1954.
- 59.- Merry, F.K., and R.V. Merry: *The first two decades of Life*, 2d. ed. Harper and Row. New York, 1958.
- 60.- Moreno, J.L. *Fundamentos de la Sociometría*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1962.
- 61.- Moss, H.A. and J. Kagan: *Stability of achievement and recognition seeking behaviors from early childhood through adulthood*. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 1961.

- 62.- Nares, Rodríguez Daniel: Salud Mental. Orientación Familiar. Colaborador Dr. Julio Cáceres - Díaz. Octubre, 1969.
- 63.- Nava, Rivera Armando. Psicobiología. Octava Parte. Pp. 449 y 559.
- 64.- Piaget, Jean y colaboradores: The moral judgment of - the Child. Tr. Marjorie Gabain, Gleucoc, III. Free Press, 1948.
- 65.- _____, and B. Inhelder: The growth of logical thinking from childhood to adolescence; An essay on the construction of formal operations. Basic Books, Inc. Publisher, New York, 1958.
- 66.- Potashin, R.: A sociometric Study of Children's Friendships. Sociometry, 9, 1946. Pp. 48-70.
- 67.- Rabban, M.: Sex-role identification in young children - in two diverse social groups. Genet. - Psychol. Monogr., 1950.
- 68.- Reevy, W.R.: Child sexuality. In the encyclopedia of - sexual behavior. Hawthorn Books. Englewood Cliffs, N.J., 1961. Pp.258-267.
- 69.- Rust, M.M.: The effect of resistance on intelligence - test scores of young children. Child Development Monographs, Núm. 6. Teachers-College, Columbia University, New York, 1931.
- 70.- Sarason, S.B. and T. Gladwin: Psychological and cultural problems in mental sub-normality: a review of research. Genet. Psychol. Monogr., 1957.

- 71.- _____ : Mentally retarded and mentally defective children: major psycho-social problems. In W.M. Cruickshank, Psychology of exceptional children and youth. Prentice-Hall. Englewood Cliffs. N.J., 1955.
- 72.- Scott, L.F.: Relationships between elementary school -- children and television. J. educ. Res., 1952. Pp. 151-153.
- 73.- Schramm, W.J. Lyle, and E.B. Parker: Television in the lives of our children. Stanford, 1961.- Stanford, Calif. 1961.
- 74.- _____ The impact of educational television, - Urbana, Ill.: The University of Illinois Press, III. 1960.
- 75.- _____ : Mass media and educational policy. - 60th. Yearb. Nat. Soc. Stud. Educ., 1961. Pp. 203-229.
- 76.- _____ , J. Lyle, and E.B. Parker: Children's-learning from television. Stud. publ. - commun, 1961.
- 77.- Seagoe, M.V., and K. Murakami: A comparative study of- children's play in America and Japan. - Calif. J. educ. Res., 1961. Pp. 124-130.
- 78.- _____ : Factors influencing the selection of - associates. Journal of Educational Research, 1933. Pp. 327-335.
- 79.- Sherif, Muzafer and Carolyn W. Sherif: An Outline of - Social Psychology, ed. rev., Harper and Brothers, New York, 1956.
- 80.- Tash, R.J.: Interpersonal perceptions of fathers and - mothers. J. Genet. Psychol., 1957.

- 81.- Vernon, M.D.: Psicología de la Percepción. Tr. por el profr. Daniel R. Wagner. Ediciones Hormé, S.A.E. Paidós, Buenos Aires, 1967.
- 82.- Waller, Willard: The family: A Dynamic Interpretation; revisado por Reuben Hill. Th. Dryden -- Press, Inc., New York, 1951.
- 83.- Wang, J.D.: The relationship between children's play in terests and their mental ability. J. Genet. Psychol., 1958.
- 84.- Witty P.A., et al.: Studies of children's interests: a brief summary. Elem Eng., 1960. Pp.469-475.
- 85.- _____ and P. Kinsella: Children and the electronic Pied Piper Education, 1959.
- 86.- Wolff, Werner: Introducción a la Psicopatología. Tr. - Federico Pascual del Roncal, Fondo de - Cultura económica, 4a. reimpression, Mé- xico, 1970.
- 87.- Wolman, B.: Leadership and group dynamics. J. Soc. Psy- chol, 1956. Pp.11-25.
- 88.- Woodworth, R.S.: Dynamics of behavior. Holt. New York, 1958.
- 89.- Wright, H.F. Psychological development in Midwest - - Child Develpm., 1956.