

176285



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala

PSICOLOGIA



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

" LA RELACION INTERPERSONAL COMO UN ASPECTO RELEVANTE DENTRO DEL TRABAJO TERAPEUTICO EN INFANTES CON RETARDO EN EL DESARROLLO".

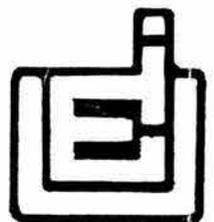
001
31921
M7
1989-3

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A N

EDITH ROSALIA MARTINEZ AGUILAR
JORGE ALEJANDRO SANCHEZ PAZ





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis 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.

Lic. Raúl Ortega Ramírez: Por la dirección y sus valiosas orientaciones que hemos recibido en la formación de esta Tesis y sin la cual no hubiera sido posible realizar este trabajo.

Nuestro reconocimiento y sincero agradecimiento a los Licenciados Andrés Mares y Miguel Monroy, por su valioso asesoramiento, tiempo y dedicación en el presente trabajo.

A mi madre: Con respeto y veneración
gracias a su invaluable-
apoyo; por su cariño y -
comprensión en los momen-
tos más felices de mi vi-
da, lo cual hizo posible
la realización de mi ca-
rrera.

A mi tío, Ing. Luis Valencia Pé-
rez: Con profundo --
agradecimiento, por -
su inestimable ayuda,
paciencia, compren --
sión y dedicación que
me ha brindado en to-
do momento en la for-
mación de mi vida.

A mis hermanas: Rosa María
Ma. Eugenia
Martha Patricia
Con cariño y gratitud.

JORGE ALEJANDRO SANCHEZ PAZ

A mis padres: Porque tengo de ustedes
su amor, su alegría, su
entusiasmo y compren-
sión.

A mis hermanos: René, José y Nuri
por el amor que
les tengo; en es-
pecial a Montse-
rrat por su ayu-
da, y a Rocío por
su creatividad e-
ingenio.

A hécctor: Por el lugar tan importante
que ocupas en mi vida y por
el apoyo que siempre encuen-
tro.

A mi hija Laura: Porque eres lo más-
hermoso que me ha
dado la vida y re-
presentas para mí
el motivo más impor-
tante de superación.

A mis amigas: Azucena: Porque en ti encuentro más que a una amiga; tengo en tí un consuelo y apoyo constante.

Ma. Antonieta: Por la ayuda que me diste para realizar este trabajo.

A todos mis maestros: Porque todos han contribuido para lograr la superación en todas las etapas de mi vida, gracias.

EDITH ROSALIA MARTINEZ AGUILAR

INDICE.

	PAG.
INTRODUCCION.....	1
CAPITULO I: Análisis del trabajo realizado en el Centro Universitario de la Salud Integral (CUSI).....	4
1.1.) Planteamiento de uno de los programas establecidos en la práctica -- que se realiza en la CUSI.....	4
1.2.) Premisas de la Tesis.....	7
CAPITULO II: Enfoques Teóricos Psicológicos.....	10
2.1.) Enfoque Teórico Etológico.....	10
2.1.1.) Apego en los animales.....	10
2.1.2.) Apego en humanos.....	14
2.2.) Enfoque Teórico Conductual.....	18
2.3.) Enfoque Teórico Psicoanalista - -SPITZ-	25
2.4.) Enfoque Teórico Genético.....	32
2.4.1.) Desarrollo de las Estructuras Intelectuales y de los niveles afectivos: Piaget.....	32
2.4.2.) Desarrollo de las Relaciones de Afecto según: Wallon.....	38
2.5.) Consideración sobre los Enfoques Teóricos Analizados.....	49
CAPITULO III: Estudio Piloto.....	59
3.1.) Método.....	59
3.2.) Población.....	63
3.3.) Situación.....	63
3.4.) Procedimiento.....	64

CAPITULO IV: Resultados.....	
4.1.) Interpretación de los cuestionarios aplicados a los instructores de la Práctica de Educación Especial y Rehabilitación en la CUSI.....	65
4.2.) Interpretación de los cuestionarios aplicados a las madres de los niños con retardo en el desarrollo - atendidos en la práctica de Educación Especial.....	68
4.3.) Análisis de las gráficas obtenidas por sesión de las interacciones de cada uno de los instructores con los niños con retardo.....	72
4.4.) Análisis de los resultados obtenidos de las gráficas de las interacciones de los instructores que trabajaron con el mismo niño con retardo en el desarrollo.....	93
4.5.) Problemas detectados en la Práctica de Educación Especial y Rehabilitación.....	100
CAPITULO V: Conclusiones.....	104
ANEXOS: Anexo # 1: Formato de registro.....	114
Anexo # 2: Cuestionarios.....	117
Cuestionario #1: Aplicado a los instructores.....	118

	PAG.
Cuestionario #2: Aplicado a las ma- dres de los niños con retardo.....	121
Anexo #3: Tablas.....	123
Anexo #4: Gráficas.....	155
Graficas por sesión de las interac- ciones de cada uno de los instructo res con los niños con retardo en el desarrollo.....	156
Gráficas de las interacciones de los instructores que trabajaron con el - mismo niño con retardo en el desarro llo.....	187
BIBLIOGRAFIA.....	195

INTRODUCCION.

Al considerar la importancia de las relaciones interpersonales nos referimos no sólo a sus efectos para el desarrollo de las habilidades intelectuales y de lenguaje en el niño, sino también al establecimiento de -- las relaciones afectivas a partir de la relación madre-hijo y a la forma de como se va conformando ésta a partir de las múltiples interacciones que contribuyen a su formación.

Debido a ésto los psicólogos se han interesado en el estudio de las relaciones interpersonales a partir de los comportamientos más visibles, entre los que figuran la ansiedad, la dependencia del niño, sus relaciones con los demás, su apego con la madre y hacia otras personas.

Derivado de esto se han llevado a cabo una serie de investigaciones acerca de las interacciones sociales que se establecen entre el lactante y aquellas personas que directamente los atienden, tanto en la clínica como en áreas de juego, en el hogar, etc. Dentro del ámbito terapéutico, en esa etapa de desarrollo del infante de algún modo, no tan sólo tiene la capacidad para poderse apropiar de una serie de habilidades que le sirvan de base para la obtención de repertorios conductuales cada vez más complejos, sino también inicia su interacción -- y se irá adiestrando en el modo de mantener y modular -- una corriente de intercambio social; irá construyendo -- las "señales" destinadas a concluir, evitar o mantener un encuentro interpersonal.

En general, el niño irá dominando la mayoría de -- las señales y convencionalismos, de modo que pueda realizar los "movimientos" y efectuar secuencias imitadas--

y armonizadas con las demás personas con quien se relacione, y cuyo resultado serán las interacciones sociales. Este modelo así proyectado servirá como prototipo para los posteriores intercambios interpersonales, a través del proceso temprano de su interacción social.-

Sin embargo el abordar el estudio de las relaciones afectivas en el marco de la Educación Especial no es una tarea fácil, más aún cuando es en este campo -- donde el Análisis Experimental de la Conducta ha mostrado resultados concretos; tendencia que desde sus -- orígenes negó como dato relevante la circunstancia subjetiva del ser humano, y por lo tanto no se cuenta con un concepto propio de lo que sería la afectividad, lo que conduce a que no se contemple este aspecto en el -- área de trabajo terapéutico. Tal carencia de elementos teóricos con respecto a lo que sería el afecto por -- parte del instructor dentro de la práctica en la C U S I, conduce de alguna manera a que este se vea imposibilitado para implementar actividades que puedan desarro llar el proceso afectivo en el cubículo de trabajo, ya que no cuenta con una metodología que le ayude a manejar tal proceso de manera conciente y no solamente instintiva.

Derivado de lo anterior, se consideró necesario -- utilizar para los fines del presente trabajo un procedimiento observacional mediante el cual fuera posible -- el análisis de cómo en los períodos de trabajo clínico en el cual se manifiestan claras interacciones entre -- la madre y/o instructor-niño, éste va emergiendo como un ser humano socialmente determinado, y asegurando -- que esta observación interfiera lo menos posible en la o las conductas cuyo proceso estaban en marcha dentro -- del trabajo terapéutico en vigor.

Por otra parte, también se hizo necesario llevar a cabo un análisis de la relación madre-hijo en cuanto a su conformación a partir de las diversas interacciones que van contribuyendo a su establecimiento: un análisis de cómo los contactos corporal y la cercanía de ambos, van formando la condición esencial para la constitución de la relación de afecto. Para ello tomamos como eje de análisis los planteamientos teóricos de Henri Wallon quien nos ha servido por el hecho de que es el primero que contempla a las relaciones afectivas a través de aspectos tan importantes como lo son las emociones, el tono muscular, los sentimientos y la cognición que en su conjunto forman la personalidad del ser humano en su totalidad. En especial efectúa su análisis a partir de la aprehensión del hombre sin fragmentarlo, puesto que para él explicar una sola de sus partes equivale a la necesidad de señalar su relación con la totalidad; además, analizar el carácter tanto objetivo como subjetivo del ser humano como producto de la relación dialéctica de esas condiciones materiales, tanto orgánicas como sociales.

CAPITULO I.

ANALISIS DEL TRABAJO REALIZADO EN EL CENTRO UNIVERSITARIO DE LA SALUD INTEGRAL (CUSI).

En este capítulo hablamos, primeramente, del trabajo que se realizó en uno de los programas que se llevan acabo en la CUSI, tomando como base la descripción que se hace por Galindo y Cols. (1984).

De la misma forma se hace referencia de las premisas que sustentan la presente.

1.1.- PLANTEAMIENTOS DE UNO DE LOS PROGRAMAS ESTABLECIDOS EN LA PRACTICA QUE SE REALIZA EN LA CUSI.

Dentro de uno de los programas adoptados en el tratamiento de los casos atendidos en la CUSI, la determinación de los contenidos de éste y la manera de tratarlos problemas tienen su fundamentación en el Análisis - Experimental y la Modificación de la Conducta.

La CUSI cuenta para ello con toda un orientación bien estructurada, con objetivos curriculares que permiten llevar a cabo el entrenamiento a estudiantes de la carrera de Psicología, que aplican técnicas de modificación de conducta, así como el tratar de poner al estudiante en contacto con la realidad social a la que se enfrentará posteriormente prestando al mismo tiempo, un servicio social a la comunidad, atendiendo a niños con problemas de retardo en el desarrollo; igualmente éstos dan un entrenamiento a los padres u demás familiares para que funan como modificadores de la conducta de sus-

propios hijos. En esta clase de trabajo, como señalan Galindo y Cols. (1984) se trata de vincular a la UNAM con la comunidad, a través de la formación de profesionales capaces de resolver problemas prácticos en las áreas de mayor interés social.

La población atendida en la CUSI, se compone de niños que presentan diferentes problemas, entre los cuales se encuentran: retardo generalizado, sordera, ceguera, parálisis cerebral infantil, problemas de aprendizaje y perturbaciones emocionales.- Los repertorios o conductas que se intervienen en cada uno de estos problemas son:

- a) RETARDO GENERALIZADO: repertorios básicos, habilidades sociales, lenguaje, cuidado personal, motricidad conocimientos académicos, habilidades vocacionales y prevocacionales.
- b) PROBLEMAS ESPECIFICOS DE APRENDIZAJE: lectura, escritura y aritmética.
- c) SORDERA: lenguaje, formación de conceptos y habilidades académicas.
- d) CEGUERA: autosuficiencia básica, movilidad, orientación e interacción social y repertorios académicos.-
- e) PARALISIS CEREBRAL INFANTIL: control motriz, lenguaje, desplazamiento y cuidado personal.

Asimismo los procedimientos de rehabilitación utilizados son, en gran parte, los conocidos de la modificación de conducta, que pueden clasificarse de la siguiente manera:

- a) PROGRAMAS DE REPERTORIOS BASICOS: imitación, atención, seguimiento de instrucciones, generalización.
- b) PROGRAMAS DE HABILIDADES SOCIALES Y DE ADAPTACION: - conducta verbal, cuidado personal, socialización.
- c) PROGRAMAS ACADEMICOS: discriminación de forma y color

. -res, tactos complejos, texturas, etc.

- b) PROGRAMAS PARA LA ELIMINACION DE CONDUCTAS PROBLEMATICAS: autoestimulación, autodestrucción, "berrinche", - agresividad, hiperactividad.

Los tipos de intervención que se dan principalmente son:

- 1) En el centro de rehabilitación en el que el niño atendido asiste diariamente a recibir terapia.
- 2) En la intervención de consulta externa el familiar -- del caso atendido, (padres, hermanos, tíos, etc.) - reciben entrenamiento en el centro durante determinado tiempo para, posteriormente, asistir él mismo cada semana a exponer sus resultados y recibir consejos o enseñanza adicional, o brindar simplemente asesoría - al familiar. En el entrenamiento a padres, éstos adquieren una serie de conocimientos y habilidades especificas que les permitan abordar ciertos problemas -- conductuales presentados por sus hijos, para la rehabilitación de los mismos.

El tipo de entrenamiento que reciben los padres, se puede clasificar de la siguiente manera:

- a) Los que tienen como objetivo el extender el tratamiento de la clínica al hogar mediante la participación - de los padres, a fin de lograr el mantenimiento y la generalización de las conductas tratadas.
- b) Los que se dirigen a la capacitación de los padres, - para que funjan como modificadores de conducta específica.
- c) Los que tienen el objetivo de capacitar a los padres- para que éstos sean los principales terapéutas y educadores de sus hijos de manera continúa.

Por otro lado, también existe la intervención en la comunidad, en la cual los estudiantes hacen visitas -

domiciliaras a los casos atendidos, por lo menos una vez por semana.

A grandes rasgos, éstos son algunos de los aspectos del trabajo que se realiza en la CUSI para la práctica - de Educación Especial y Rehabilitación en niños con re--tardo.

1.2.- PREMISAS DE LA TESIS.

Debemos señalar que, dentro del contexto de la CUSI el tratamiento a aplicarse se enfoca hacia niños que llegan con un problema o desorden conductal y que, por medio de esta intervención, se dan relaciones interpersonales entre los instructores y los niños con retardo; sin em--bargo tales interacciones interpersonales, dentro del -- contexto de tratamiento, se han considerado por parte -- del instructor como resultado o como parte del procedi--miento en marcha. Es por esto que la importancia de las relaciones interpersonales son minimizadas al grado de - no ser consideradas al hacer la intervención y el análi--sis con respecto a las condiciones en las cuales se genera el trabajo clínico; sólo son contempladas como un --- evento perturbador al establecimiento o eliminación de - algún repertorio específico.

Esto ha sucedido debido a los planteamientos tanto metodológicos como prácticos bajo los cuales funciona la CUSI, puesto que no permiten la evaluación de las rela--ciones interpersonales, al no considerarse este evento - en la formación de los estudiantes, ni en el propio tra--bajo que se realiza en las prácticas; como consecuencia resulta difícil señalar que tan importantes, son los contactos corporales y la cercanía interpersonal con los niños con retardo en el desarrollo.

Es por esto que, en su mayoría, los programas terapéuticos manejados y las actividades que se llevan a cabo en la CUSI, han resultado ser demasiado rígidas metodológicamente, pues se dejan a un lado el análisis de -- eventos que en otras circunstancias podrían tener un importante efecto en los logros de los tratamientos.

Otro factor que se presenta en la programación de -- los tratamientos es la tendencia de segmentar en categorías conductuales a algunos eventos con criterios arbitrarios, con el propósito de análisis, y luego suponer -- " que dichos repertorios es una forma de conducta en sí, con sus propias características y naturaleza (Galindo y Cols. 1984, pag. 440) ". Sin embargo, tales repertorios -- no se dan independientemente de otras formas de conducta diferentes entre sí, por lo que consideramos necesario -- realizar en el trabajo de intervención un análisis mucho más específico de los niveles de complejidad de la conducta humana, lo cual significa que en este contexto parece que las clases de conducta definidas, (al menos en ciertos niveles en los cuales podrían intervenir factores interpersonales), podrían ser consideradas para explicar la conducta a partir de un cierto nivel de complejidad.

Como podemos darnos cuenta, lo social y lo psicológico son aspectos que siempre deben estar relacionados, -- pero en el análisis conductal aplicado no se sabe con -- exactitud cómo, ni hasta qué punto funciona dicha relación. Estos problemas, en consecuencia, son o están en -- función de los planteamientos teóricos del análisis conductal aplicado.

Partiendo de esto, en la presente tesis se pretendió -- investigar si la relación de trabajo instructor-niño implica relaciones de carácter afectivo, así como el com

parar el tipo de interacción de los diferentes instructores con los niños en cuanto a las relaciones afectivas y los efectos que provocan en el nivel de avance de éste - último en los programas.

CAPITULO II.

ENFOQUES TEORICOS PSICOLOGICOS.

En este capítulo se presenta cómo desde los enfoques teóricos Etológicos, Psicoanalista, Conductista y Genético, se ha considerado a la afectividad.

2.1.) ENFOQUE TEORICO ETOLOGICO.

2.1.1.) APEGO EN LOS ANIMALES.

En el apego, particularmente, no se comprende muy bien el por qué el niño debe empezar a manifestar un apego tan general que englobe a una gran número de personas al final de su primer año, específicamente después de haber desarrollado una relación tan compleja con la madre o con otra fuente de interacción social. Sin embargo, para hacer referencia a la conducta de apego que se establece en la diada madre-hijo, o la persona que hace de tal, es necesario remitirse a las primeras investigaciones que se realizaron con animales para comprender los fundamentos teóricos en los cuales basan los etólogos sus estudios sobre la conducta de apego.

En esta postura teórica, el análisis del apego parte de estudios realizados en los animales dentro de sus ambientes naturales; tales estudios llevan al entendimiento de que muchos comportamientos en los animales son instintivos y que los patrones de relaciones pueden serlo también.

Las características de este enfoque, en el estudio de la conducta, es la consideración de esta en relación-

a las condiciones naturales de vida del animal, y desde el punto de vista adaptativo para la supervivencia del individuo y de la especie. Los etólogos han notado que hay conductas complejas que se ponen en funcionamiento cuando aparece en el medio del animal un estímulo relativamente simple, como puede ser una determinada disposición de elementos, un olor, determinado, etc.

A esto es a lo que se ha denominado como " mecanismo de desencadenamiento innato " (Lorenz, 1965); Un mecanismo emparentado con éste, es el hecho de que en diversas especies de aves, se establecen relaciones con sus congéneres. El procedimiento a través del cual se forma esta relación es irreversible y sólo tiene lugar durante un breve periodo crítico, siendo un aprendizaje individual que influye sobre pautas de conducta que todavía no se han desarrollado en el organismo en cuestión. Esto es lo que se conoce como troquelado.

Aunque inicialmente Lorenz (ob. cit.) sostenía que el proceso de troquelado tenía un equivalente en la conducta de los animales, actualmente se considera como troquelado cualquier proceso que interviene para dirigir la conducta de apego filial de un individuo joven, ya sea ave o mamífero, de una forma hacia o más figuras discriminadas (Bowlby, 1969). Este proceso de troquelado desempeña actualmente un papel importante en la explicación de la conducta de los mamíferos hacia sus progenitores, y en concreto del hombre.

Siguiendo con los estudios sobre la conducta animal Hess (1970), manifiesta que es importante considerar el contexto en el que se da la conducta y su valor adaptativo; por tanto, la conducta social es muy valiosa para la supervivencia de la especie, ya que mientras pueda o no haber aspectos aprendidos, hay siempre algunos innatos.

También señala que "en todas las especies hay conducta social, aunque sólo sea para un contacto breve o indirecto con fines reproductivos durante el proceso de cría: - en tales casos, es especialmente clara la completa dependencia de los mecanismos innatos construidos interiormente para que se dé la conducta, ya que los animales, en dichas ocasiones, no han tenido oportunidad de aprender!"

En todos los casos de socialización, el aprendizaje tiene que darse si la especie en particular ha de sobrevivir, por tanto no es sorprendente que haya características innatas que sirven para garantizar que la socialización ha de darse, puesto que las crías no están motoralmente desválidas, y esto es logrado si están unidos a un objeto paternal para tener protección sobre los depredadores naturales, ya que de no conseguirlo en el primer día de vida, y aprender las cualidades de ese objeto, -- sus oportunidades de sobrevivir son muy escasas.

Con respecto a los trabajos efectuados con las experiencias de estimulación infantil en animales, y específicamente cuando se trata de estimulación afectiva, se reporta que existen períodos críticos o sensibles, a veces extremadamente breves (como la imputación), donde pueden existir tanto cambios cuantitativos como cualitativos en los procesos de desarrollo; a su vez, la supervivencia de los pequeños dependen del comportamiento materno durante sus primeras horas, días o semanas. De la misma forma, si se difiere artificialmente el destete, - los aprendizajes se hacen después con más lentitud.

En relación al establecimiento de la conducta filial entre la cría y el objeto maternal, Harlow y Harlow (1966) estudiaron el establecimiento de la relación entre una mona artificial y su "cría"; De estos trabajos surgió la importancia que podía tener el contacto corpo-

ral en el establecimiento de esa primera interacción. Tales descubrimientos han trascendido en los estudios realizados por investigadores como Bowlby (1969) mediante sus observaciones en bebés humanos.

En su reporte, Harlow y Harlow (ob. cit) presentaron resultados en torno a los sistemas afectivos existentes entre los monos, y después de estudiar los efectos de --privación social encontraron que en tales primates existen algunos sistemas relativos separable, que van siendo aprendidos y desarrollados por etapas.

En general, en estos sistemas se muestra cómo va --evolucionando la relación que se establece entre la cría y su madre partiendo de una total dependencia de la cría con fines de obtener satisfacciones de sus necesidades --particulares de protección, contacto corporal y vínculos afectivos, como un medio para asegurar su supervivencia y el ajuste físico de su entorno, hasta lograr su independencia de la madre a través de una buena crianza y so--cialización que le permitan enfrentarse a las amenazas --de su medio externo cada vez más amplio.

En el trabajo de Harlow y Suomi (1970) sobre privación temprana, al señalar los efectos a largo plazo del tratamiento maternal temprano, se observó que los moni--tos privados de afecto maternal llegan a la edad adulta--siendo incapaces de establecer relaciones con sus igua--les; es evidente que el hecho de haberse privado de la --experiencia afectiva en una etapa temprana de la vida, --elimina la posibilidad de relaciones heterosexuales re--productivas posteriormente.

Estos resultados apoyan la consideración de que la--separación prolongada, con respecto a la madre, produce--daños psicológicos graves en el niño por lo que se consi--dera que la maternidad normal confiere ventajas trempra--

nas a quienes la reciben, por lo que se puede esperar -- que tales ventajas faciliten los ajustes afectivos tempranos.

Aunque es difícil generalizar los resultados y conclusiones de los estudios de Harlow aplicándolos a los bebés humanos, recientes investigaciones con niños amplían la comprensión de los vínculos afectivos entre la madre y el hijo.

2.1.2.) APEGO EN HUMANOS.

Tanto las experiencias de privación y estimulación-afectiva como las de privación sensorial en los animales y en el hombre, obligan a completar las observaciones hechas sobre el niño y ampliarlas, pues conducen a una nueva reflexión teórica.

Con respecto a los estudios realizados con humanos, el primer aprendizaje social que obtienen los niños desde su nacimiento tiene lugar en el hogar, generalmente; sus primeras experiencias con sus familiares, y particularmente con su madre, constituyen un antecedente importante para las posteriores relaciones sociales de éste. En forma característica, la madre satisface las necesidades primarias de su hijo en lo que se refiere al alimento, para aliviarle el dolor, brindarle calor, etc; En consecuencia, la presencia de la madre y todos los estímulos que ella presenta (como son estímulos visuales, auditivos, táctiles y cinestéticos) llegan a estar asociados con la satisfacción de necesidades, por lo cual ella comienza a significar placer y alivio para el niño.

Dentro de esta postura teórica, la primera relación significativa que existe entre la madre y el hijo ha sido generalmente llamada apego o dependencia, lo que cons

tituye una relación recíproca: la manera en que la conducta de apego se adquiere en el lactante y se centra en una figura particular, se parece bastante a la forma de desarrollo en otros mamíferos y en las aves. El niño desamparado provoca que se le otorgue atención y otras respuestas de la madre y éstas, a su vez, evocan consideraciones visuales, vocalizaciones, sonrisas y movimientos de acercamiento en el niño; estas respuestas infantiles estimulan un comportamiento tierno y afectuoso de la madre.

Para Bowlby (1953), el bebé viene al mundo equipado con un conjunto de señales y respuestas que forman la -- llamada conducta de apego; el bebé avisa la necesidad de ayuda o de contacto llorando, haciendo ruidos, etc., y luego mantiene el contacto con la persona que lo atiende "pegándosele", reteniéndola o siguiéndola (si es que el bebé ya gatea o camina). Bowlby cree que en la primera infancia las acciones del bebé son provocadas por varias señales filiales, como la separación o la amenaza; posteriormente sus comportamientos de apego se adaptan más, -- en tal forma que el bebé los puede dirigir a su madre o a la persona que lo cuida. A medida que el bebé se desarrolla, emplea su repertorio de comportamiento de apego, el cuál es interpretado por la madre. De acuerdo con los datos de que se dispone, la adquisición de la conducta filial en el lactante, a pesar de ser un desarrollo más lento es igual a la observada en otros mamíferos (Bowlby, ob. cit.).

En el lactante humano, las respuestas sociales y -- biológicas son las primeras en emitirse ante una amplia gama de estímulos y luego, entre una gama mucho menos variada, limitándose meses después a uno o a varios indivi

duos en particular, presentandose una notable selectividad de respuestas sociales ante determinadas clases de estímulos; igualmente, mientras más experiencias de interacción social tenga un lactante con el individuo, más fuerte será su apego con él. De acuerdo a esto, la conducta filial se considera como toda relación duradera entre una persona que cuida de un niño y éste, en la que quien atiende al niño es preferido a los demás, por lo que se busca el contacto con él y sirve como una base segura de exploración.

Bowlby (1969) enumera varios sistemas de adaptación que se supone fomentan y fortalecen el vínculo social y emocional entre los lactantes y los que cuidan de ellos: estos sistemas son los que median el llanto del recién nacido, la succión, la adhesión y la orientación; a esto se añade más tarde la sonrisa y el balbuceo, y posteriormente el gatear y andar. Para él, estos sistemas son la interacción recíproca entre el lactante y la madre, constituyendo el sustrato conductual en el que se estructura el apego; de estos comienzos surgen todos los sistemas discriminativos que, al final de la etapa sensoriomatriz en la niñez y en el resto de la vida, median el apego hacia figuras particulares.

Tanto Bowlby (1969) como Ainsworth y Bell (1970), hablan de diferentes etapas de lazos afectivos del niño con las madres, y de las conductas que emite el niño ante presencia de extraños; entre estas conductas está la ansiedad ante la separación (cuando se pone al niño en un ambiente sin su madre) y su capacidad de emitir una respuesta adecuada que lo lleve a ella. Cuanto más firme sea el apego del niño, más fuerte será la ansiedad.

Ante esto debemos señalar que la conducta filial se considera variable en cuanto a intensidad y uniformidad;

éste último se debe a factores orgánicos como el hambre, la fatiga, enfermedad y dolor, circunstancias que favorecen un llanto y seguimiento más fuerte. Los factores medio ambientales, (como la presencia de extraños), provocan alarma y ansiedad, la cual a su vez intensifica el considerar que, a partir de los dos meses, el niño toma la iniciativa en la búsqueda de la interacción, pero lo hace llorando, llamando o sonriendo. También se ha informado que la separación excesiva o prolongada con respecto a la madre (o de personas encargadas del cuidado del lactante) produce efectos nocivos, sobre todo si esa separación se presenta en aquel período en que el apego se desarrolla de modo normal. Otra adversidad que puede producir un efecto negativo, es el aislamiento del lactante de los aspectos más significativos que recibe de su medio ambiente.

En el estudio realizado por Ainsworth y Bell (1970) se muestra la compleja interacción entre la conducta de apego, la respuesta a los objetos o situaciones de estimulación nueva o desconocida, y las respuestas con el niño. Los niños con un apego mostraban un comportamiento más intenso cuando se les reunía con la madre haciendo intentos más vigorosos para estar cerca de ella y de permanecer en contacto. Los niños con un apego menos firme mostraban diferentes reacciones, como el ser evasivos, manteniéndose aparte o ignorando a su madre; otros se acercaban a ella y buscaban su contacto al principio, y después trataban de apartarse; otro grupo mostró al mismo tiempo comportamientos de apego y cólera.

Tanto para Bowlby (1978) como para Ainsworth (1973) los infantes tienen una predisposición determinada genéticamente para buscar la proximidad con los adultos, por

quienes pueden ser protegidos y cuidados; por otro lado, los padres están predispuestos a responder a los requerimientos de los infantes. A este respecto, Ainsworth y -- Bell (1970) mencionan que "estas conductas iniciales indican una disposición genética a estar apegado, puesto - que se puede demostrar que estas conductas las activan - o limitan muy eficazmente los estímulos que en el ambien - te de la adaptación evolutiva tenga mayor probabilidad - de proceder de los humanos. "Cuando una de estas conduc - tas, acompañadas de otras actividades y procuradoras de - proximidad (que aparecen más tarde) llegan a organizarse jerárquicamente, y a distinguirse activa y jerárquicamen - te hacia la madre, se puede decir que el niño está apega - do a ella (pag. 372)".

2.2.) ENFOQUE TEORICO CONDUCTUAL.

Dentro de la aproximación teórica conductista, uno de los aspectos más interesantes que hay que explicar de la conducta es precisamente la formación de nuevas con -- ductas, las cuales se dan por medio del aprendizaje. --- Existen diferentes tipos de técnicas de aprendizaje que se manejan en esta vertiente teórica, por medio de las - cuales se explica la afectividad y/o las emociones. Es -- tas técnicas son el aprendizaje vicario, la empatía, el - condicionamiento respondiente y operante entre otras.

En el aprendizaje vicario los individuos, a través - de sus interrelaciones sociales, adquieren muchas de sus conductas mediante la observación y la imitación de mode - los (Bandura, 1975). En este tipo de técnica es posible - el aprendizaje de la mayor parte de las conductas de que dispone el sujeto;

es necesario ir la construyendo cada conducta con la pract

tica y con los contactos sociales que se vayan teniendo día con día.

Otra forma de aprendizaje más que se haya inmersa - de alguna manera dentro del enfoque conductual, y que ha sido desarrollado por los etólogos como es el caso de -- Hoffman (1983), es lo que Skinner (1975) llama empatía, - y que se refiere a la atribución de sentimientos a otros por proyección de los mismos; según Skinner (ob. cit.), - podemos equivocarnos cuando proyectamos sentimientos sobre otras personas (por ejemplo, una persona puede actuar valientemente aunque tenga miedo, pero lo hace con diferentes partes de su cuerpo, con diferentes repertorios). Para él, lo que una persona siente con respecto a su comportamiento, depende del comportamiento y de las condiciones de las cuales es función, y nosotros podemos manejar estas cosas sin examinar los sentimientos; por ello un programa efectivo es cambiar la forma de actuar, a partir de este cambio, conseguir de manera incidental alterar la forma de cómo siente.

Skinner no desarrolló esta forma de aprendizaje más a fondo, sin embargo señala que a través del condicionamiento clásico, la empatía resulta de la observación de otra persona, experimentando así la misma emoción; el resultado es que las señales que reflejan la emoción del otro se convierte en estímulos condicionados, que evocan la misma emoción en quién las percibe.

Por otro lado, con respecto a la modificación de la conducta, tenemos que el condicionamiento puede ser de dos tipos: 1) En el caso de que la respuesta de un sujeto esté controlada por la estimulación precedente, entonces nos encontramos con el condicionamiento clásico o pavloviano; por el contrario, 2) Si la respuesta está controlada por la estimulación consecuente, nos encontramos

con el condicionamiento operante o instrumental.

Algunos de los representantes de esta vertiente teórica, como es el caso de Watson (1920), Skinner (1974), Ribes (1977) y Bijou y Baer (1980) entre otros, consideran que el condicionamiento realiza un papel esencial en la génesis de las relaciones afectivas o emocionales que expresan las personas en su diario interactuar y, que en la diversidad de estos condicionamientos según el medio social donde se den, se basan para explicar las reacciones de un niño ante otro niño.

Watson (1920) trató de demostrar que la ampliación del campo emocional podría hacerse por vía del condicionamiento (por ejemplo; partiendo de uno de los estímulos incondicionados del temor, el ruido, experimentado por el niño Albert"), así como también que todo lo que ha sido provocado por vía del condicionamiento puede ser anulado por vía del descondicionamiento, y que todas las reacciones del niño etiquetadas como emocionales son inducidas, según parece, por condiciones específicas de estimulación, tanto internas como externas.

Watson (ob. cit.) resume el resultado de esta experiencia, y de otras, de la siguiente manera: "cierto número de estímulos incondicionados y su respuesta incondicionada primaria, han servido de punto de partida para la construcción de formas de hábitos condicionados complejos que nosotros llamamos más tarde emociones..., las reacciones emocionales se desarrollan como la mayor de nuestras formas de reacción, cuando el número de estímulos eficaces aumenta... gracias al condicionamiento directo y a la transferencia".

Desde Watson hasta la actualidad, la corriente conductista ha recorrido un largo camino hasta llegar a Skinner (1974), el cual rechaza los constructos hipotéti

cos de tipo explicativo como son los sentimientos y las conductas de tipo afectivo, así como cualquier intento de descripción subjetiva de la conducta humana.

Para Skinner (1974) las emociones son definidas como: "un estado conceptual particular en el que una respuesta determinada se da en función de las circunstancias de la historia del individuo; es decir, es un estado particular de fuerza o debilidad de una o más respuestas (impulso), inducido por cualquier operación de una clase determinada (pág. 191)". Afirma que no debe incluirse a las emociones y a los sentimientos en una explicación casual de la conducta humana, pues "las condiciones corporales que sentimos son productos colaterales de nuestros antecedentes genéticos y ambientales; no sirven como explicaciones, simplemente se trata de hechos adicionales que es necesario tener en cuenta (Skinner, ob. cit.)".

En los postulados de Bijou y Baer (1980), la conducta emocional es descrita como patrones observables de conducta operante y respondiente, relacionados con condiciones observable; así entonces podemos considerar a las respuestas emocionales como respuestas respondientes a clases particulares de estimulación y, en gran parte, a causa de la naturaleza de las situaciones de reforzamiento que dan lugar a éstas respuestas. Para ello es necesario señalar que el desarrollo de las respuestas emocionales implican, desde el principio de la vida del niño hasta la edad adulta, procesos mezclados de condicionamiento operante y respondiente. Esta mezcla de procesos de condicionamiento, lo aplican a través de la descripción que hacen de las operaciones de reforzamiento: "... al principio, las respuestas emocionales son provocadas por

las operaciones de reforzamiento efectivo para el infante; sin embargo, en un mundo que contiene numerosos estímulos como discriminativos para esos reforzadores, resulta en una correspondiente riqueza de reforzadores adquiridos, los cuales ...evocan respondientes emocionales. - Conforme avanza el proceso discriminativo... las conductas emocionales se relacionan a estos estímulos a un grado correspondiente. De este modo la conducta emocional - expande sus límites de correspondencia no sólo por el -- condicionamiento respondiente, sino también por las contingencias de discriminación que desarrollan reforzadores adquiridos para el condicionamiento operante (Bijou y Baer, 1980 pág. 300 cap. 18)". Así mismo, ellos demostraron que una gran parte del comportamiento está bajo - el control de los reforzadores del medio ambiente, y que se puede cambiar el comportamiento del niño controlando el patrón de éstos.

Para Ribes (1977, cap. 5), la afectividad es entendida como toda una gama muy amplia de respuestas que se caracterizan funcionalmente por ser altamente reforzantes para otros sujetos que actúan como el individuo; esta afectividad abarca respuestas tales como sonreír, besar, abrazar, acariciar, etc., las cuales se distinguen por desencadenar consecuencias reforzantes en los sujetos ante los que se emiten. Todas estas respuestas son - susceptibles de una programación que no sólo implique una definición topográfica sutil, sino que además establezca un control apropiado de estímulos que les imprima el carácter de conducta social. Señala que para gran parte de estas respuestas afectivas se exige un repertorio de entrada: por una parte se requiere que el sujeto demuestre conductas de proximidad y, por otra, que pueda entrar en contacto físico positivo y mantenerlo; en una palabra, -

que sea el individuo capaz de establecer por sí mismo -- una interacción interpersonal adecuada con los demás para que se vaya estableciendo poco a poco una relación de afecto entre ambos. Igualmente, está de acuerdo en que -- la mayor parte de las conductas señaladas como emocionales, son reforzadas inadvertidamente por los agentes del medio social.

Galindo y Cols. (1984) están de acuerdo en que estas conductas, que conforman la interacción social entre dos o más individuos, son susceptibles de modificarse y, para ello, se han utilizado diversas técnicas de modificación de conducta para el establecimiento directo de -- conductas deseables, o eliminado las conductas inadecuadas que interfieren con el desarrollo de conductas so--- ciales deseables.

Así entonces tenemos que, la conducta emocional y -- las circunstancias manipulables de las que la conducta -- es función, son relegadas a un simple comportamiento que interumpe una secuencia de conductas operantes. Con respecto a esto, se considera que las "conductas emociona-- les" que interfieren con el proceso de socialización del niño, son conductas que se adquieren como consecuencia -- de historias de aprendizaje entre los niños y las condiciones que favorecen al desarrollo de éstas; así mismo, -- la aparición de estas conductas inadaptativas obstaculiza el desarrollo de repertorios (como los sociales), que como ya se mencionó traen como consecuencia una serie de interacciones que son aversivas para el niño y para los -- que lo rodean.

Como podemos ver, con este tipo de análisis se difi -- culta el manejo y comprensión de las relaciones interper -- sonales y el establecimiento de las relaciones afectivas que a nuestra consideración van contribuyendo a la con--

formación del ser humano como un todo integrado y, que a partir de la primera relación de tipo social que el niño establece con su madre, será el medio por el cual el niño va a desarrollar una serie de habilidades que le permitan en el futuro la adquisición de una gran variedad de comportamientos a través del aprendizaje y de las múltiples interacciones que establezca con los demás.

2.3.) ENFOQUE TEORICO PSICOANALISTA -SPITZ-

En algunos de los estudios realizados por Spitz (1985, 1983) se analizan las implicaciones que tienen la -- formación de la diada madre-hijo y los lazos que se establecen en dichas diadas con respecto a la constitución - del yo y la construcción del objeto libidinal. También - se hace la diferenciación de dos procesos distintos, que son la maduración y el desarrollo, los cuales se relacionan entre sí y son inseparables.

Según Spitz (1985), la maduración es el despliegue de las funciones de especie y es la fase en la que debemos considerar a la emoción como una reacción al medio, - como una respuesta instintiva; es aquí donde encontramos a las reacciones afectivas, debido al estado fisiológico de las estructuras somato-nerviosas como presentación de un estado primitivo. De esta manera, la afectividad es - identificada como algo que asemeja a la emoción en tanto un estado de excitación. Desde su perspectiva, Spitz (1983) señala que durante el primer año de vida sólo existen indicios de prototipos de forma fisiológica, ya que el inicio de la estimulación en el infante se da como necesidad interna no especificada que produce una tensión - y que descarga inespecíficamente al azar.

Estos prototipos fisiológicos los encontramos en la organización cinestésica se haya presente al nacer y tiene su centro en el sistema nervioso autónomo y se manifiesta en forma de emoción (recepción). Mientras que en la organización diacrítica, se desarrolla posteriormente, y se efectúa a través de los órganos sensoriales periféricos localizados en la corteza; sus manifestaciones son procesos cognocitivos, entre los que se encuentran - los elementos conscientes del pensamiento.

En cuanto al crecimiento y al desarrollo, dependencialmente del establecimiento y el despliegue progresivo de las relaciones de objeto cada vez más significativas. Los progresos del desarrollo le permiten al niño delinear la construcción de la emergencia del yo y la constitución del objeto libidinal de manera precisa; por medio de las relaciones objetales se garantiza la supervivencia, al mismo tiempo que se encarga del despliegue de los sectores somáticos y psíquicos de la personalidad. Así, todo aquello de lo que carece el infante lo compensa y proporciona la madre, la cual atiende sus necesidades; el resultado es la relación complementaria conocida como diada.

Para el autor en cuestión, el desarrollo del niño se inicia con lo que denomina la etapa preobjetal, que es donde la actividad y las funciones del recién nacido no están suficientemente organizadas en unidades, salvo aquellas zonas indispensables para la supervivencia (metabolismo, circulación, etc.). En la etapa del establecimiento del preobjeto o del primer precursos del objeto libidinal, el infante parte desde la recepción del estímulo interno, hacia la percepción del estímulo exterior.

El factor más importante para construir gradualmente una imagen consistente en el niño procede de lo que Spitz (1983) llama diálogo, y consiste en un ciclo de la secuencia acción-reacción-acción, dentro del mismo marco de la relación madre-hijo. Esta forma muy especial de interacción, crea para el niño un mundo con un clima emocional específico, siendo dicho ciclo lo que permite al bebé transformar, poco a poco, los estímulos sin significado en señales significativas. Es enorme la importancia de las relaciones de objeto, ya que por medio de ellas se da la emergencia de los afectos y de la percepción --

organizada.

En esta etapa la maduración y el desarrollo del órgano visual es primordial, ya que el rostro de la madre es el estímulo ofrecido con mayor frecuencia al infante durante el primer mes de vida, quedando fijado en la memoria infantil como la primera señal de la presencia del satisfactor de la necesidad (el infante seguirá con la vista los movimientos de esta señal.). De esta manera la visión da al niño la percepción a distancia. Con la maduración y desarrollo de la visión y sus experiencias interactivas, comienzan a entrar en juego otros sistemas de percepción y sensibilidad, como es el caso de los movimientos coordinados de las manos, la estimulación laberíntica y la piel (tacto); sin embargo, todos ellos giran alrededor del espacio bucal, a lo que Spitz llama la cuna de la percepción.

A partir de lo anterior se da un cambio significativo de la percepción por contacto, hacia la percepción a distancia: ésto es, sólo existe un objeto perceptual que el infante sigue con los ojos a distancia y éste es el rostro de su madre.

Ningún objeto perceptual y visual producirá esta respuesta, y así, la experiencia de satisfacción de necesidad, reemplaza gradualmente a la organización cinestésica.

Ahora el rostro humano se convierte en un estímulo visual, preferido sobre todas las demás cosas del medio-circundante del infante. Este reconocer del rostro, dedicándole su atención, culmina con una respuesta nueva claramente definida; ahora responderá al rostro con una sonrisa, siendo la primera manifestación de conducta activa dirigida e intencional. Según Spitz, (1985), esta aparición de la sonrisa en el infante, se considera como la -

primera manifestación del establecimiento de las relaciones objetales, siendo de esta forma la sonrisa el primer organizador de la psique. El niño no sonríe a las cosas -- que le rodean, sino al rostro humano, y ello implica por sí mismo el reconocimiento de algo, con una carga afectiva particular; así inicia la discriminación de las personas a las cuales sonríe, lo cual implica el reconocimiento de su madre como el objeto mediante el cual sus necesidades son satisfechas.

De la misma forma, con los primeros sonidos guturales se inicia el establecimiento de un control de los comportamientos del infante, y se observa la tendencia del niño a repetir sus propias vocalizaciones, dando comienzo a las reacciones de eco, y a partir de ella es como se visualizan el tránsito de la actitud del infante al repetir sus propios sonidos.

La sonrisa del niño y su llanto como expresión de -- los estados de necesidad de satisfacción e insatisfacción son reconocidos como tales en virtud de la disposición -- afectiva que la madre haya desarrollado. Así vemos como -- el infante va desarrollando ciertas habilidades de expresión corporal, las cuales facilitan la interpretación por parte de la madre de los comportamientos del niño. En esta etapa, es en donde los afectos, cuyos indicadores son la sonrisa y el llanto, matizan toda la actividad infantil, tanto matriz como cognitiva.

En cuanto al desarrollo psíquico del infante, para -- Spitz (1983) existen períodos críticos en el transcurso -- del mismo, y es en donde diferentes corrientes de desarrollo se integran unas con otras y con las funciones y capacidades emergentes que resultan de los procesos de maduración. El producto de ésta acción integradora es una reestructuración del sistema psíquico en un nivel de complejidad

dad superior; dicha integración es un proceso delicado -- que lleva al organizador de la psique, y consiste en la convergencia de varias direcciones del desarrollo biológico en un lugar efectivo del organismo, lo cual induce una serie de agentes y elementos de regulación que influirá en el desarrollo.

Estos organizadores de la psique tienen gran importancia para el progreso ordenado del desarrollo infantil; si el niño establece y consolida con éxito un organizador en el nivel apropiado, puede proseguir su desarrollo en la dirección siguiente. Si la consolidación del organizador se desvía, el desarrollo se detiene, y los sistemas psíquicos que debieran haberse integrado mediante interacciones con el medio, permanecerán en el nivel inicial previo al establecimiento del organizador. Entre tanto, la maduración sigue avanzando gradualmente, ya que es menos susceptible a la influencia e interferencia exterior, lo cual llevará al desequilibrio entre las fuerzas del desarrollo y las de la madurez.

Hacia los 8 meses se marca el paso a la aparición -- del segundo organizador de la psique, siendo un inicio de esto la presencia de la angustia, que se caracteriza como el reconocimiento de la madre por parte del niño, como su única fuente de satisfacción. La madre es reconocida como tal, y el alejamiento de ésta, así como el acercamiento de un extraño, provocará en el infante una reacción de huida a la cual se sumará el llanto.

Para Spitz (1983), la angustia se considerará como el segundo organizador de la psique, donde el displacer adopta la forma de angustia específica que es originada por el temor del niño de perder a su madre (objeto libidinal); así, tanto la forma en que se expresa el desagrado, como la percepción y el reconocimiento del estímulo que provo-

ca displacer, se hacen aún específicos.

A partir de ésto queda una etapa nueva del desarrollo infantil: tanto la personalidad del niño, como la conducta, sufrirán un cambio radical, estableciéndose así -- los pasos principales que llevan a la constitución del objeto libidinal por medio de la representación del rostro humano, siendo ésto lo que nos informa del surgimiento -- del precursor del objeto. El objeto queda establecido tanto en el sector óptico (cognitivo) como en el sector afectivo. Una vez que el objeto queda establecido, permite al niño formar vínculos estrechos que confieren al objeto -- sus propiedades únicas.

Con la dominación de la organización diacrítica sobre los comportamientos del niño, ahora no sólo la madre sino también los objetos del medio que lo circundan, sientan las bases de la aparición, de la imitación y del tercer organizador de la psique, con el gesto de la negación que es la primera abstracción realizada.

Para la aparición es necesaria la presencia de un -- clima emocional dentro de la relación madre-hijo; la imitación de los actos de la madre capacitan al hijo para -- proporcionarse, él mismo, todo lo que su madre le había -- proporcionado antes, logrando una autonomía creciente con respecto a ella.

En el tercer organizador, el dominio del "no" (gesto y palabra) es un logro de secuencias trascendental para -- el desarrollo del niño: éste presupone haber adquirido la primera capacidad para el juicio y la negación.

Hasta ahora la expresión de los afectos del niño en la situación de las relaciones de objeto estaba limitada al contacto inmediato, a la acción; con la adquisición -- del gesto de negación, la acción es reemplazada por mensajes y se inicia la comunicación a distancia. Un ejemplo --

de ésto lo tenemos cuando el infante mama el pecho y --
siente el pezón en la boca (percepción por contacto), -
en tanto al mismo tiempo ve el rostro de su madre (per-
cepción a distancia); aquí la percepción por contacto -
se mezcla con la percepción a distancia formando ambas-
partes una experiencia. Esta función abre el camino a -
través del contacto con la percepción a distancia.

Spitz (1985) considera que al existir una discre--
pancia entre las dos modalidades perceptuales, se ini--
cia la permanencia del objeto y la formación del objeto
A partir de esto las relaciones de objeto se desarre---
llan progresivamente en los meses y años que siguen, im-
plicando las otras modalidades de los cinco sentidos --
perceptuales, así como también una variedad de funcio--
nes psicológicas.

2.4.) ENFOQUE TEORICO GENETICO.

2.4.1.) DESARROLLO DE LAS ESTRUCTURAS INTELECTUALES Y DE LOS NIVELES AFECTIVOS: PIAGET.

Piaget (1980) trata de comprender y explicar cómo el niño desarrolla la capacidad de retener experiencias previas, y cómo usa éstas para enfrentar situaciones -- problemáticas cada vez más complejas en su medio ambiente.

Para él, el desarrollo de un niño es un proceso a través de una serie de etapas que se ubican entre el nacimiento y la adolescencia; cada estadio se caracteriza por una estructura operatoria de conjunto, en donde se presentan las conductas propias de esa estadio, A su vez pretende establecer entre los estadios de desarrollo intelectual, niveles de desarrollo afectivo. De esta forma llegamos a lo que él denomina el comportamiento sensoriomotor de la primera infancia, que constituye el punto de partida para la formación del conocimiento y la afectividad, las cuales se desarrollan juntas en estrecha relación para formar esquemas adaptativos. Pero la afectividad y los actos intelectuales no están definitivamente preformados en la conducta humana, ambos se desarrollan y son resultados de la adaptación psíquica al mundo exterior.

Para él las funciones de conocimiento representan la estructura, mientras que las de la afectividad representan la energética de la conducta psicológica. Estas dos funciones están recíprocamente condicionadas como aspectos complementarios del desarrollo psíquico, y se manifiestan por las funciones de representación; "En la función de representación están las dos tan confundidas que es difícil separar la forma de expresión (aspec-

to intelectual) de la necesidad de expresión y su finalidad (aspecto afectivo) (Piaget e Inhelder, 1980)". - También la formación de la afectividad se divide en --- tres fases que corresponden al desarrollo de la inteligencia sensorimotora, a la cual le corresponde la formación de sentimientos elementales que al principio se refieren a la propia afectividad, y poco a poco llevan a la unión con determinados objetos.

Durante la primera fase denominada por Piaget como manifestaciones afectivas elementales, las cuales se -- construyen en estrecha relación con el desarrollo de la inteligencia sensoriomotora no socializada y los sentimientos intrasujeto, que adopta aspectos sucesivos.

Para Piaget, al principio el infante está dotado de impulsos instintivos a la nutrición, ya que durante el primer mes puede observarse ciertos reflejos; es decir, - emociones que dependen de la capacidad del sistema propioceptivo, el cual hace posible inicialmente el equilibrio, y más tarde la conciencia de la posición. Es de-- cir, si el lactante pierde el equilibrio o es sorprendido por intensas diferencias en los últimos, reacciona - con reflejos difusos que pueden ser interpretados como las emociones más primitivas.

Con los primeros hábitos, desde el segundo mes se desarrolla percepciones cargadas de afecto, en donde el niño distingue las emociones agradables de las desagradables, la necesidad y la satisfacción. Estos efectos -- los siente el lactante, al principio, en conexión con - la ingestión de alimentos y la digestión; es decir, en el propio cuerpo. Poco a poco el niño empieza a interesarse por la actividad propia, puesto que ahora observa con sumo interés el juego de sus manos y la aparición - repentina de sus pies en su campo visual; "Así, para el

niño en la práctica, su propio cuerpo y su función significa la primera fuente natural de placer, aunque no puede separar todavía al "yo" y el mundo exterior (Piaget, 1978)".

En tanto el niño no poseé un esquema de los objetos y sólo percibe en el mundo externo imágenes que aparecen o desaparecen, no pueden delimitar si es él mismo o el mundo exterior la fuente de su placer o displacer, por lo que sus percepciones afectivas se denominan egocéntricas. A su vez, se realiza paralelamente al desarrollo de la inteligencia, una importante transformación en la estructura de la afectividad: el niño empieza a moverse consistentemente en el mundo exterior desde éste momento se polarizan también sus sentimientos. "Por una parte se siente él mismo como causa del éxito o fracaso, por otra, se inclina hacia los seres que desencadenan en él sentimientos de placer y de seguridad y se desvía de aquellos que producen displacer o temor. El niño alcanza así la elección de un objeto cargado de afecto que habitualmente recae en la madre (Piaget, ob. cit.)"; esa primera elección del objeto puede ser muy selectiva, y puede dirigir la actividad hacia otras personas llegando así a construir una fijación específica hacia una única persona. Esto indica también que el niño está comenzando a consolidar una representación interna de la madre, de modo tal que se manifiesta un cierto grado de permanencia del objeto, en este sentido se puede hablar finalmente de una relación afectiva con alguien.

Por consecuencia, se observa que a finales del primer año de vida el niño ha realizado un importante avance hacia el establecimiento de relaciones, por lo que se puede decir que ésta representación interna persiste

como piedra angular de una relación, y surge de la experiencia interactiva que se han venido considerando hasta ahora.

En el estadio siguiente de las representaciones -- preoperatorias, le corresponden afectos intuitivos; es decir, la aparición de los primeros sentimientos sociales y morales. Así, el niño representa a su modo lo vivido personalmente por medio de conjuntos de símbolos, por la imitación y por el dibujo, utilizando en su trato con otras personas los conceptos de palabras (lenguaje) y número. En la forma en que el niño construya los símbolos y aplique los signos colectivos aparecerán nuevos procesos cognocitivos y afectivos, incrementándose así las destrezas. Por otro lado, gracias a ésta función de representación, que se construye en el segundo año, se refinan las relaciones afectivas con el mundo exterior.

Con respecto al período de operaciones concretas -- le corresponden afectos normativos, es decir, de sentimientos morales autónomos, con la aparición de la voluntad: lo justo o injusto ya no depende de la obediencia de una regla.

Entre las relaciones afectivas los juicios morales desempeñan un papel especialmente activo; expresa sentimientos de simpatía con las personas que corresponden a sus necesidades e interés momentáneo, haciendo de ellas su modelo y, a su vez, expresa antipatía cuando esas -- personas no satisfacen sus necesidades. Esos modelos -- elegidos espontáneamente constituyen a través de los -- años una escala de medida moral para todos los casos.

Desde los siete años la situación afectiva de los niños es muy vacilante y está expuesta a todos los influjos internos, de modo que no son posibles los actos-

voluntarios. Durante esta fase del desarrollo el niño es capaz de realizar, en condiciones normales, una decisión pensada o tener caprichos momentáneos dirigidos a la oposición. La voluntad se desarrolla simultáneamente con la independencia moral y con la capacidad de pensar y el acto de voluntad puede compararse con las operaciones intelectuales. En la Práctica, la voluntad desempeña en la vida del niño un papel semejante a las operaciones del pensamiento intelectual, asegurando el equilibrio y la constancia de la conducta. Por los actos de voluntad se aumentan en el niño los impulsos de incluirse en un sistema constante de valores, por ello es natural que las funciones del conocimiento y las de la afectividad alcance una nueva estructura en la misma fase de desarrollo. Ahora bien, ese cambio de perspectiva es tan fundamental desde el punto de vista afectivo como desde el cognocitivo, porque el mundo de los valores según Piaget, puede permanecer interior a las formas de la realidad concreta y perceptible, y abrirse a todas las posibilidades interindividuales o sociales.

En la etapa de las operaciones formales aparecen los sentimientos llamados ideológicos elaborándose la personalidad; el individuo se asigna así un papel y unos objetivos en la vida normal. De esta forma, aproximadamente entre el séptimo y octavo año, tiene lugar un importante cambio en el desarrollo afectivo; el preludio para ello lo constituye el sentimiento de comunidad cada vez más intensamente manifiesto. Los niños se encuentran con más frecuencia en juegos sociales y trabajos comunes. El interés por las reglas de juego o ideas seguidas colectivamente, crece visiblemente y fomenta en gran medida el sentimiento de justicia.

La vida en la comunidad infantil, señala Piaget --

(1978), desarrolla la independencia del juicio moral y el sentido de obligación recíprocas. La conducta moral es más libre e independiente de influjo momentáneos y la vida afectiva en general alcanza un cierto equili---brio.

2.4.2.) DESARROLLO DE LAS RELACIONES DE AFECTO, SEGUN: WALLON.

De acuerdo con Merani (1982), las relaciones del hombre con el mundo físico nunca son directas, ni simples e inmediatas como las del animal: el animal que provee solitariamente sus necesidades establece relaciones directas con el medio natural desde la más temprana edad; el niño por el contrario, apenas llega en el curso del segundo año a desplazarse por sí mismo, y la aprehensión necesaria para una acción inmediata sobre las cosas únicamente se logra después de largas etapas de maduración de los centros nerviosos. Durante todo este tiempo, la existencia del niño no está privada de necesidades ni de deseo, a los cuales naturalmente no puede proveer por sí mismo. Quedando la condición de continuidad de vida durante toda la infancia, respaldada por la sociedad.

Sin embargo la intervención de funciones neurovegetativas en las emociones es reconocida y está identificadas con la acción sobre el mundo exterior. Estas emociones en el hombre terminaron por convertirse en una forma de actividad, la primera de significación social para nuestra especie (Wallon, 1934; Merani, 1982).

Así, dado el grado de identificación neurofisiológica que representa en un principio, las primeras reacciones que invaden al niño lo dominan totalmente, y ese dominio será demostrado a lo largo de los primeros meses de la vida del lactante; y ya que la emoción es un fenómeno vegetativo y depende de procesos nerviosos subcorticales, constituye las vivencias afectivas más simples relacionadas con la satisfacción o insatisfacción de necesidades orgánicas.



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

Esto es, en la afectividad resultan, según parece, las manifestaciones psíquicas más precoces del niño. La afectividad está desde un principio en sus necesidades alimenticias, las cuales se dan poco después del nacimiento. Parece difícil el no relacionar con ello, como expresión de malestar o bienestar, el primer comportamiento muscular y verbal del lactante; las gesticulaciones por sí mismo y a las cuales también se entrega el niño, parece a la vez signo y fuente de placer. La afectividad encuentra ahí su base propioceptiva y, en las funciones viscerales su base interoceptiva (particularmente en el tubo digestivo). Agrado y desagrado son su expresión psicológica y, como reacción afectiva, forma el equipo básico del hombre (Wallón, 1934; Zazzo, 1979; Merani, 1982).

IZT. 1001162

De esta forma tenemos que los movimientos del lactante son incondicionados, sin responder a un estímulo específico; difícilmente pueden considerarse como movimientos estructurados o coordinados son tan sólo respuestas de los centros nerviosos.

Al caracer el niño de movimientos coordinados, de ejecución específica, y ante la incapacidad de lograr una percepción concreta de su modo externo, el infante muestra una total ineptitud para la actividad de relación. Bajo esta actividad tónica, en el niño aparecen las emociones como un medio apropiado para suscitar la asistencia de otro, según las necesidades. Así mismo -- los gritos, a menudo calmados por el biberón, se convierten en el signo de deseo de alimentación. La actitud de la madre hace que surja entre ella y él todo un sistema de comprensión mutua por gestos, actitudes o mímicas, cuya base es claramente afectiva. Que en relación con las cosas en que se encuentran el niño, y las relaciones de éste género con el prójimo, son el único-

medio que tiene para obtener las satisfacciones más --
esenciales de su existencia.

De esta forma esas emociones, que nacen como reflejos incondicionados, aparecen posteriormente a base de reflejos condicionados, e incluso el mismo estímulo puede, según las circunstancias en que se produjo el condicionamiento, traducirse por satisfacción por las conexiones temporales, las cuales cambian fundamentalmente la función de los estados emotivos. " En el hombre dichas conexiones son de carácter social, derivadas de las relaciones recíprocas de la gente, de donde su cualidad vegetativa pasa al plano de la vida de relación; la sonrisa amistosa y los gestos de desagrado, aceleran o detienen actitudes o actividades del prójimo, despertando alegrías o cóleras. En ambos casos, por estímulo graduamos la carga de tono orgánica y la reacción vegetativa correspondiente, lo cual revela la transformación de la reacción vegetativa en reacción psíquica y viceversa (Merani, 1982).

En su aspecto de reacción vegetativa, las reacciones afectivas son típicamente humanas; se relacionan -- con objetos o personas y, por consiguiente, tienen finalidad: éstas unidas con necesidades que han aparecido en el curso del desarrollo histórico de la humanidad y se transforman en lo que llamamos sentimientos. La aparición de los sentimientos depende de las condiciones -- en que vive el hombre y está ligada a necesidades culturales o sociales, en tanto que la emoción surge siempre como reacción a estímulos aislados y específicos, así -- "...el sentimiento refleja la frustración o el logro de la acción que el individuo quiso realizar sobre las cosas o la gente (Zazzo, 1979)".

Siendo que las emociones son circunstancias, se motiván por un estímulo que actúa en su momento dado y se debilitan después para desaparecer totalmente al cam---biar la situación; los sentimientos son constantes y reflejan el consumo y constancia de la actividad que los-propicia. "Se trata de la emoción más primitiva o de --los sentimientos más intelectualizados, en su produc---ción se sigue una serie de actitudes posturales que co-locan a estas mismas funciones en las construcciones de todas las víceras por ser de naturaleza tónica (Wallon, 1934)". Las reacciones orgánicas desempeñan un papel --tan preponderante en el mecanismo de las emociones, co-mo las variaciones del tono en el aspecto muscular de -las actividades y el equilibrio. En las reacciones fi--siológicas de la emoción hay una serie profunda orgáni-ca, y una serie exterior inmediata, visible, audible, -a la que se da el nombre de expresión.

En la serie exterior se puede, a la vez, distin---guir entre expresiones comunes y especiales: las prime-ras, como el enrojecimiento, la palidez, la horropila---ción y el temblor, se encuentran en todas las catego---rías de emociones a lo largo de la serie filogenética y con excepción del temblor, son reacciones inervadas por el simpático y son propias de la vida vegetativa; repre-sentan un patrimonio común de animales y hombres. De --acuerdo con el análisis psicológico, la mayoría de es--tas reacciones son fenómenos de derivación que se agre-gan o resultan subsidiarios de las causas que provocan-la actitud postural correlativa de la emoción que acom-pañan.

Las expresiones especiales son las que correspon---den a una emoción determinada, como la tristeza, la ale

gría, la cólera o el miedo, y se refleja en la excitación o depresión general del sistema neuromuscular que caracteriza el plano psicoafectivo en que se desarrolla el fenómeno emotivo (Wallon, 1974; Zazzo, 1979; Merani, 1982). De esta forma, hacia el final del primer año, la actividad sensoriomotora, que hasta ahora dominaba al niño, se prolonga por la marcha y la palabra.

La importancia del desarrollo de la movilidad de la integración motriz se ubica en los automatismos primitivos, que ceden rápidamente el paso a regímenes motores progresivamente más disociados y que, después coordinados, permiten el progreso de la actividad motriz, que es a la vez cefalocaudal y próximo-distal y que permite la adquisición subsecuente de circuitos elaborados más flexibles, más adaptados y de nivel cortical donde intervienen tanto la maduración nerviosa como el medioambiente (Wallon, 1934).

La actividad sensomotora tiene un papel capital en el aprendizaje, en la adaptación sensoria y sensitivo motora entre la vista y el tacto, el oído y las sensibilidades que vienen a completar las asociaciones interpersonales y, por otra parte, el movimiento se constituye en su denominador común.

Para Wallon (ob.cit.), al transformarse en actos los movimientos que antes eran azarosos, el niño comienza no sólo a adquirir control sobre sus acciones ahora ya intencionadas, sino que comienza a adquirir conciencia de ellos; es decir, de su propio cuerpo, de su yo corporal; comienza a diferenciarse de su entorno mediante el discernimiento de las vías de estimulación interoceptiva, propioceptiva y exteroceptiva. Necesita tanto de la integración y la articulación de los movimientos-

para la comprobación en sí mismo de una actividad específica, y esto no es más que el acto objetivo en un gesto, en una actitud, en un comportamiento. De ahí que la percepción por parte del niño sobre sus movimientos sea actividad al mismo tiempo que sensación. La diferenciación y especialización de las distintas sensibilidades es la condición en la distinción del sujeto y su entorno, y es la conciencia corporal.

Estos datos permiten construir, a diferentes niveles por diversas estructuras que se ordenan en conjunto, todo el edificio de la vida mental, y para ello son necesarios diversos instrumentos y medios: los procesos de percepción, el poder general de integración, el ejercicio en el espacio (bucal próximo) dependiendo de los grandes sistemas de actividad motora, postural y también del contacto afectivo en la búsqueda y la aprehensión de la realidad, que representa la vía que lleva al conocimiento del mundo exterior.

Este período presenta un conjunto indisoluble, a la vez que psicomotor, intelectual y social, de la misma forma que constituye el fin de un período evolutivo-dominado por adquisiciones capitales. Marca, en principio, el término de una transformación en las funciones posturales y motoras: movimientos, tonos y reflejos que se aproximan poco a poco a sus homólogos en el adulto. La integración motora con la coordinación progresiva de las manifestaciones de orientación cefalocaudal y próximo-distal que se hace por ondas sucesivas, permiten al niño adquirir una movilidad cada vez más elaborada como el equilibrio, la locomoción, la estación ergida, la aprehensión, etc.

A través del estudio del desarrollo motor es posi-

ble comprender el paso del afecto inicial a la afecti
dad elemental, así como el lugar de las emociones, de -
esas primeras impresiones o estimulaciones propiocepti-
vas y exteroceptivas del control del tono muscular, de-
todo ese conjunto, es como se va construyendo la afecti
vidad en el infante, del mismo modo que son las relacio
nes de la madre lo que le da el carácter de afectividad
a las relaciones interpersonales.

Así mismo, la afectividad que tiene sus raíces en-
el organismo, parece resultar de la diferenciación del-
niño y de los demás (particularmente de la madre). La -
socialización que se deriva, y que es a su vez difusa y
global, poco a poco se individualiza hacia la edad del-
año por contacto selectivo; ya no es la emoción que se-
manifiesta a la consideración de los seres humanos el -
que decide las relaciones, sino que es lo que ahora lla
mamos afectividad, y aquí tanto el llanto como la sonri
sa son el primer ejemplo de esto.

Para Wallon (1974), Zazzo (1979) el llanto del re-
cién nacido posee ya un significado emocional, siendo -
el primero de todos los fenómenos. A partir de esto se-
guirá la aparición de manifestaciones cada vez más nume
rosas, más variedades y, al mismo tiempo, menos equivo-
cadas, y cuyo carácter emocional se hará cada vez menos
dudoso.

El llanto, al ser la primera manifestación de la -
afectividad infantil, se convierte en una especie de de
nominador común de un gran número de emociones, habien-
do así una relación estrecha de espresiones entre las -
emociones, de las cuales existe motivos para pensar que
tienen un contenido psicológico muy diferente, y en don
de la vida emotiva del niño es mucho más rica y variada

de lo que se cree.

Otra de las reacciones evidentes son los estímulos que provocan la alegría, y son naturalmente la sonrisa y la risa, siendo la primera más precoz y apareciendo - al final del primer mes; la segunda es un poco más tarde en cuanto a su aparición. A medida que éstas reacciones se asocian, también se combinan cada vez más.

Las primeras manifestaciones de alegría del niño - son esencialmente orgánicas, sin embargo con el despertar del niño y desde la primera infancia se ven desarrolladas; gradualmente al lado de éstas alegrías elementales, surgen otras mucho más intelectualizadas.

Es de importancia considerar el factor experiencia y el factor maduración en el desarrollo del niño, ya -- que a medida que éste madura, se enriquece y diferencia su universo, "...se va dando cuenta cada vez más de todas las posibilidades "temible" que encierran los objetos desconocidos y que le son muy familiares; es así como se van a extender sin cesar los temores a nuevos objetos (Zazzo, 1979)". Así, bajo sus diversas formas, el miedo a lo desconocido parece comprender gran número de las reacciones emocionales del niño pequeño.

Con respecto a las cóleras del recién nacido, las podemos encontrar en situaciones como el hambre o las reacciones ante los extraños, siendo ésta última más -- tardía.

Por otro lado, toda vez que el individuo necesita reforzar o acentuar un concepto o una idea que requiere aval emotivo, la mímica ayuda a destacarlo; si por el contrario, es la actitud la que debe crear el clima --- apropiado, la imitación desempeña su papel, además de - que tiene gran importancia en el desarrollo del niño.

Durante éste período, la imitación se inicia con la participación del infante vía las emociones para su madre, a través de la cual el infante logra su participación con la sociedad, por lo cual logra desarrollar un sentido emotivo, el cuál se refleja en sus interacciones tanto con las personas como con los objetos que lo rodean.

A través de la imitación, y bajo el constante control de su entorno, el niño deja poco a poco las relaciones espontáneas y adopta aquellas manifestaciones -- que ve repetir frecuentemente a su alrededor; la imitación le permite así una adaptación social cada vez más acabada y una adquisición rápida que brota de las emociones. El niño tiene entonces conciencia (es decir, el infante muestra manifestaciones intelectuales) de reproducir los hechos y gestos de aquellos que le rodean, experimentando con ello una satisfacción muy vivida (Wallon, 1974/78).

Entre el reconocimiento de sus propios actos y los actos de quien le rodean, entre su participación sincrética emocional y la participación afectiva por parte -- del niño y dirigidos hacia personas y objetos específicos, la imitación contribuye al desarrollo infantil y se integra a éste, en tanto que se convierte en una demostración de afecto el imitar a algún adulto; aquí podemos señalar que es a través de dicha demostración-afectiva que aparece la capacidad del niño para simular movimientos o actitudes observadas de otros. Esta imitación viene a dar el primer paso para lograr una representación de algo, lo cual tiene su razón de ser en los comportamientos adultos y en la actividad de manifestaciones de su entorno social.

En el niño es lento el progreso desde las primeras emociones hasta una representación más estable de las cosas; la emoción es lo que une al individuo a la vida social y, a pesar de que las reacciones orgánicas de la emoción tienden a borrarse a medida que se intelectualiza la imagen de las situaciones o de las cosas, dan en la conciencia al mismo tiempo solidaridad y oposición entre las impresiones orgánicas y las imágenes intelectuales. De esta forma, esos primeros contactos entre el sujeto y el medio ambiente son de orden afectivo y constituyen las emociones.

Hacia los tres años, el niño está en un período en que su necesidad de afirmarse y de conquistar va a lanzarlo al principio en una serie de conflictos. Para comenzar es una oposición, a menudo completamente negativa, la que le hace enfrentar a las demás personas sin otro fin que el de probar su propia independencia, su propia existencia: al mismo tiempo desaparecen los diálogos de sí mismo con los demás (Wallon, 1934). La comparación que hace de sí mismo con los demás conduce a que sea muy exigente en su discriminación de las personas, por lo que "...las relaciones de valor que imagina entre ellas y consigo mismo predomina sobre la más evidente lógica de las situaciones. Comienza a distinguir entre sus sueños y la realidad; y mezclarlos de nuevo en sus juegos constituirá para él una fuente de placer; igualmente toma conciencia de su aspecto exterior (Wallon, 1934; pág. 271)".

Aproximadamente a los cuatro años, se produce una transformación en los movimientos del niño. Su persona, que al principio constituía un escudo para los demás, le ocupa ahora sobre todas las cosas buscando su propia

realización. El niño no puede complacerse a sí mismo si no tiene el sentimiento de poder complacer a los demás; no se admira si no se siente admirado; en la medida en que se mira se siente mirado, pero precisamente en la misma medida, sabe que los demás juicios pueden diferir. De esta forma, de los tres a los seis años, el apego a las personas es una necesidad inevitable para la persona del niño. Según Wallon (1974) "si se priva de ello, - sus rastros afectarán su voluntad y su gusto por vivir- (pág. 188)".

El período que va de los 6 a los 12 años, parece servir al desarrollo de la persona: la acción y las curiosidades del niño se vuelven hacia el mundo exterior - en el que transcurre su aprendizaje, de pequeño participante, en su evolución continúa hacia una autonomía cada vez mayor.

2.5.) CONSIDERACIONES SOBRE LOS ENFOQUES TEORICOS-ANALIZADOS.

Una de las tareas más enriquecedoras, a cualquier nivel de conocimiento, es la contrastación de diferentes puntos de vista acerca de un aspecto importante, -- una situación o una problemática. En el terreno de la práctica de la investigación Psicológica concreta de los seres humanos, lo que finalmente marca la crítica y el grado de objetividad de cualquier perspectiva teórica es la actividad cotidiana, en donde los resultados de lo investigado cobra su verdadera relevancia.

Partiendo de esto, realizamos algunos comentarios acerca de los aspectos más relevantes de cada enfoque teórico analizado, y marcamos las diferencias y convergencias de cada una de ellas bajo marcos conceptuales distintos con respecto a lo que ellos consideran como afecto, y en lo que ya Henry Wallon hace mucho tiempo señalaba con importante a ser considerado referente a las relaciones interpersonales, a través de las cuales se llega a las relaciones de afecto.

Dentro del análisis efectuado por Piaget podemos notar claramente que, a diferencia de Wallon, éste centra su atención en el desarrollo cognoscitivo del niño, a través de etapas de desarrollo que se presentan en el infante con características similares; es decir, no contemplan las diferencias que pueden haber en cada uno de estos niños, como así tampoco las diferencias más específicas que manifiestan los infantes que presentan problemas de retardo en el desarrollo.

Por otra parte, a pesar de que señala que el aspecto cognoscitivo se desarrolla a la par con el desarro--

llo afectivo, éste último no fué considerado por el como un aspecto esencial para su análisis, puesto que no hace un estudio sistemático del mismo, a pesar de que remarca que es innegable que la afectividad y la inteligencia están en constante relación. Para él, "no hay mecanismo cognoscitivo sin elemento afectivo, y viceversa no existe estado afectivo puro sin elemento cognoscitivo, sea perceptivo o intelectual, así hay una estrecha relación entre la afectividad y la inteligencia (Palacio, 1985)". Así mismo "... el aspecto cognoscitivo de las conductas consiste en su estructuración, y el aspecto afectivo en su energética. Esos dos aspectos son, a la vez, irreductibles y complementarios (Piaget e Inhelder, 1980)".

En otro punto podemos señalar que para Piaget, el egocentrismo dentro del conocimiento de la afectividad se refiere básicamente al hecho de que el niño manifiesta el deseo de comunicar su pensamiento a otro, no de conformarlo al de otros, encerrándose así en sí mismo. Por tanto, considera que el niño parte de un estado puramente individual, desde sus primeros meses de existencia, en donde no es posible ningún intercambio con los demás.

A pesar de que Piaget deja al margen la investigación del aspecto afectivo, hace ciertas reservas con respecto a la concepción sobre el egocentrismo, al cual maneja como oposición a una fase de socialización más avanzada; es decir, al período siguiente.

En contraste con Piaget, y en una perspectiva diferente, Wallon también maneja etapas de desarrollo en la personalidad del niño, sin embargo hace notar que este desarrollo no se da manera lineal hacia adelante como

lo plantea Piaget; para él, frecuentemente el lactante presenta respuestas sociales para relacionarse con su entorno desde los primeros días de su vida, puesto que el niño, en varias ocasiones, retoma procesos ya adquiridos anteriormente para obtener nuevos repertorios, representándose de esta forma al desarrollo del niño como una espiral y no de forma lineal.

No obstante los opuestos enfoques de Wallon y Piaget sobre el desarrollo, si bien no siempre coinciden, sí pueden considerarse complementarios. Piaget enfoca la operación intelectual a lo largo de las diversas asimilaciones del niño, así como también sugiere la forma en que se integra la conciencia moral para alcanzar la autonomía. El modelo evolutivo de Wallon se basa en la emoción, el otro, el medio, el movimiento y la imitación, factores fundamentales en la evolución psicológico del niño, teniendo la afectividad y la socialización una importancia singular en este proceso. Ambos autores reconocen el papel esencial que desempeña la actividad en el proceso del desarrollo y coinciden en la importancia que dan al juego simbólico; particularmente Wallon considera que el empezar a caminar y hablar son puntos centrales de la vida del niño; aquí la influencia del medio es determinante en la formación del individuo.

El enfoque teórico Etológico del estudio del apego, tiene como rasgo distintivo profundas raíces en el estudio en los animales y en sus ambientes naturales; tales estudios llevan al entendimiento y se diferencian de otras teorías, por el hecho de que muchos comportamientos de los animales son instintivos, y que aún los patrones de relaciones pueden serlo también. Según estos teóricos, el rito del acoplamiento en muchas especies,

por ejemplo, está constituido por secuencias instintivas complejas.

Sin embargo, podemos notar que el estudio efectuado por Harlow y Harlow (1966), esto no se confirma, ya que en su experimento con primates mantuvo algunos monos bebés de ambos sexos en jaulas de alambre individuales, de manera que no tuvieran contacto con sus madres durante los primeros meses de su vida; obviamente estaban privados del apego y el afecto maternos. Cuando llegaron a la edad adulta, cada uno de estos monos, socialmente privados, fué apareado con otro mono normal del sexo opuesto: los animales que fueron objeto de privación eran incapaces de establecer relaciones de afecto, y ni podían desempeñar la actividad sexual normal. Es evidente que el haberse visto privados de la experiencia afectuosa en una etapa temprana de la vida, elimina la posibilidad de relaciones heterosexuales reproductiva posteriormente.

Este mismo patrón, reciproco según ellos, podría existir en el temprano apego entre el bebé y la madre; algunos trabajos, especialmente de Ainsworth y Bowlby se basan parcialmente en esta suposición. La noción fundamental es que el bebé viene al mundo equipado con un conjunto de señales y respuestas hacia otras, que forman lo que se denomina conducta de apego. Ellos consideran que, a medida que el bebé se desarrolla, emplea intencionalmente su repertorio de comportamiento de apego; la permanencia del patrón de instinto de las respuestas dependen de la gente que esté al rededor del bebé. Para que se realice una cosa se necesitan dos factores, y si ninguno de ellos responde o si las respuestas no están bien logradas, tanto las señales del bebé con el patrón

instintivo de éstas no permitirá.

Sin embargo, la teoría Etológica tiene dificultades al tratar los hechos del progreso evolutivo del comportamiento del apego; particularmente no se comprende muy bien porqué el niño debe empezar a manifestar un apego tan general que englobe a un gran número de personas al final de su primer año, especialmente después de haber desarrollado una relación tan compleja y afectiva con la madre u otra fuente principal de su interacción social. La teoría de apego, a pesar de ser tan detallada, no explica una gran área de actividades y conductas, ni siquiera en lo tocante al desarrollo del vínculo afectivo entre el niño y el adulto.

Esta perspectiva teórica destaca los patrones instintivos innatos del bebé, el cual provoca la atención de la madre llorando, con movimientos, etc. Con el desarrollo, esos patrones instintivos cambian y se vuelven más voluntarios, y sugieren que las diferencias individuales del apego resultan de un trato diferencial, y -- que el bebé los puede dirigir directamente a su madre o a la persona que lo cuida. A medida que el bebé se desarrolla, emplea intencionalmente su repertorio de apego.

En contraste con lo anterior Wallon, aunque también considera como importantes las etapas de desarrollo que va sufriendo el niño a través de su evolución, -- señala que las diferencias individuales del apego o -- afecto que resultan del trato diferencial, no se deben al desarrollo de esos patrones innatos, sino más bien -- al trato cotidiano que poco a poco va transformándose -- en lo que, para nosotros, serían denominadas como relaciones de afecto.

El desarrollo general se manifiesta, según Wallon,

en una serie de cambios en la estructura y la función del organismo; es un proceso que va desde el nacimiento hasta la madurez, el cual unas veces es favorecido y -- otros obstaculizado por la familia y el medio social. Para él las facultades de orden intelectual, afectivo y social necesitan tanto de la maduración de los procesos orgánicos (o factores intrínsecos) como de la relación de factores sociales (o extrínsecos); él concibe al desarrollo psíquico del individuo como una construcción progresiva que se lleva a cabo por la interacción entre el individuo y su medio ambiente, o sea, entre los factores intrínsecos y extrínsecos. Como podemos observar es manifiesto su análisis dialéctico entre esa maduración orgánica y su relación con el medio ambiente; es decir, consideran al individuo, para su análisis, como un todo integrado.

Dentro del enfoque conductual, el análisis de las relaciones interpersonales es irrelevante, debido a que son consideradas como resultado del procedimiento en -- marcha. Esto hace pensar que al no estudiar al hombre -- como una unidad que es y que se comporta como tal, es -- mutilado analíticamente, puesto que aunque los hechos -- reunidos por los investigadores y las teorías para ello elaboradas constituyen un conjunto amplio y variado, es -- cada vez más difícil de abordar en su totalidad, por lo que no debe extrañarnos que habitualmente se haya hecho costumbre esperar, para su estudio, los diversos aspectos de la conducta en dominios en los que se da demasiada tendencia a parcelarlos. Así, aunque se contemplan -- las relaciones afectivas, no se avanza al considerar -- la importancia de éstas en el tratamiento del niño con -- retraso en el desarrollo.

Las causas de lo anterior son diversas, y sin embargo hay dos que están relacionadas y en este caso particular son importantes; éstas son: la programación de los procedimientos de intervención y la forma de concebir la conducta humana.

Para Galindo (1984), "los procedimientos que a menudo se usan en la modificación de conducta implica una segmentación, más o menos arbitraria de ésta, en categorías conductuales específicas. Tal segmentación es un paso un tanto necesario, pues en la práctica es imposible abarcar a la conducta totalmente, y debe tener una lógica por la conducta misma y no por el procedimiento de intervención (pág. 440)", Sin embargo sucede lo contrario, puesto que la conducta es segmentada. Tales repertorios no se dan independientemente de otras formas de conducta diferentes entre sí, por lo tanto creemos que es necesario realizar un análisis teórico mucho más específico de los niveles de complejidad de la conducta humana, lo cual significa que en este contexto, como podemos darnos cuenta, es obvio que lo social y lo psicológico son aspectos de la problemática humana relacionados, pero dentro del análisis conductual aplicado no se sabe con exactitud cómo es, qué niveles tiene ni hasta qué punto funciona dicha relación; estos problemas, en consecuencia, son o están en función de los planteamientos teóricos del análisis conductual aplicado. Esto, -- sin embargo, señala que hay algunos límites en cuanto al manejo del análisis conductual aplicado a su tratamiento estrictamente psicológico, y que deben ser reconsiderados tanto a nivel teórico, como a nivel aplicado en beneficio de la propia psicología.

Al abordar el estudio de las relaciones afectivas en el marco de la Educación Especial, no es una tarea -

fácil cuando en esta área en el Análisis Experimental - de la Conducta ha mostrado tener resultados concretos, - tendencia que desde sus orígenes negó como "dato" relevante la circunstancia subjetiva del, digámoslo así, su jeto humano. Sin embargo, al tratar de probar la relevancia de la relación afectiva dentro de este contexto, surgen dos factores importantes a enfrentar:

a) El primero, es el de mostrar a la relación afectiva como un proceso y no como un estado; es decir, el afecto como un resultado de las relaciones interpersonales: en éste caso concreto entre el instructor y el niño con retardo, y cómo dicha relación modifica sustan--cialmente los procedimientos y los resultados de los -- programas de modificación de conducta.

b) El segundo, donde se inserta la problemática de este trabajo, es dar evidencia concreta de los tipos de comportamientos donde se fundamenta, desde nuestro punto de vista, la relación de afecto.

Con respecto al análisis del enfoque teórico Psi--coanalítico, Spitz (1983), quién ha sido uno de los más importantes exponentes de éste, tiende a conceder un lugar cada vez más importante a la perspectiva genética, - y fué el primero en recurrir a la experimentación, a la observación directa y sistemática del lactante, abriendo así el camino al psicoanálisis llamado genético.

Entre los aspectos más relevantes de su postura, - está el análisis de las implicaciones que tiene la formación de la dicha madre-hijo y los lazos afectivos que establecen dicha relación, respecto a la construcción o constitución del objeto libidinal, manifestando así en sus estudios que existen tres organizadores de la psi--que que ayudan a la construcción del objeto libidinal - para establecer la relación madre-hijo tales organizados

son: la sonrisa, la angustia del octavo mes y el gesto de negación.

Spitz considera al neonato como un organismo indiferenciado; en esta etapa el recién nacido no puede distinguir una cosa externa de su propio cuerpo, aún no tiene conciencia de sí mismo, por lo cual es necesaria la presencia de los demás para subsistir; principalmente necesitará la presencia de la madre, con la cual se van a dar y a mantener lazos afectivos muy poderosos. Así, en esta relación madre-hijo donde se da inicio y evolución de las posteriores relaciones sociales, el resultado es una relación complementaria, es decir, una diada.

Para él, a través de las emociones primarias, como serían el llanto y la sonrisa, se posibilita el establecimiento propiamente dicho de la relación entre la madre y el niño por los cuidados y la atención que ésta le proporciona, y a través de esas primeras reacciones-emotivas se da la diada madre-hijo que es la fuente primaria que va llevando a la constitución de lo que serían, posteriormente, las relaciones interpersonales entre el niño, la madre y otros. Al considerar Spitz a los organizadores de la psique como precursores del objeto libidinal (es decir la madre), podemos señalar que es por medio de éstos que se va construyendo lo que sería la afectividad que se deriva de las relaciones cotidianas entre la madre y el hijo.

Podemos notar que, tanto para Spitz como para Wallon, las respuestas de tipo social se presentan en el niño desde su nacimiento por los contactos que establece éste con la madre, a través de las primeras manifestaciones emotivas que éste emite, como son para ambos -

el llanto y la sonrisa, y que son el medio para entender el contacto o la relación con su medio.

Para Wallon "toda emoción que se exterioriza conserva su poder de contagio, la cual provoca en su acción la participación total del individuo (1934)". Para él el niño requiere de una asistencia en todo momento; es un ser en que todas las reacciones tienen la necesidad de ser completadas, compensadas e interpretadas por la madre en su cotidiano interactuar, ya que el niño es incapaz de efectuar nada por sí mismo, es manipulado -- por otro y es, en los movimientos de otro, como sus primeras actitudes adquieren forma.

CAPITULO III.

ESTUDIO PILOTO.

Despues de haber expuesto algunos puntos importantes, derivados de las diferentes posturas teóricas analizadas en el capítulo anterior, a continuación se presentará el diseño bajo el cual se realizó el estudio piloto del presente trabajo.

3.1. METODO.

El estudio comprendió de la aplicación de unos --- cuestionarios tanto a los estudiantes, del 5° y 6° semestre de la carrera de Psicología, que atendían en su práctica de Educación Especial y Rehabilitación a niños con retardo, como a los padres de estos infantes (ver - anexo 2).

La aplicación de estos cuestionarios se realizó -- con el propósito de conocer cómo consideraban los ins--tructores y los padres de los niño, las relaciones in--terpersonales que tenían con los infantes.

También se realizaron una serie de observaciones, - de 12 categorías conductuales, en base a los cuales se registrarón el tipo de interacciones que se establecie--ron entre los estudiantes y los niño, en su práctica --diaria, realizandose posteriormente un análisis de los--mismos (ver anexo 3).

Las categorías conductuales se definieron de la siguiente manera:

✓
1.- CONTACTO FISICO: Cualquier conducta que permita entrar en contacto corporal, y que pueda darse a través de las actividades que realicen conjuntamente tanto el niño como el instructor; así como que estas conductas faciliten, tanto al niño como al instructor, buscarse frecuentemente para establecer un lazo afectivo cada vez más intenso.

2.- ACTIVIDADES COOPERATIVAS: Cualquier tipo de actividad de naturaleza específica donde los niños tengan la necesidad de actuar conjuntamente con otros, complementando su actividad mutuamente para la consecución de un fin común.

3.- IMITACION: Al igual que la categoría anterior, es la necesidad que tiene el niño de interactuar con los otros a través de su relación con ellos; el niño se interna en las acciones que observa de otros y quiera repetirlas (quizá no inmediatamente, sino tiempo después), lo cual permite adquirir una serie de habilidades para desarrollar nuevas actividades que quizá no podría realizar él solo, y así mismo le facilite una adaptación cada vez más acabada.

4.- JUEGO COOPERATIVO: Resulta de cualquier tipo de actividad de juego que requiera de la participación del niño con otros, en donde se compartan actividades como serían las reglas que determinan el juego y el rol que cada uno desempeñe como complemento de los roles de los otros niño y/o con el instructor.

5.- SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES: Se manifiesta como el cumplimiento, por parte del niño, a las instrucciones verbales de otro (en este caso del instructor), lo cual permite una mejor comunicación y, en consecuencia, un mayor reforzamiento en las relaciones entre -

ambos, lo que a su vez permita que el niño se identifi-- que cada vez más con el instructor trayendo como conse-- cuencia constantes interacciones entre ellos, de manera que a través de estas relaciones obtengan beneficios mu-- tuos.

6.- ATENCION: Se refiere a la atracción que muestra el niño hacia otros para realizar en conjunto alguna ac-- tividad. Así, el observar e imitar a otros permite al ni-- ño obtener un mayor repertorio conductual cuando lleve a cabo alguna actividad en conjunto, y esté atento al cómo se realiza conformando así un lazo afectivo con ellos.

7.- PROXIMIDAD: Se da a través del contacto corpo-- ral y cercanía interpersonal del niño con el instructor-- en forma cotidiana, atraído de las actividades que el in-- fante realiza con éste.

8.- CONTACTO OJO A OJO: Esta se da como consecuen-- cia de la proximidad y contacto corporal cotidiano, así-- como de la atención que el niño muestra cuando algún tra-- bajo o actividad es realizada conjuntamente con el ins-- tructor.

9.- BERRINCHE: Es el conjunto de respuestas emocio-- nales que el niño presenta como consecuencia del mal ma-- nejo de las interacciones sociales que el instructor pre-- tende establecer con el niño a través de una serie de ac-- tividads que no son del agrado del niño o que están fue-- ra del alcance de las posibilidades del infante.

10.- SONRISA: Es una conducta expresada por el niño, por el instructor o por ambos, y que manifiesta una rela-- ción afectiva más estrecha entre ambos, posibilitando el establecimiento de una relación instructor-niño más fir-- me y duradera que conduzca a la adquisición de mayores - repertorios conductuales en el niño.

Dado el carácter del presente trabajo, estas categorías se clasificaron en:

- a) Categorías Programas: es decir, aquellas que eran establecidas necesariamente, dadas las características -- del programa de intervención, así como del problema que presentó cada niño;
- b) A su vez, estas mismas categorías se consideraron Categorías no Programadas: es decir, aquellas que no estaban planeadas por el instructor, en el programa de in--tervención de la sesión que se estaba registrando, pero que se dieron en las interacciones del niño y el instructor. A ésta última clasificación se agregaron 4 categorías más, ya que se presentaron en las sesiones y no estaban programadas por los estudiantes, y son: sonrisa - del niño, sonrisa del instructor, sonrisa recíproca y - berrinche.

Las categorías conductuales se clasificaron de la siguiente manera:

CATEGORIAS PROGRAMADAS.

- 1.- Contacto Físico.
- 2.- Proximidad.
- 3.- Actividades Cooperativas.
- 4.- Imitación.
- 5.- Juego Cooperativo.
- 6.- Seguimiento de Instrucciones.
- 7.- Contacto Ojo a Ojo.
- 8.- Atención.

CATEGORIAS NO PROGRAMADAS.

- A.- Atención.
- J.- Seguimiento de Instrucciones.
- L.- Actividades Cooperativas.

- M.- Juego Cooperativo.
- O.- Sonrisa del Niño.
- P.- Sonrisa Recíproca.
- S.- Sonrisa del Instructor.
- T.- Berrinche.
- W.- Contacto Ojo a Ojo.
- X.- Proximidad.
- Y.- Contacto Físico.
- Z.- Imitación.

3.2.- POBLACION.

La población sujeta a observación se compuso de 10 niños, entre los 6 a 10 años de edad en promedio, y que padecen diversos problemas de retardo, entre los que encontramos: retardo generalizado, problemas de aprendizaje, de lenguaje, sensoriales y de conducta.

Estos niños fueron atendidos a través de la consulta externa, ya que asistieron al centro CUSI diariamente por espacio de dos horas.

El tratamiento fue dado por estudiantes del 5° y - 6° semestre de la carrera de Psicología, que realizaron su práctica de lunes a viernes, ocupando un día para la discusión grupal de los casos atendidos.

3.3.- SITUACION.

Los registros se realizaron en las instalaciones de la CUSI, la cual cuenta con 10 cubículos, 2 salas de trabajo, 2 salas de observación y un patio de juego. En estas instalaciones funcionan 5 turnos de trabajo, cada

uno de dos horas, desde las 8:00 A.M. hasta las 9:00 P. M., horarios entre los cuales se eligió, para este trabajo, y por espacio de 2 semestres el turno de las --- 17:00 a 19:00 hrs, por ser el más disponible para la -- realización de los registros.

3.4.- PROCEDIMIENTOS.

Se realizaron observaciones de las interacciones entre los niños con retardo y los estudiantes de 5° y 6° semestre que participaron en la práctica de Educación Especial y Rehabilitación comprendiendo así un total de - 74 hrs. registradas.

No se incidió en los programas de intervención de los estudiantes, debido a que el presente trabajo fue - para un estudio piloto.

Se observó y registró cómo se iban dando las interacciones entre los instructores y los niños con retardo, así como la forma en que se aplicaron los programas establecidos para la rehabilitación del infante. Los registros se realizaron dentro y fuera de los programas - de trabajo.

CAPITULO IV.

RESULTADOS.

4.1.) INTERPRETACIONES DE LOS CUESTIONARIOS APLICADOS A LOS INSTRUCTORES DE LA PRACTICA DE EDUCACION ESPECIAL Y REHABILITACION EN LA CUSI.

Para realizar la interpretación de los datos reportados por los instructores, se consideraron tres ejes a seguir; saber:

1.- Si el instructor tiene la noción del infante como "sujeto experimental", o como un niño con personalidad propia, propenso a emitir conductas de tipo afectivo, conductas determinadas por el contexto social en el que se desenvuelve.

2.- Si el instructor considera las relaciones interpersonales como parte del tratamiento de rehabilitación, y si percibe su relación con el niño.

3.- La importancia que tendría para los instructores el juego del niño:

a) Si considera al juego como una relación interpersonal, o;

b) Si considera al juego como una actividad individual por parte del niño.

En los instructores entrevistados se encontró que, en la mayoría de los casos, éstos manejan la noción de "sujeto experimental" expuesto a cambios en su conducta, debido a la manifestación de una serie de estrategias de modificación conductual implementadas por ellos, en los programas de rehabilitación aplicados a niños con retardo en el desarrollo.

(+) Ver anexo 2, cuestionario # 1.

Esto lo podemos adjudicar en cierta medida a la formación académica que los instructores han recibido en semestres anteriores. Por el contrario, también encontramos que un porcentaje mínimo de los instructores entrevistados manejó la noción del niño como un individuo que manifiesta una serie de patrones conductuales que se enmarcan dentro de un contexto social.

Con respecto a cómo perciben los instructores las relaciones interpersonales, podemos señalar que, en su totalidad, las consideran como parte del programa, aunque enfatizan que estas relaciones se posibilitan más que nada por la forma en que ellos manejaban las técnicas de reforzamiento. Por otro lado, también se destaca la influencia, en gran medida, de las situaciones ambientales en las que interactúa el instructor con el niño, puesto que en todos los casos se reportó que durante los descansos, en las áreas de juego, el niño buscaba una mayor interacción, tanto con el instructor como con otros niños, lo cual permitía que al regresar al área de trabajo (cubículos) el niño fuera más cooperativo y tuviera una mayor disposición hacia el mismo.

No obstante, en varios casos y en diferentes ocasiones, el comportamiento del niño era renuente a participar en las actividades programadas por el instructor lo cual, por lo general, no permitía que hubiera los avances establecidos por el instructor. Por otro lado, el comportamiento que mostraba el instructor fue un factor determinante en la manera en que respondía el niño, tanto en el cubículo como en las áreas de juego. Aquí encontramos que, para los instructores, las emociones que manifestaban los niños interferían en los objetivos de avance programados.

Con esto nos podemos dar cuenta de que ellos no consideran la emotividad, de donde se deriva la emoción compartida, es el fundamento de lo que para nosotros son las relaciones afectivas; un ejemplo de ello sería una de -- las respuestas dadas por uno de los instructores en la - entrevista que se le aplicó:

"... en cuanto a la relación afectiva o de dependencia - del niño hacia mí, no creo que exista; creo que ésto no sería funcional para el niño".

Otro punto importante se refiere a la manera en que los instructores consideran el juego: para algunos éste significaba, en ocasiones, participar en las actividades espontáneas del niño, en las cuales intentaban relacionarse más con él; para otros; el juego significaba una actividad individual, en la cual permitían al niño realizar las actividades que él deseara sin intervenir para nada en ellas, y así mismo les servía como un período de descanso.

De lo anterior se desprende que las relaciones interpersonales son tomadas como parte del programa, canalizadas a través de las técnicas de modificación de conducta (como por ejemplo, el uso de los reforzadores).- Estas relaciones interpersonales no son manejadas por -- ellos como parte de los contactos corporales y la cercanía interpersonal que se dan, a través de las actividades cotidianas, como condición esencial para la construcción de un lazo afectivo que da sentido a la formación del afecto.

4.2.) INTERPRETACION DE LOS CUESTIONARIOS APLICADOS A LAS MADRES DE NIÑOS CON RETARDO EN EL DESARROLLO, ATENDIDOS EN LA PRACTICA DE EDUCACION ESPECIAL. (+).

Para realizar la interpretación de los datos reportados por las madres, se consideraron los siguientes ejes:

1.- Qué importancia le dan las madres al hecho de relacionarse con sus hijos, y si esas relaciones interpersonales ayudan al desarrollo de éstos.

2.- Si expresan sus emociones ante sus hijos.

3.- Si consideran relevante las relaciones sociales de los niños con retardo en el desarrollo.

Entre las madres entrevistadas, encontramos que la mayoría consideran el relacionarse con sus hijos el participar en las actividades y juegos de éstos, así como también reportan que son correspondidas por los niños - en la misma forma, En general manifestaban que, al participar en varias actividades de sus hijos, les permiten un mejor desarrollo de las habilidades que ellos necesitan para tener una mejor integración en su contexto social, e igualmente para hacerlos menos dependientes de ellas.

Por otra parte, también podemos señalar que las madres expresan su afecto hacia sus hijos conviviendo con ellos de diferentes maneras: por ejemplo, con los contactos corporales como serían el abrazarlos, besarlos, dándoles palmadas y algunas veces llegan a pegarles por diversas razones. A través de sonrisas, las cuales en muchas ocasiones son correspondidas por el niño de diferente (+) Ver anexo 2, cuestionario # 2.

rentes formas (besándolas, abrazándolas, jalándolas del-cabello, buscando su compañía, etc.), por medio de pala-bras que pueden expresar cariño, o algunas veces con re-gaños e indicaciones sobre su comportamiento, o sobre -- las actividades que les piden que realicen.

Con respecto a las relaciones interpersonales de -- los niños con retardo hacia otras personas, las madres - hacen referencia al hecho de que las relaciones de los - padres son importantes, aunque en la mayoría de los ca-- sos éstos no muestran interés hacia sus hijos; un ejem-- plo de esto es el maltrato hacia éstos por medio de rega-- ños, golpes, escasa atención originando así un rechazo - de los niños hacia ellos.

En relación a las interacciones con los hermanos, - en todos los casos reportan que son buenas, puesto que - participan en los juegos y actividades que ellos reali-- zan y, con respecto a las interacciones de sus hijos con otras personas, algunas madres reportan que no las esta-blecen ni con otros niños ni con adultos desconocidos, - sino hasta que sus hijos tienen contactos más frecuentes con ellos, lo cual le permite establecer poco a poco --- unas mejores interrelaciones sociales.

Derivado del análisis de las respuestas dadas por - las madres a las entrevistas aplicadas, un aspecto funda-mental que debemos tomar en consideración es el impacto- y el rol familiar que los niños retardados juegan sobre- su familia, puesto que estos factores son decisivos para el desarrollo de la personalidad del niño. La interac--- ción padres-niño pasa por diversas etapas predecibles, y va desde una vinculación muy estrecha entre la madre y - el niño, hasta una disminución de los lazos emocionales;

por lo general, la conexión de ambos está fomentada por el sentimiento de orgullo y aceptación por parte de los padres, situación reforzada continuamente al suceder las respuestas predecibles del niño en forma de sonrisa, --- arrullo, mimos caricias y disposición juguetona y cooperativa. Sin embargo, la demora en producir estas respues--tas, y el conocimiento de la condición retardada del hijo, provocan con frecuencia la agitación íntima de los - padres como pesar, una sensación de desencanto, la quiebra de esperanzas y, a veces, el sentimiento de culpa y fracaso. Si estos sentimientos no se resuelven, se ad---vierte la dificultad (como fue reportado por algunas de las madres) de no aceptar al niño, de no sentirse orgu---llosos de él y de no proporcionarle afecto y reconoci---miento a través de sus interrelaciones personales, derivándose de esta conflictividad, un obstáculo para el desarrollo del niño en crecimiento.

No hay duda de que muchos padres responden con cierta desorganización emocional frente al hecho de tener un hijo retardado, pero la intensidad y la calidad de sus - reacciones varían en forma considerable. En algunos co--sos, la llegada de un hijo retardado puede precipitar -- una crisis que a veces conduce a la familia a un colapso matrimonial, como sería un divorcio o la separación de - los cónyuges, como lo han reportado algunas de las ma---dres de los niños y, como resultado, también tenemos que hay unos niños que asumen el papel de víctima destinada a canalizar las tensiones familiares.

El impacto final del niño retardado sobre la fami--lia depende de varios factores, a saber: grado de retardo; desarrollo de la personalidad de cada cónyuge y su -

adaptación a la vida antes del nacimiento del hijo retar-
dado; grado de éxito profesional y social de cada uno; -
grado de adecuación de la relación matrimonial; otros ni-
ños en la familia e índice de su progreso intelectual; -
y la posición socioeconómica de los padres.

Con frecuencia, la vida social de estas familias se
restringen y lleva a la sensación de aislamiento. La ---
aceptación del niño retardado por sus hermanos depende -
bastante de las actitudes paternas y de la satisfacción-
de las propias necesidades de dependencia de esos herma-
nos.

4.3.) ANALISIS DE LAS GRAFICAS OBTENIDAS POR SESION CON RESPECTO A LAS INTERACCIONES DE CADA UNO DE LOS INSTRUCTORES CON NIÑOS CON RETARDO.

Se llevó a cabo una serie de registros observacionales, durante el periodo comprendido por dos semestres de practica de Educación Especial y Rehabilitación, tendientes a registrar el tipo de interacciones que se establecieron entre instructores y niños con retardo durante todo en periodo terapéutico.

Los resultados obtenidos fueron registrados de acuerdo a los porcentajes de las categorías de conducta que presentaron cada niño a lo largo de las sesiones de trabajo. (Ver anexo # 3).

A continuación presentamos el análisis de las gráficas de los datos de cada uno de los niños: (Ver anexo # 4).

1. William

En la sesión que fue registrada (cuando el programa tenía ya dos meses de haber comenzado), es posible distinguir que las interacciones que se establecieron entre el niño y el instructor, se enfocaban casi totalmente al trabajo terapéutico, donde las actividades programadas para ser desarrolladas por el niño, incrementaban paulatinamente.

Durante las tareas programadas, por el instructor, las interacciones dadas se remitían tan sólo al único propósito de poder cumplir con los objetivos establecidos en el programa, sin prestar atención a otro tipo de actividades que les permitieran un mayor contacto social y

que facilitaran un acoplamiento entre ambas partes, con un mejor entendimiento y cooperación los cuales posibilitarían incrementar los avances que haya logrado el niño en su tratamiento. En esta sesión, las actividades programadas, requerían de la participación de ambos, y así las conductas de seguimiento de instrucciones y de atención alcanzaron un promedio de un 55% durante toda la sesión. De la misma forma, la proximidad niño-instructor fué casi constante, aunque esta proximidad se debía a -- que en el programa de trabajo así estaba establecido y -- no necesariamente era buscada.

Al conjugar las actividades de trabajo cooperativo con las actividades de juego cooperativo, se encontró -- que hubo un incremento paulatino de cooperación entre -- (niño-instructor), hasta alcanzar un promedio de un 55%. En cuanto a las restantes categorías conductuales, como son el contacto físico la imitación y el contacto ojo a ojo casi no se presentaron dadas las condiciones del trabajo terapéutico que se presentarón en ese momento.

Durante la segunda sesión se muestra un incremento gradual, tanto en la conducta de atención como en la de contacto físico, pero el incremento que resultó significativo fue el logrado en las actividades cooperativas -- programadas, puesto que el niño muy raras veces se mostró renuente a participar en ellas, alcanzando así un -- promedio del 70%. Por el contrario, la próximidad y el -- contacto ojo a ojo decremento un 10% y un 30% respectivamente, en contraste a lo registrado en la sesión. Resulta aquí significativo notar que el niño atendía las instrucciones y mostraba relativa atención a los objetos -- que se le mostraron, no siendo así durante la segunda se

contraste, conductas tales como el contacto físico, atención, sonrisa del instructor y el contacto ojo a ojo tuvieron un incremento mínimo alcanzado tan sólo porcentajes de un 7%, 5%, 3%, 1% respectivamente.

En la segunda sesión, el contraste en la frecuencia con que se presentaron las conductas no programadas se volvió a manifestar, dado que en conductas tales como el juego cooperativo, sonrisa-instructor y proximidad, alcanzaron porcentajes de 100%, y 84% respectivamente, enquanto que conductas como la atención, sonrisa del niño y berrinche e imitación, tan sólo mostraron un promedio de un 3%, 1% y 10% respectivamente.

Ya durante la fase de trabajo, en la tercera sesión, los registros nos revelan que se presentaron tasas de frecuencia muy semejantes incrementándose gradualmente hasta alcanzar niveles constantes en las categorías programadas. Así, tenemos que el contacto físico, a diferencia de los niveles alcanzados durante el semestre anterior, alcanzó un porcentaje muy alto, llegando hasta un 63% en contraste al 3% alcanzado inicialmente. Con respecto a la proximidad también se observó un incremento a diferencia del semestre anterior, lo cual no sucedió con las categorías del juego cooperativo y la atención, puesto que ahora es posible notar un decremento muy marcado como también lo podemos observar en la cuarta sesión, donde ambas categorías se redujeron hasta alcanzar niveles tan bajos como un 22% y un 44% respectivamente. No obstante, las conductas que en la sesión anterior habían mantenido un porcentaje inferior, alcanzado durante el trabajo del semestre anterior, ahora se incrementaron sustancialmente hasta alcanzar promedios bastante altos;

así tenemos que el contacto físico alcanzó un 100%, y la proximidad logró un 74% en su tasa de frecuencia.

En cuanto a las categorías no programadas sucedió - todo lo contrario, puesto que las conductas que en la fase de preevaluación mantuvieron un porcentaje bastante alto, como lo fueron la sonrisa del niño y el berrinche, tendieron a mantenerse a esos niveles, sólo decrementando un poco en la cuarta sesión, donde alcanzó un 88% y disminuyó tan sólo en 12% al promedio anterior.

Con respecto a las otras categorías, éstas tendieron a disminuir gradualmente casi hasta el grado de no presentarse, debido a que las actividades programadas tenían más posibilidades de presentarse, dadas las condiciones del programa de tratamiento. No obstante, al comparar los porcentajes totales obtenidos durante los dos semestres en los cuales se registró, las categorías no programadas muestran un porcentaje promedio superior en el semestre más reciente que en el anterior, y dichas categorías, en términos generales, casi no se manifestaron; esto no sucedió así con respecto a las categorías programadas, ya que en general se lograron porcentajes relativamente más altos durante el semestre anterior, en comparación con el actual, lo cual significa que se dió aún más validéz al grupo de categorías programadas que al de no programadas.

2. BELEM

En la primera sesión, la gráfica muestra que en algunas conductas programadas el nivel alcanzado es muy alto, como por ejemplo, la proximidad y las actividades --

cooperativas con un porcentaje del 100%; así mismo la -- atención llegó a un promedio de un 95%, sin embargo, el seguimiento de instrucciones y el contacto ojo a ojo pro mediaron niveles de un 40% y 30% respectivamente, y conductas como el contacto físico, imitación y juego cooperativo casi no se presentaron, puesto que alcanzaron porcentajes de un 30% y 0%, lo cual se explica debido a las características del programa de tratamiento y a las condiciones de trabajo presentes en ese momento. En la segunda sesión registrada se muestra un cambio muy radial, puesto que las categorías que en la sesión anterior habían alcanzado niveles muy altos, ahora decrecieron notablemente, llegando tan sólo a un 15%. En el caso de -- las conductas que mostraron una tasa relativamente baja -- hubo un incremento muy marcado, como es el caso del contacto ojo a ojo que en la primera sesión no se presentó en lo absoluto, y que ahora alcanzó un porcentaje del -- 33%; en el caso de la atención se observó un aumento hasta un 60%, en tanto que el contacto físico mantuvo el nivel anteriormente alcanzado.

En la última sesión registrada, los cambios expresados en las gráficas son notablemente bajos, puesto que -- todas las categorías sólo lograron niveles menores a un 20%, excepto en la categoría en la que anteriormente presentó un nivel del 15%, ahora alcanzó un porcentaje de -- un 29%.

En relación a las conductas no programadas, las gráficas revelan su casi total ausencia en la primera sesión, donde sólo el contacto físico llegó a un porcentaje del 18%. En la segunda sesión, por el contrario hubo -- ligeros incrementos en tan sólo tres categorías, tales --

como la sonrisa del niño, imitación y proximidad, alcanzando niveles de un 22%, 15% y 13% respectivamente. En la tercera sesión se registró una total extinción de todas las conductas no programadas, no logrando llegar siquiera a un 1%; ésto se pudo deber a que la niña estaba enferma en el momento de la sesión de trabajo.

Durante la sesión de pre-evaluación, en el segundo semestre de la práctica las categorías no programadas -- mostraron niveles muy contrastantes entre sí, dado que -- en el caso del juego cooperativo, y en la proximidad, el nivel alcanzado fué de un 100%; la conducta de berrinche logró un nivel del 35% y el contacto físico tan sólo un 10%, mientras las demás categorías no se presentaron.

En la primera sesión del programa, tan sólo cuatro conductas programadas se manifestaron, aunque sólo tres de ellas alcanzaron porcentajes muy altos; así tenemos -- que la proximidad obtuvo un 70%, seguimiento de instrucciones un 80% y la atención llegó hasta el 100%. La otra conducta que se reportó fué la de contacto físico la --- cuál tan sólo llegó a un 3%; por lo que toca a las demás categorías, éstas no se presentaron durante toda la sesión.

En la segunda sesión, se muestra un gran incremento en aproximadamente la mitad de las categorías programadas, alcanzando todas un porcentaje, de 90%. La conducta de contacto físico mantuvo su nivel inicial de un 3% de porcentaje; en cuanto al juego cooperativo, imitación y contacto ojo a ojo no hubo ningún nuevo reporte.

Con respecto a las categorías no especificadas, en ambas sesiones la proximidad se presentó alcanzando únicamente una tasa del 12%. Debido a la manera como se ---

aplicó el programa, éste no permitió que ninguna conducta no programada se presentara, lo cual no deja de ser significativo.

Al comparar las tasas totales obtenidas en ambos semestres, encontramos que, en términos generales, las conductas programadas alcanzaron porcentajes considerablemente mayores durante la práctica del segundo semestre, en el que se alcanzaron niveles mayores a un 70%, especialmente en las conductas de atención y de proximidad, donde los porcentajes obtenidos llegaron a duplicarse; por el contrario no sucediendo igual en la conducta de contacto ojo a ojo, la cual no se reportó durante las sesiones del segundo semestre.

Con respecto a las categorías no programadas, también se observan en general niveles más altos que los reportados durante el primer semestre aunque, por otro lado, al comparar las sesiones de ambos semestres se notó una clara ausencia en los registros de éstas categorías.

3. FEDERICO

Las categorías de la primera sesión de trabajo, nos revelan altos índices de frecuencia en algunas categorías programadas, tales como el seguimiento de instrucciones y la atención, que llegaron a alcanzar un promedio de un 100%. Otras conductas como la proximidad y las actividades cooperativas alcanzaron sólo un 50%, mientras que la conducta de contacto físico únicamente un 3% de presentaciones durante toda la sesión. La imitación, el juego cooperativo y el contacto ojo a ojo no tuvieron ningún registro.



U.N.A.M. CAMPUS
IZTÁCALA

En la segunda sesión, se notaron claramente varios cambios, que debido a las necesidades del programa de -- tratamiento reportaron porcentajes muy irregulares, pues to que ahora las conductas que habían alcanzado en la se sión anterior, un promedio del 100%, se decrementó hasta un 57% en el caso de la conducta de seguimiento de ins-- trucciones, y en un 33% en atención. Sin embargo, la pro ximidad aumentó llegando hasta un 100%, también se regis tró un incremento de la imitación de cero hasta un 15%, y en el contacto ojo a ojo que tuvo un aumento similar. -- No obstante, hubo también algunos decrementos en catego rías tales como el contacto físico, que reportó tan sólo un 7%, y las actividades cooperativas que se redujeron -- hasta el 41%.

IZT. 1001162

En la tercera sesión también se distinguieron tasa-- irregulares de frecuencia en las categorías no programa-- das, puesto que en los casos de la conducta de proximi-- dad, luego de haber alcanzado un 100% en la sesión ante-- rior, ahora sólo llegó a un 60%; lo mismo sucedió con la imitación, la cual durante esta sesión se extinguió to-- talmente al igual que el contacto ojo a ojo donde la ta-- sa disminuyó de un 15% a un nivel de cero. POr el contra-- rio, las actividades cooperativas sufrieron un incremen-- to gradual hasta alcanzar un porcentaje del 72%; más no-- torio fué el aumento que se reportó con respecto al se-- guimiento de instrucciones, el cual promedió un 100%, -- mientras que el contacto físico entre el instructor y el niño se amntuvo a un nivel sumamente bajo llegando úni-- camente al 2% en todas las sesiones.

Durante la cuarta y última sesión, por fin se mos-- tró constancia y regularidad en todas las tasas, alcan--

zando la mitad de las categorías porcentajes de un 63%, - en contraste las conductas de contacto físico, imitación, juego cooperativo y contacto ojo a ojo se extinguieron -- paulatinamente, al grado de desaparecer finalmente.

En cuanto a las conductas no programadas, encontra-- mos que en la primera sesión se dieron bajos índices de - frecuencia, alcanzando porcentajes menores al 30%. Así, - tenemos que en actividades cooperativas se logró sólo un - 28%, y sonrisa del niño un 21%. Las demás categorías no - reportaron ninguna respuesta.

En la segunda sesión se dió un extraordinario incre-- mento, tanto en la sonrisa del niño como en proximidad, - las cuales alcanzaron un 100% y un 58% respectivamente; - contrariamente al nivel alcanzado por las actividades, -- donde hubo un decremento hasta llegar a extinguirse, --- otras conductas que en la sesión anterior no se habían -- presentado, ahora lograrón un 16% en el seguimiento de -- instrucciones y un 7% en el juego cooperativo.

La tercera sesión registrada se distinguió por el -- paulatino decremento en la mayoría de las tasas de frecuen-- cia, excepto en lo que respecta a la imitación y al con-- tacto físico, que incrementaron sus registros hasta lo--- grar respectivamente un 11% y un 27%. La única categoría que, a pesar de disminuir, mantuvo posteriormente índices altos, fué la sonrisa del niño, que se siguió presentando a lo largo de toda la sesión. Ya durante la última sesión del tratamiento, a través de las cuales el trabajo tera-- péutico fué más interno, la frecuencia de presentación de todas las categorías disminuyó notablemente, e incluso la sonrisa del niño se presentó únicamente a un nivel de un- 54%.

Para la primera sesión de pre-evaluación, durante el segundo semestre, el niño reportó porcentajes muy altos -- tanto en juego cooperativo como en proximidad, donde se alcanzó un porcentaje del 100%; no así en las demás conductas, puesto que sólo se logró un 10% en las actividades cooperativas, al igual que en contacto físico; y en cuanto a la sonrisa recíproca sólo se logró un 2%; de las demás no hubo ningún reporte ya que se manifestaron en cero.

En la segunda sesión, donde ya se aplicó el programa de trabajo, los niveles alcanzados en las conductas programadas fué relativamente bajo, puesto que tan sólo en actividades cooperativas, que fue la categoría más alta, sólo se reportó un 60% de incremento. Próximas a este promedio las conductas de seguimiento de instrucciones, atención y proximidad alcanzaron sólo un 53% total en esta sesión, y categorías como la imitación y contacto ojo a ojo obtuvieron porcentajes del 7% y 2%, que fueron sumamente bajos en comparación a las demás.

En la tercera sesión registrada, en la cual el programa fué intensamente aplicado, los índices alcanzados por casi todas las categorías, fueron muy altos, siendo el más bajo la proximidad y un 80%. Sólo el contacto ojo a ojo y el juego cooperativo no registraron ningún porcentaje.

Por lo que toca a las categorías no programadas, la primera sesión de trabajo muestra un mayor registro de categorías en comparación con la fase de pre-evaluación, sólo que ahora reportaron tasas muy bajas, únicamente en cuanto a la sonrisa del niño hubo un incremento de un 60%; en las demás categorías como la atención, el segui-

miento de instrucciones, contacto físico, imitación, proximidad, contacto ojo a ojo, sonrisa recíproca y berrinche, promediaron tasas de un 23%, 15%, 15%, 12%, 7%, 3%, y 1% respectivamente, y sólo en actividades cooperativas, juego cooperativo y sonrisa del instructor no hubo ningún reporte.

En la última sesión, donde estuvieron presentes las características del programa aplicado, sólo hubo reporte de contacto físico, el cual únicamente llegó a un 8%; -- por las demás no hubo un sólo registro.

Al hacer una comparación de las tasa en ambos semestres, es fácil distinguir que, en cuanto a las conductas programadas, los índices registrados durante el primer semestre fueron significativamente más altos en casi todas las categorías reportadas, caso contrario sucedió en las categorías no programadas en donde hubo índices de frecuencia más bajos; (el porcentaje alcanzado fué inferior al 35%), sólo en las actividades cooperativas se logró un porcentaje alto de 87%. Todo ésto refleja las diferentes condiciones metodológicas en las cuales fueron aplicadas las terapias de un semestre a otro.

4. LUIS ANTONIO

A lo largo de la primera sesión de trabajo la mayoría de las conductas mostraron porcentajes altos de ejecución; así tenemos que la atención, el contacto ojo a ojo, el seguimiento de instrucciones y la proximidad reportaron un promedio del 100%, mientras que la imitación llegó al 80% en su tasa de frecuencia. En cambio, conductas como el contacto físico, las actividades cooperati--

vas y juego cooperativo, lograron ejecuciones muy bajas en comparación a las otras categorías, puesto que sólo registraron porcentajes de un 3%, un 32% respectivamente y un 13%. Durante la segunda sesión, los porcentajes obtenidos en la sesión anterior tuvieron un decremento visible, dado que tan sólo la conducta de seguimientos de instrucciones mantuvo un índice alto de 93%. En cambio, todas las demás categorías disminuyeron notablemente, como es el caso de la proximidad que decrementó hasta un 25% luego de alcanzar una ejecución muy alta. Por lo que toca a las demás categorías, en los porcentajes obtenidos la imitación tuvo una gran disminución, pues sólo llegó a un 10%, igual sucedió con la atención y el contacto ojo a ojo que promediaron únicamente un 46%, con respecto al contacto físico ésta fué la única que mantuvo su nivel cercano a cero, puesto que tan sólo promedió un 3%. El único incremento que se reportó fué el de las actividades cooperativas debido a que en esta sesión el trabajo terapéutico fué más dinámico, ya que se utilizaron diferentes estrategias de trabajo.

En lo que respecta a las categorías no programadas, se puede observar casi una total ausencia de estas conductas, dado que las pocas que se manifestaron alcanzaron niveles sumamente bajos, ya que la conducta que obtuvo mayor porcentaje fué la de las actividades cooperativas que totalizó sólo un 33% y luego le siguió la sonrisa del niño con un 16% únicamente. Otras categorías que apenas registraron algún porcentaje, fueron el juego cooperativo con un 4% y la sonrisa del instructor e imitación con un 1%.

Durante la segunda sesión se registró solamente un-

incremento gradual en cuanto a las actividades cooperativas llegaron a 42%, y la proximidad con un 10%. Las de-- más categorías, como el juego cooperativo y la sonrisa - del instructor, totalizaron únicamente un 4% y un 2% respectivamente; en cuanto a las demás hubo una extinción - total.

En el segundo semestre, ya bajo un nuevo programa - aunque graduado algunas características del anterior, la primera sesión se distinguió por mostrar índices de frecuencia muy altos en las categorías programadas que revasaron el 60%, y alcanzando en algunas tasas entre el 90% y el 100%. Así por ejemplo, la proximidad, las actividades cooperativas y el seguimiento de instrucciones llegaron a un 90%, así también ha sucedido con el contacto -- ojo a ojo que promedió hasta un 100%. En cuanto a la imitación y la atención, no se registró un incremento tan - considerable pues sólo promediaron un 60%. En el lado -- opuesto, es decir, en cuanto a decremento registrado, -- únicamente los hubo en las conductas de contacto físico- y juego cooperativo, de las cuales sólo la primera pudo lograr respuestas alcanzando nada más un 2% y un total - de ausencia en la segunda.

Durante la segunda sesión se muestra un paulatino - decremento en la mayoría de las categorías, puesto que - ahora el mayor índice alcanzado fué de un 75% para las - actividades cooperativas, la imitación y la atención; -- aquí podemos señalar con respecto a estas dos últimas, - que fueron las únicas que mostraron un incremento, pues- aumentaron un 10% más que en la sesión anterior. En lo - que respecta a las otras categorías un decremento signi- ficativo lo tuvo el contacto ojo a ojo, pues luego de --

llegar al 100% de promedio ahora únicamente logró un 2%, lo cual no deja de ser extraordinario; sin embargo, un aspecto que pudo haber afectado la frecuencia de esta -- respuesta fué la presencia de una serie de variables, como fueron las repentinas interrupciones por parte del padre, quién trató de interferir en el programa aplicado -- inmiscuyéndose en su aplicación, así también, hubo interrupción por parte de terceras personas (niños) que distraían la atención del niño por haber una falta de control por parte del instructor de las condiciones experimentales.

En cuanto a las categorías de atención y la sonrisa del instructor siguieron sin mostrarse, pues no registraron ningún porcentaje; en relación al seguimiento de instrucciones y la sonrisa recíproca, el decremento que mostraron no fué tan marcado puesto que promediaron un 58% y un 50% respectivamente.

En la tercera sesión es posible notar que, a través de todas las sesiones, la imitación ha ido incrementándose poco a poco hasta alcanzar el 100%, siendo ésta conducta la más constante de todos, los cuáles se han mostrado muy irregular dado que pasan de una sesión a otra de un porcentaje a otro más bajo. Esto se corrobora precisamente en esta tercera sesión, donde el máximo porcentaje alcanzado fué del 17% para las actividades cooperativas y la atención, y porcentajes menores para el contacto ojo a ojo y para el seguimiento de instrucciones, que lograron tan sólo un 12% y un 5% respectivamente y un 0% para el contacto físico, la proximidad y el juego cooperativo.

En el caso de las categorías no programadas, en la-

primera sesión, se registraron porcentajes sumamente bajos, donde predominó en términos generales una ausencia notoria de este tipo de respuestas. La categoría que obtuvo el mejor porcentaje fué la de las actividades cooperativas que señalaron un 32%, únicamente siguiéndolo el contacto físico con un 16%, la proximidad con un 18% y finalmente la imitación y la sonrisa recíproca con un 3% y 1% respectivamente, las demás categorías no tuvieron ningún registro.

En la segunda sesión se muestra un mayor incremento en cuanto a las actividades cooperativas, puesto que ahora el promedio de tiempo de trabajo se redujo unos 15 minutos, tiempo que se aprovechó en el área de juegos como aspecto reforzante a las ejecuciones adecuadas del niño. También es notorio el incremento logrado por la proximidad que llegó ahora a un 41%, en contraste al 18% alcanzado en la sesión anterior; por las demás conductas, sólo la sonrisa recíproca mantuvo su nivel sumamente bajo del 1%, las demás permanecieron sin ningún registro marcado. Por lo que toca a la tercera y última sesión, es posible distinguir ya un leve incremento en varias categorías que no habían reportado ningún porcentaje anteriormente; así, tenemos que la atención, la sonrisa del niño, imitación, berrinche y contacto ojo a ojo registraron escasamente un 1%, sin embargo el contacto físico logró un aumento significativo pues alcanzó un promedio de un 50%, es decir un 46% más que el logrado en la sesión anterior; también la imitación obtuvo ya registro aunque sólo un 7% nada más. Por el contrario, el único descenso es su tasa de frecuencias lo registró la proximidad, pues sólo consiguió un 10%.

Al hacer evaluación de los registros totales en ambos semestres, podemos notar un claro incremento general en las tasa de conductas no programadas durante el segundo semestre, en comparación con los porcentajes obtenidos en el primero. Lo contrario sucedió con las conductas programadas, ya si durante el primer semestre los porcentajes obtenidos fueron en un 10%, superiores a los conseguidos durante el segundo semestre; ésto puede ser debido a las modificaciones hechas en el programa terapéutico aplicado durante el segundo semestre, puesto que se le permitieron al niño mayores períodos de receso.

5. ARMANDO

En la fase de pre-evaluación el porcentaje promedio fué relativamente alto en general en cuanto a la presencia de conducta no programadas. Sin embargo, casi se manifestaron menos la conducta del juego cooperativo que en ningún momento se reportó.

El mayor nivel alcanzado se dió en la conducta de sonreír por parte del instructor, la cual logró un promedio del 86%; seguidamente, las tasas más altas las obtuvieron la atención, el seguimiento de instrucciones y las actividades cooperativas, con incremento de un 62%, 68%, y 2% respectivamente.

Con respecto a los promedios inferiores, los índices alcanzados fueron más o menos balanceados, no rebasando el 38% que fué el nivel más alto por parte de la proximidad, y el 8.5% por parte de la conducta de berrinche que resultó con el nivel más bajo.

. Durante la primera sesión de trabajo, luego de haber

sido aplicado el programa, notamos un claro decremento - en las tasas de las categorías no programadas debido a - que la aplicación y desarrollo del programa impidió que - se presentaran con más frecuencia, siendo así que el ni - vel más alto fué de sólo un 70% y sólo 2 categorías lle - garon a él, la proximidad y el berrinche, que se presen - taron con regular frecuencia. En el lado opuesto, fueron 5 las conductas que dejaron de presentarse totalmente en esta sesión, siendo éstas la atención, el seguimiento - de instrucciones, el juego cooperativo y la sonrisa del - niño, debido ésto a que al presentarse índices muy altos de berrinche, la cual es considerada como una conducta - perturbadora, afectó sensiblemente la tasa de frecuencia - de dichas categorías conductuales al grado de extinguir - las, al menos durante esta sesión.

Con respecto a las conductas programadas el prome - dio general alcanzado fué muy irregular, pues mientras -- dos categorías llegaron a niveles del 100%, como lo hi - cieron la proximidad y las actividades cooperativas, (de acuerdo a las necesidades del programa en cuestión) --- otras ni siquiera se manifestaron, como fué el caso de - la imitación, el juego cooperativo y el contacto ojo a - ojo. Con relación al contacto físico y al seguimiento de instrucciones, éstas fueron muy afectadas debido a que - durante la sesión se reportó la presencia de conductas - perturbadoras que impidieron el logro de niveles de fre - cuencia más altos, y sólo la atención mantuvo una tasa - estable de un 66% debido a que, cuando había ausencia de berrinches, el niño se mostró cooperativo para trabajar - en todo lo que se le indicase.

En la tercera sesión es notable el incremento logra

do por la mayoría de las categorías programadas, pues totalizaron promedios mayor al 70%. Así, tenemos que la proximidad llegó al 100%, siendo la tasa máxima obtenida durante esta sesión seguida luego por las actividades cooperativas, el seguimiento de instrucciones y la atención, que obtuvieron porcentajes del 75%, el juego cooperativo por su parte también consiguió una tasa de un 72%. El balance logrado en los porcentajes obtenidos por todas estas categorías contrasta claramente con la ausencia absoluta de registros en las categorías de contacto físico, imitación y contacto ojo a ojo, lo cual puede deberse a las características tanto del programa como a las que reportaba conductualmente el instructor; es decir, durante todas las sesiones el instructor solo se abocó a cumplir con su tarea del cubículo con el propósito de cumplir con los objetivos trazados previamente, pero sin emplear mucho los estímulos de apoyo que permitieran la presencia de dichas conductas.

En cuanto a las categorías no programadas, es posible notar que en el transcurso de esta sesión se registraron niveles más bajos en comparación a los obtenidos durante la segunda sesión evaluada, pues ahora casi en su totalidad promediaron por abajo del 30%, y en algunos casos se mantuvieron los índices de extinción desde la sesión anterior.

Al analizar las tasas totales de frecuencia alcanzadas, en términos generales, se puede señalar que tanto para las categorías programadas como las no programadas los niveles alcanzados fueron muy bajos, no llegando a superar el 50%. La mayoría de ellas fluctuó entre el 15% y el 40%. Esto indica que, en ambos tipos de categorías,

el promedio alcanzado entre el total de respuestas fué - de un 29% aproximadamente, lo que señala que hubo tasas - bastante balanceadas a pesar de los índices tan bajos que obtuvieron.

6. MAURICIO

En la fase de preevaluación, los índices de respuesta alcanzados observaron niveles por abajo del 40%, tan sólo cuatro categorías superaron ese promedio, y únicamente tres de ellas lograron porcentajes muy altos. Así tenemos que, tanto la sonrisa recíproca como la proximidad, obtuvieron un 100% de ejecuciones totales, a diferencia - de un 86% logrado por el seguimiento de instrucciones; -- por lo que toca al juego cooperativo éste alcanzó un 70% - al final de la sesión.

En relación a las otras conductas, éstas reportaron índices muy bajos durante esta fase, puesto que no llegaron al 30% en porcentaje; conductas como las actividades cooperativas y la imitación alcanzaron tan sólo un 20% y 21%; así mismo, el berrinche promedió un 10% y, categorías como la atención, el contacto ojo a ojo y el contacto físico, obtuvieron nada más un 5%.

Ya en la segunda sesión de trabajo terapéutico se siguen observando porcentajes muy bajos, tanto en las categorías programadas como en las no programadas. No obstante, en el caso de las conductas programadas, la imitación y el seguimiento de instrucciones, éstas obtuvieron el 100%, y en el caso de las conductas no programadas fué la proximidad quién lo obtuvo.

Con respecto a las otras categorías, ninguna de ---

ellas, en ninguna de las dos clasificaciones, pudo rebasar el 50% de promedio. En el caso de las programadas, la proximidad, las actividades cooperativas y la atención, sólo alcanzaron promedios del 40%, 40% y 46% respectivamente, - en tanto que el contacto ojo a ojo y el contacto físico lo lograron un 19% y un 7% únicamente. En cuanto a las categorías no programadas, la sonrisa del instructor y la sonrisa recíproca obtuvieron un 40% y 46%, mientras que la atención obtuvo un 30%, las actividades cooperativas 16%, - el contacto ojo a ojo 10%, e imitación 5%, por las demás, - exactamente la mitad no presentó en ningún momento respuesta alguna.

En la segunda sesión, de manera contrastante se observan significativos incrementos en la mayoría de las tasas, logrando el 100% en tres categorías, como son la proximidad, las actividades cooperativas y el seguimiento de instrucciones, las cuales se intensificaron debido al programa aplicado que requirió de periodos más largos de trabajo; lo mismo sucedió aunque en menor escala, en cuanto al contacto ojo a ojo y a la atención, las cuales se incrementaron hasta llegar tan sólo al 50% de porcentaje total. Sin embargo, pese a esos avances logrados, algunas categorías también disminuyeron al grado de desaparecer; la más notable fué la caída que tuvo la imitación debido tal vez a los requerimientos del programa que provocaron, al menos - en esta sesión, su total extinción. En cuanto a las categorías no programadas, en la segunda sesión casi desaparecieron, puesto que a diferencia de las actividades cooperativas, la sonrisa del instructor y la sonrisa del niño, solo promediaron un 7% y 6%, las demás no aparecieron más durante este período de tiempo. Este resultado no puede deberse más que al programa aplicado, el cual no permitió una mayor incidencia de este tipo de categorías, puesto que a me

dida que la terapia avanzaba, el criterio de trabajo era cada vez más estricto, y no permitía la presencia de reperto---rios que no fueran los rigurosamente especificados.

Durante la tercera sesión registrada podemos percibir -- una mejoría en las ejecuciones no programadas, puesto que a - parte del incremento logrado en las categorías registradas en la sesión anterior, ahora se alcanzaron porcentajes del 8% y 16% para las conductas de sonreír por parte del instructor y por parte del niño respectivamente, también se registraron -- incrementos en la atención y en el contacto ojo a ojo que obtuvieron promedios del 20% y 6%. No obstante, aún se mantuvieron sumamente bajos en comparación a la fase de pre-evalua---ción, donde destacaron índices notoriamente superiores.

4.4.) ANALISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS (DE LAS-
GRAFICAS) DE LAS INTERACCIONES DE LOS INSTRUC
TORES QUE TRABAJARON CON EL MISMO NIÑO CON RE
TARDO EN EL DESARROLLO.

Para efectos de análisis, concideramos relevante con-
trastar las ejecuciones e interacciones establecidas por
el niño con cada uno de los instructores (ya que cada --
uno tuvo 2 instructores) con el propósito de ver las di-
ferencias que se manifestaron durante el desarrollo del-
programa terapéutico con el que trabajaron cada uno de -
ellos, a través de relaciones interpersonales como se---
rían; los contactos corporales, su cercanía o su lejanía,
sus sonrisas o sus castigos, etc.

A continuación se presenta el análisis de las gráfi-
cas de cada uno de los niños con los instructores que --
los atendieron. (Ver anexo # 4).

1.- NIÑO: Belem- INSTRUCTORES: Ma. Eugenia y Blanca.

En las evaluaciones de contraste efectuadas sobre -
el comportamiento de Belem con cada uno de los instructo-
res encontramos que con Blanca, primera instructora que-
trabajó con la niña, las categorías no programadas casi-
no se presentaron, y las pocas presentadas mostraron ín-
dices sumamente bajos, incluso en la última sesión regis-
trada, estas conductas tendieron a desaparecer totalmen-
te; en cambio, las conductas programadas llegaron a al--
canzar niveles sumamente altos, no obstante que conforme
iban transcurriendo las sesiones, la frecuencia de estas
tendió a decrementar significativamente.

Una interpretación que podríamos dar de los resulta-
dos, es que el hecho de que la instructora, dadas las li

mitaciones de la niña y las condiciones propias de su trabajo, no buscó interactuar con la niña en situaciones fuera del contexto de trabajo, y tan sólo se limitó, con estricto apego, a su programa; si alcanzó altos niveles en algunas categorías programadas, se debió a las necesidades propias de su programa que así lo exigía, y no porque haya intentado conformar algún tipo de relación afectiva con la niña.

Con respecto al trabajo terapéutico aplicado por Ma. Eugenia, quien trabajó con Belem a lo largo del segundo semestre, encontramos que en la fase de pre-evaluación alcanzó índices altos sólo en dos categorías, mientras que las demás casi no se presentaron; Ya durante la fase de trabajo, estas categorías no programadas prácticamente desaparecieron. En cuanto a las categorías programadas, también obtuvo porcentajes sumamente bajos, excepto en proximidad y juego cooperativo, las que alcanzaron niveles muy altos. Sin embargo, al igual que los resultados obtenidos por Blanca, estos niveles altos fueron consecuencia de la naturaleza del trabajo terapéutico aplicado, y no porque haya intentado acercarse a la niña para interactuar con ella y compartir sus emociones para que sirviera de fundamento para un posterior establecimiento de relaciones --- afectivas.

2.- NIÑO: Luis Antonio - INSTRUCTORES: Ma. Elena y -
Octavio.

En el tratamiento de Ma. Elena, los resultados señalan que, en la primera sesión, las categorías no programadas presentaron porcentajes muy bajo, y algunas categorías ni siquiera se registraron; para la segunda sesión, el decremento fué aún más marcado, pues casi todas las ca

tegorías tendieron a desaparecer por completo. En cambio, al registrar las categorías programadas, podemos distinguir claramente tasas muy altas de frecuencia en casi todas.

Esto demuestra que Ma. Elena sólo se preocupó por seguir con el protocolo señalado en su programa, dándole un mínimo de importancia a la necesidad de establecer relaciones interpersonales con el niño, cabe hacer notar -- que, en este caso concreto, las categorías no programadas que alcanzaron mayores niveles de frecuencia se presentaron porque el niño intentaba colaborar con la instructora en las actividades cooperativas ya pre-establecidas en el programa de trabajo.

En contraste con esto, en el trabajo terapéutico realizado por Octavio podemos darnos cuenta de que tanto los índices de las categorías programadas, como de las no programadas, reportaron niveles más altos. Con respecto a -- las no programadas, las categorías de actividades cooperativas y de contacto físico alcanzaron los índices más altos, aunque las demás casi no se presentaron; sin embargo, a pesar de que los índices de las demás categorías no programadas fueron muy bajos, podemos decir que Octavio y -- Luis Antonio fueron conformando relaciones interpersonales más estrechas por el contacto físico y las actividades cooperativas que se dieron fuera de las horas de trabajo programadas, las cuales permitieron que al regresar al área de trabajo el niño fuera más cooperativo con el instructor y, como consecuencia, que el infante fuera obteniendo avances cada vez más significativos con respecto al trabajo de tratamiento.

3.- NIÑO: Federico - INSTRUCTORES: Angeles y Luz del Carmen.

En el análisis de los datos registrados en este caso, se observaron marcadas diferencias en la forma de -- trabajo de ambas instructoras. En el caso de Angeles, ésta mostró claramente su regidez en la aplicación del programa, al grado que impidió la presencia de niveles altos en las conductas no programadas que se llegaron a -- presentar durante las sesiones de trabajo; con respecto a las conductas programadas, obviamente alcanzaron niveles de presentación muy altos, debido a su forma de trabajo con el niño.

Contrariamente Carmen, a pesar de obtener índices - muy altos en las actividades cooperativas y proximidad - en la fase de pre-evaluación, en las otras categorías no programadas los niveles alcanzados fueron casi nulos, pudiendo observarse que durante las sesiones de tratamiento estas categorías fueron presentándose con mayor frecuencia, aunque algunas de éstas a bajos niveles. En comparación, las categorías programadas fueron alcanzando - niveles muy altos conforme iban avanzando las sesiones - de trabajo.

Con el análisis anterior, podemos darnos cuenta de - que en el caso de la instructora Carmen, ésta fue conformando poco a poco un vínculo afectivo más estrecho con - el niño, pues sus interrelaciones personales con él niño fueron el fundamento esencial para los avances logrados - con el infante; incluso ese contacto interpersonal se extendió hasta la casa del niño, ya que la instructora ha - cía visitas domiciliarias frecuentes sin estar previamente contempladas en su programa de tratamiento.

4.- NIÑO: William - INSTRUCTORES: Alejandra y Rober - to.

En el análisis efectuado sobre las ejecuciones e in

teracciones establecidas entre William y sus instructores, en ambos casos se ven diferencias muy significativas, ya que las interrelaciones mantenidas durante todo el semestre con la instructora Alejandra se dieron estrictamente de acuerdo a las exigencias del programa, en el cual el niño mostró ejecuciones más o menos altas en términos generales. Sin embargo, con respecto a las categorías no programadas podemos darnos cuenta que estas prácticamente no existieron, puesto que la instructora no buscó de ninguna manera relacionarse con el niño dentro y fuera de las horas de trabajo, debido a que ella (tal como lo manifestó en la entrevista) sólo le interesaba cumplir con su programa de tratamiento y no le importaba relacionarse con William; con esto notamos que veía en el niño tan sólo un "sujeto experimental" que representaba para ella un objetivo-meta para obtener una buena calificación en su práctica de Educación Especial, lo que sirve a ella para cumplir con un requisito necesario para su formación académica.

En contraste con lo anterior, en el trabajo terapéutico aplicado por el instructor Roberto, podemos darnos cuenta de que él le dio más importancia a sus contactos sociales con el niño y, derivado de esto, podemos ver que logró un alto índice en la mayoría de las categorías no programadas por él y que, por lo general, se presentaron de manera espontánea, aunque también pudimos observar que el niño presentó altas frecuencias de "berrinches", situación que el instructor trató de contrarrestar procurando un mayor contacto con el infante y una mayor interacción en actividades de juego, lo cual le permitió ir construyendo un lazo afectivo que influyó en el niño para que, a

pesar de sus constantes "berrinches", al final alcanzara - la adquisición de los repertorios conductuales dentro del trabajo terapéutico aplicado, lo que permitió cumplir con la mayoría de los objetivos programados por el instructor.

5.- NIÑO: Armando - INSTRUCTOR: Francisco.

Con respecto a este niño, el período de tratamiento - realizado en la CUSI comprendió tan sólo un semestre, dado que el niño ingresó al inicio de la segunda fase de registros del presente trabajo.

En los resultados presentados en la gráfica de evaluación se encontró que, tanto en las ejecuciones programadas como en las no programadas, se dieron tasas altas que expresan una buena relación entre ambos, puesto que hubo manifiesta participación del niño con el instructor en todas las actividades establecidas.

Durante las actividades realizadas con este niño en - las sesiones registradas, podemos observar con frecuencia las actividades no programadas, las cuales en su mayoría - muestran un alto índice en la fase de pre-evaluación, y en la que los contactos sociales entre ambos se dieron de una forma espontánea. No obstante, ya dentro de la fase de tratamiento, aunque estas conductas siguieron presentándose, - ya no se dieron en tasas de frecuencia altas debido a las características del programa de intervención. También podemos observar un índice alto en la conducta de "berrinche", motivado esto por la duración de las sesiones (que por lo general duraban 90'), y por otros factores, como fueron la conducta del instructor y los requerimientos propios del programa.

Con respecto a los altos porcentajes reportados en la gráfica de las categorías programadas, podemos señalar que

fueron resultados de las actividades cotidianas, de los contactos corporales y de la cercanía interpersonal, si tuaciones que se dieron durante las sesiones de trabajo.

6.- NIÑO: Mauricio - INSTRUCTOR: Angeles.

Con relación a este niño, las características de registro fueron similares a las de Armando, dado que -- también se trabajó con él un sólo semestre y, por lo -- tanto, con un sólo instructor.

En la fase de pre-evaluación las categorías no programadas se presentaron en porcentajes muy diferentes, -- pues tan sólo en cuatro categorías (seguimiento de instrucciones, juego cooperativo, sonrisa recíproca y proximidad) se presentaron porcentajes muy altos, mientras que en las demás categorías los índices de presentación en general fueron bajos.

Durante la fase de tratamiento, las categorías programadas alcanzaron niveles sumamente altos, en contras te con lo reportado por las categorías no programadas, -- observándose en ésta última que, conforme avanzaban las sesiones de trabajo, fueron descendiendo al grado de -- que algunas dejaron de presentarse.

Aquí podemos darnos cuenta que el instructor se ba só únicamente en las exigencias y características del -- programa aplicado, y no trató de relacionarse con el ni ño, al cual trató siempre como a un "sujeto experimen-- tal", y con el cual era suficiente la aplicación de las técnicas de modificación de conductas para cumplir con los requerimientos de su programa.

4.5.) PROBLEMAS DETECTADOS EN LA PRACTICA DE EDUCACION ESPECIAL Y REHABILITACION.

De los resultados obtenidos a través de las respuestas de las entrevistas y de los registros con los estudiantes que participaron en la práctica de Educación Especial y Rehabilitación, se detectaron una serie de factores que nosotros mismos observamos y que los mismos instructores reportaron, los cuales iniciaron en el desarrollo de la terapia, afectando la ejecución de los niños con retardo.

En primer lugar tenemos que, a pesar de que existe un periodo de inscripciones determinado para que los niños con retardo sean registrados, se dió el caso de que ya iniciado el semestre, debido a que faltaban pacientes para los alumnos, se siguieron registrando después de este período, provocando que varios alumnos no iniciaran a tiempo su trabajo terapéutico por no tener asignado ningún caso, y aún en los casos en que lograron tener paciente no fue sino hasta ya muy avanzado el semestre, -- permitiéndoles llevar a efecto sólo una evaluación conductual de los repertorios con que contaba y/o carecía el niño en cuestión.

Con respecto a la fase de entrevista, se encontraron variaciones en las conductas de los niños debido a los cambios de escenario; esto es, que aquellos niños -- que en un semestre trabajaron sólo en el área de cubículos, por ejemplo, se les llevó a otras áreas en el siguiente semestre .

También tenemos el cambio de instructores, a pesar de que en la mayoría de los casos se continuó el progra-

ma establecido en el semestre anterior, lo cual ocasionó que la forma o el trato que éstos daban a los niños fuera diferente. Se observó que las conductas o comportamientos de los niños fueron diferentes con cada uno de los instructores, por eso los porcentajes de respuesta variaron en cada semestre, y esto se reflejó en el avance de algunos, mientras que en otros hubo estancamiento con respecto a los repertorios adquiridos y/o eliminados.

Por otro lado encontramos que, por lo general, no se programa una fase de seguimiento de las conductas establecidas entre el tiempo que transcurre entre un semestre y el siguiente. Así mismo, lo que logra en la clínica en cuanto al trabajo realizado, se pierde en este lapso de tiempo, puesto que no hay una continuidad por parte de los familiares en el hogar, del trabajo realizado con el niño en el centro. Con respecto a las sesiones diarias, los padres tampoco realizan las tareas encomendadas para sus hijos en el hogar, lo que provoca que no se cubran todos los objetivos planteados para cada sesión, impidiendo que haya mayores progresos en la adquisición de nuevos repertorios conductuales en el niño.

Esta poca participación de los padres se debió, ya sea a que no tiene tiempo, a que no les interesa el trabajo que se está realizando en la clínica, a la ignorancia, a que el niño no tiene quién se ocupe de él, o porque existe un enorme rechazo de la familia hacia el niño.

Así también tenemos la existencia de los problemas familiares, en donde podemos notar que el niño es afectado emocionalmente al grado de carecer de ánimos y no tener disposición a trabajar, lo cual afecta sus ejecuciones y su rendimiento, en general.

Debido a las constantes faltas de los niños, (en algunos casos) y a la deserción en plena terapia por diferentes motivos, los objetivos trazados por los estudiantes no se cumplieron eficazmente, derribándose así el trabajo realizado durante el tiempo en que éstos asistieron a la terapia, e impidiendo a la vez una evaluación final por parte del instructor.

Por otro lado, encontramos que normalmente los estudiantes reportan que al entrar al 5° semestre se enfrentan a situaciones nuevas, y lo hacen sin tener elementos académicos suficientes para abordarlas. Sólo en contadas ocasiones, a través del manejo de los expedientes, ha sido posible que los estudiantes tengan una visión muy general de cómo han sido algunos casos específicos. Debido a su "escasa" preparación para atender a éste tipo de casos, puesto que carecen de entrenamiento previo, todo lo van aprendiendo sobre la marcha, dando como resultado que en lugar de llevar a cabo un trabajo tanto benéfico como novedoso, sólo tratan de continuar con el tratamiento administrado en semestres anteriores, los cuales en algunos casos requieren de modificación. Esto tiene, como consecuencia, el llevar a cabo tan sólo el practicar sobre una serie de técnicas de modificación de conducta, manipulables bajo un programa de tratamiento específico, el cual, en algunos casos, no lleva a lograr mayores avances sobre los repertorios entrenados en los niños con retardo, ya que en lugar de habilitarlos, terminan por utilizarlos para cumplir con el cometido de llevar a efecto una práctica que les brinde una visión general de tipo de problemas con los que habrán de enfrentarse en su práctica profesional, o bien que trabajaron tratando de cubrir los objeti-

vos que se plantearon en su programa de intervención, -- viendo en el niño un medio para aprobar una materia.

En cuanto a las fallas metodológicas que existieron en la realización del presente trabajo, tenemos que el grupo con el que se trabajó, no podemos considerarlo como una muestra representativa de la población existente en la CUSI, puesto que el grupo que se eligió fué el más disponible de acuerdo al horario en que se nos posibilitaba llevar a cabo las observaciones y registros.

En cuanto a los registros estos no se realizaron el mismo número de observaciones con cada uno de los niños en sus interacciones con los instructores, debido a los problemas de ausentismo de los niños y de los instructores, por factores diversos (ejemplo enfermedad, poca disponibilidad de los padres para colaborar con las terapias, etc.)

Con respecto a los resultados no reportamos los avances de los niños con respecto a los expedientes que manejaban los instructores, sino a las observaciones que se realizaron durante las sesiones; aunque si se consideraron los programas elaborados por los instructores para su intervención con los niños para el registro de las categorías conductuales programadas.

CAPITULO V.

CONCLUSIONES.

Tenemos que todas las personas establecen de alguna forma vínculos afectivos con otras gentes a lo largo de su vida y a pesar de que éstos vínculos ocupan un lugar importante en la vida de los individuos, no siempre han merecido la atención por parte de los Psicólogos (esto en el caso de algunas corrientes psicológicas). La razón principal del rezago en la investigación psicológica de este tema, se puede deber a que se trata de un tipo de conducta que se considera esencialmente "interna", y que no es fácil someterla a observación directa.

Sin embargo, la importancia de estudiar el vínculo afectivo responde a la necesidad de conocer el cómo se dan las interacciones del niño con su medio. Con esto se enfatiza que las conductas no sólo dependen del niño en relación con su medio ambiente, sino también a la interacción de ambos, ya que no se puede representar una conducta sin establecerla en relación con otros y a su vez, estas conductas son comprendidas a través de la actitud del niño y de sus vínculos con lo demás.

Esto nos lleva a plantear que al estudiar al individuo debe hacerse no como un ser aislado, sino como un ser incluido dentro de un grupo, siendo éste grupo básicamente, el familiar. El vínculo es siempre de tipo social, aunque sea con una sola persona: Esto es, cuando el niño nace y establece su primera relación con los adultos (específicamente la madre), éstos median su relación con otros adultos y objetos a través de una serie de proce--

sos (que pueden ser los contactos cotidianos), con los -
cuales él construye un mundo interno lleno de representa-
ciones de los objetos externos; estos objetos o personas
adquieren características particulares para el niño, por
que están matizados por él de una carga afectiva.

Así, tenemos que la interacción temprana madre-hijo
es condición necesaria para un sano desarrollo, y espe-
cialmente para el desarrollo social; es por ello que ne-
cesitamos saber más sobre la manera en que ésta interac-
ción produce sus efectos, pues aún el mismo término inte-
racción implica, en el niño algo más que una serie de ne-
cesidades y respuestas orgánicas que esperan pasivamente
a un estímulo; tampoco se puede creer en un infante pasi-
vo y receptivo, al que puede moldear a su capricho los -
estímulos externos. Ninguno de estos dos conceptos es --
adecuado, cuando la investigación se vuelve hacia la in-
teracción madre-hijo y su influencia sobre el desarrollo
de éste último, pues en la vida de un infante criado en-
una familia, el estímulo más importante es el que recibe
durante los períodos de intercambio con su madre, cuando
ésta lo cuida, lo toca, lo abraza, le habla y juega con-
él.

Es a través de las respuestas emocionales que el ni-
ño emite ante la madre, donde se logra un acercamiento -
hacia su hijo y, para nosotros, en el caso del instruc-
tor podría suceder lo mismo con los niños que atienden -
en la CUSI, ya que respuestas tales como la alegría, el
dolor y la cólera en el infante, le permiten el niño ---
reacciones expresivas, que provocan la participación de
los demás siendo ésto el fundamento para establecer rela-
ciones con otras personas.

Igualmente planteamos que a través del movimiento, - el cual lleva un proceso de desarrollo (que parte desde - el nacimiento con el movimiento de exploración, hasta el - inicio de la marcha), se le permite al niño modificar sus relaciones con el medio, así como también por medio de la imitación de las personas con las cuales el infante mantiene relaciones afectivas y, en el caso de las relaciones instructor-niño, éste último aprenderá lo que se le enseña, en la medida en la que se vayan estableciendo relaciones interpersonales más estrechas con el instructor.

Como podemos ver, para Wallon (1934,42 y 74) la emoción, el movimiento, la imitación, el otro (madre ó instructor) y el medio, son elementos importantes que al ir interactuando a través de los contactos cotidianos, poco a poco irán conformando la construcción de los lazos afectivos cada vez más firmes.

Esto nos lleva a conocer cómo se establecen las interacciones entre niños con retardo e instructor, puesto -- que esta relación, desde nuestro punto de vista, tiene -- una evolución particular, y que las características que existen entre la diada madre-hijo, serían comparadas con la interacción instructor-niño; y que, si al inicio de la terapia no se ha establecido una relación de tipo afectivo entre éstos, en determinado momento puede cambiar y -- transformarse la actitud del infante y aceptar al instructor, con lo cual se podría crear un vínculo afectivo a -- través de los contactos cotidianos que tienen éstos, lo -- cual podría llevar a la adquisición y/o eliminación de repertorios conductuales generales en el infante, para que ayuden a su rehabilitación (considerando otros factores, -- como serían los mencionados en el punto sobre los proble-

mas detectados en la práctica de Educación Especial y Rehabilitación_.

Podemos decir que aquellas respuestas que permiten al niño interactuar con su medio social, como serían el llanto, el contacto corporal, la proximidad, la actitud del instructor y la atención que éste le proporcione durante las sesiones a través del juego, y las actividades cooperativas, entre otras, son elementos necesarios para estudiar al niño como un ser total que se encuentra en un campo de interacciones con el medio ambiente que lo rodea, ya que su entorno es concebido también como una totalidad de situaciones y de factores humanos y físicos que están en permanente interacción, y que de alguna forma estas interacciones, en el caso específico del instructor con el niño con retardo en el desarrollo, producen conductas espontáneas, las cuales en algunas casos podrían ser incitadas por el instructor, si fueran consideradas en sus programas de intervención, provocando de esta forma una mayor disposición del niño hacia la terapia.

Planteamos esto porque de alguna forma el instructor tienen que saber lo que está sucediendo en una situación dada, y hacer modificaciones objetivas, adaptarlas a una situación determinada, y saber cómo afecta esto en la actividad del niño, pues no podemos explicar lo que sucede en el infante si no tenemos en cuenta esa situación, ya que el niño convive en un entorno determinado con el instructor y con objetos particulares, y es ahí donde la presencia del instructor incide en el comportamiento del niño.

Con respecto al área de trabajo, la podemos descri-

bir como parte del proceso o desarrollo de una situación viva, establecida en el instructor como en el niño entre los cuales se da una relación, y que se puede traducir - bajo la forma de interpretación que se lleva a cabo en - función de las conductas que presenta el infante, y que - el instructor aprovecha para investigar e intervenir. -- Los resultados van a afectar a ambos integrantes de la - situación; van a modificar sus conductas y la posibili-- dad del establecimiento y/o eliminación de repertorios - conductuales en el niño.

Por otro lado, en el proceso de intervención con el niño, pensamos que la comunicación verbal es fundamental, pero también lo son los contactos del instructor por medio de gestos, actitudes y movimientos que implican re-- presentaciones de contacto. Derivado de esto, creemos -- que las interacciones que surgen de una sesión deben ser consideradas como importantes, ya que éstas pueden ser - determinados por el comportamiento del niño, y se pueden derivar de una expresión o cualquier actitud que muestre el instructor en ese momento. Todo esto tiene una parti-- cular importancia debido a que esos encuentros determina-- rán las siguientes sesiones y configurarán varios aspectos para la rehabilitación del niño, y puesto que las di-- ficultades que se hallen en las sesiones pueden ser re-- sultado o resueltas, según sea el caso, a través de la - relación del instructor con el niño.

Con respecto a esto, las conductas que más se pre-- sentaron, y que se observaron en los resultados obteni-- dos en las gráficas, fueron las que estaban establecidas en los programas de intervención para el tratamiento de-- los niños, siendo poco frecuentes las categorías conduc-- tuales que no se programaron por el instructor, pero que

se presentaron en algunas de las sesiones.

En cuanto a los registros de las sesiones de pre---evaluación, en la mayoría de los casos se observaron sólo las categorías conductuales que no estaban programadas; esto es, que fueron conductas "espontáneas" las que se presentaron tanto en los instructores como en los niños. Esto probablemente se debió a que eran los primeros contactos que se daban, además de que en todos los casos se pretendía que se conocieran ambos, y que el instructor se familiarizara con el caso que llevaría durante el semestre.

Entre otras cosas que se dieron durante los registros, está el hecho de que los instructores se apegaron exclusivamente a sus programas, y que las conductas que se presentaron durante los primeros contactos con el niño dejaron de presentarse, o se presentaron con poca frecuencia (por ejemplo, jugar con ellos, abrazarlos, besar los, etc.).

La rigidez con que se aplicaron los programas de intervención se debió a que las conductas que se pretendían establecer y/o eliminar, según el caso, eran únicamente las que cubrían de alguna manera los objetivos establecidos para el tratamiento de los niños.

Partiendo de esto consideramos que , en la formulación de una intervención en nuestro campo de trabajo diario, los elementos dados por el medio, las vivencias de los niños por medio de sus interacciones, las modificaciones y los productos de la actividad de éstos, debe---rían ser tomados como indicios permanentes para trabajar con el niño. Aquí lo fundamental es la interacción permanente entre instructor-niño, ya que esto ejerce una acción permanente en el infante, y representa la actitud -

de uno frente al otro, cuando la respuesta de uno condiciona la respuesta del otro.

Una situación de trabajo, donde se establece un vínculo afectivo, se puede presentar como una situación de permanente aprendizaje para el niño con retardo, y esto nos podría llevar a un constante análisis por medio de la confrontación, rectificación y ratificación de los programas de intervención, en donde el instructor debe aceptar cambios en los programas que beneficien al niño, y esto poco a poco debe lograr progreso en los infantes considerando las capacidades de éstos, además de que, durante la terapia o sesión, debe darle seguridad al niño por medio de la comunicación que se establezca entre ellos. El instructor debe advertir en cada momento lo que está sucediendo en el niño y, en la medida en que perciba los avances o retrocesos de éste, debe interpretar las dificultades de progreso y de evolución del infante. Si no tiene cuidado al tratar de establecer esta finalidad, puede suceder que el instructor provoque reacciones de enojo, fastidio e indiferencia en el niño, como consecuencia de esa "sensación" de obligación para realizar las actividades designadas, tal como sucedió en los casos en que los niños hacían "berrinche" y se negaban a realizar lo que se les indicaba.

Con esto nos podemos dar cuenta de que el niño puede experimentar atracción o aceptación hacia el instructor si "siente" que éste lo ayuda, pero al mismo tiempo puede experimentar rechazo hacia él al "sentir" que lo obliga a seguir sus indicaciones, reduciendo de esta forma la adquisición de nuevos repertorios conductuales en el infante.

— A partir de esto es que planteamos que si, el ins---

tructor considera en su terapia a las conductas emotivas que emite el niño (no sólo como aquellas respuestas que interfieren con el programa de tratamiento, sino como aquellas conductas que sirven al infante como un medio que le permite interactuar con el contexto social en el que se desenvuelve, y que constituyen en el niño una vía para comunicarse cotidianamente con los demás), esto nos permitirá un análisis más completo de la personalidad del niño, el cual nos llevaría al estudio del infante como un ser total, enmarcado en un contexto social de terminado.

Hasta aquí hemos hablado de la importancia del papel que juega el instructor en la rehabilitación del niño y, sin embargo, no debemos dejar de considerar al núcleo familiar como factor importante para los avances del niño, ya que la participación de los padres en el tratamiento de sus hijos es de suma importancia, pues lo ganado con el niño en la terapia puede perderse si los padres no cooperan. Dando un ambiente familiar receptivo y estimulante, más un entrenamiento apropiado, la mayoría de los niños retardados pueden desarrollar una buena adaptación social y una capacidad de participar en adecuadas interacciones y vinculaciones interpersonales más reales y firmes.

No debemos olvidar que, en una sociedad en la que las costumbres, los hábitos y expectativas se desarrollan conforme a las personas "promedio", el individuo retardado es vulnerable a una gama de frustraciones, a la vez que no posee la madurez necesaria para superarlas, pues las personas con retardo se aproximan lentamente a los niveles de maduración biológica y la adquisición de habilidades sociales es, por tanto, retardada también.

Es por esto que resulta muy importante ayudarle a desarrollar habilidades que le permitan enfrentarse a esas situaciones.

Debemos tener como objetivos, la adquisición y mantenimiento de nuevas respuestas sociales y emocionales - que paulatinamente expongan al niño a consecuencias sociales más positivas, para que puedan incorporarse adaptativamente al medio social que les rodea y, al mismo tiempo, debemos estimular habilidades que les permitan lograr un desarrollo más integral.

Todo esto nos lleva a plantear que es necesario estudiar e investigar más cerca, el cómo se puede establecer ciertas condiciones que sean favorables y en las que puedan presentarse eventos que, una vez resueltos, puedan determinar una mejor comunicación, un progreso en la rehabilitación y una mejor adaptación del niño con retraso.

De ahí la necesidad de contar con los medios para estudiar objetivamente a las relaciones afectivas, y ver sus interrelaciones con lo motriz, con lo cognitivo, con la totalidad del individuo (social y orgánico) y su vinculación con la sociedad (material, política, económica y cultural) a fin de iniciar investigaciones en trabajos posteriores.

A N E X O S .

A N E X O # 1 .

F O R M A T O D E
R E G I S T R O .

FORMATO DE REGISTRO.

Se presenta el formato que se utilizó para realizar los registros de las categorías conductuales observadas durante las sesiones de trabajo de los instructores con los niños con retardo en el desarrollo.

CATEGORIAS PROGRAMADAS.

- 1.- Contacto Físico.
- 2.- Proximidad.
- 3.- Actividades Cooperativas.
- 4.- Imitación.
- 5.- Juego Cooperativo.
- 6.- Seguimiento de Instrucciones.
- 7.- Contacto Ojo a Ojo.
- 8.- Atención.

CATEGORIAS NO PROGRAMADAS.

- A.- Atención.
- J.- Seguimiento de Instrucciones.
- L.- Actividades Cooperativas.
- M.- Juego Cooperativo.
- O.- Sonrisa del niño.
- P.- Sonrisa Recíproca.
- S.- Sonrisa del Instructor.
- T.- Berrinche.
- W.- Contacto Ojo a Ojo.
- X.- Proximidad.
- Y.- Contacto Físico.
- Z.- Imitación.

TIEMPO

5'	10'	15'	20'	25'	30'	35'	40'	45'	50'	55'	60'

TIEMPO

5'	10'	15'	20'	25'	30'	35'	40'	45'	50'	55'	60'

NOMBRE DEL INSTRUCTOR:

NOMBRE DEL NIÑO:

FECHA:

A N E X O # 2
C U E S T I O N A R I O S .

C U E S T I O N A R I O # 1.

APLICADO A LOS INSTRUCTORES.

Este cuestionario consta de 19 preguntas, las cuales fueron formuladas a los estudiantes que participaron en la práctica de Educación Especial y Rehabilitación, del 5° y 6° semestre de la carrera de Psicología.

Se les pidió a cada uno de los instructores que leyera, cuidadosamente, cada pregunta y contestara de acuerdo a las instrucciones que se le dieron: Trate de ser sincero y use su propio criterio. No deje de contestar ninguna pregunta por favor.

Este cuestionario se realiza para presentar la presente Tesis, todos los datos serán confidenciales.

C U E S T I O N A R I O
P A R A
I N S T R U C T O R E S

- NOMBRE DEL INSTRUCTOR:
- NOMBRE DEL NIÑO:
- FECHA:

- 1.- ¿ En donde fué su primer contacto como instructor -- con el niño ?.
- 2.- ¿ Cómo ha sido su relación con el niño y en que si-- tuaciones ?.
- 3.- ¿ Cree Ud. que es importante para su relación con el niño considerar sus emociones (¿Cómo cuáles?), si-- es así describa en qué situaciones ?.
- 4.- ¿ Ud. juega o realiza otras actividades con el niño, qué es lo que hace y en qué lugares; describalo ?.
- 5.- ¿ Cómo logra que el niño participe en las activida-- des programadas por Ud. ?.
- 6.- ¿ Los juegos o actividades de Ud. con el niño son ex-- pontáneos o los programa ?.
- 7.- ¿ Cómo se comporta el niño, en el juego o en esas ac-- tividades programadas, esto es, hace todo lo que - se le dice, sonrío etc. ?.
- 8.- ¿ Que importancia tiene para Ud. involucrarse en los juegos del niño ?.
- 9.- ¿ Cómo se comporta el niño cuando está con Ud.; se - muestra cariñoso, es renuente, se cohibe, es nega-- tivo, etc. ?.
- 10.- ¿ Siente que la forma de comportarse de Ud. afecta - el comportamiento del niño ?.

- 11.- ¿ Considera que es importante acariciar al niño, -
hablarle de buena manera, etc. para decir que se
relaciona bien con él ?.
- 12.- ¿ El niño ha recibido tratamiento anterior en la -
CUSI ?.
- 13.- ¿ Tiene información del tipo de relación que tuvo-
el niño anteriormente con el otro instructor ?.
- 14.- ¿ Considera que la relación del paciente con el --
instructor ha influido en el avance o atraso del
niño en el actual tratamiento ?.
- 15.- ¿ Considera que la relación que tiene Ud. con el -
niño debería mantenerse en el tratamiento del ni-
ño, independientemente de que se cambie al ins--
tructor ?.
- 16.- ¿ Cosidera que es suficiente la información que le
dé el profesor para relacionarse con el niño, o-
debería ser ampliada, si es así en qué términos?.
- 17.- ¿ Independientemente de los resultados que obtenga
en el tratamiento con el niño, cree que sea im--
portante que se haga un análisis de su relación-
con el niño ?.
- 18.- ¿ Conoce Ud. el grado de avance terapéutico que te-
nía el niño antes de tratarlo; descríballo ?.
- 19.- ¿Cuál es el grado de avance en el que se encuen--
tra actualmente el niño con respecto al programa?.

C U E S T I O N A R I O # 2

APLICADO A LAS MADRES DE LOS -
NIÑOS CON RETARDO.

Este cuestionario consta de 12 preguntas, las cuales fueron formuladas a las madres de los niños con retardo en el desarrollo.

Se les pidió a cada una de las señoras que leyera, cuidadosamente, cada pregunta y contestara de acuerdo a las instrucciones que se le dieron: Trate de ser sincera y use su propio criterio. No deje de contestar ninguna pregunta por favor.

Este cuestionario se realiza para presentar la presente Tesis, todos los datos serán confidenciales.

En el caso de las señoras que no sabían leer, las preguntas fueron leídas.

C U E S T I O N A R I O

P A R A

P A D R E S .

- NOMBRE DE LA MADRE:

- NOMBRE DEL NIÑO:

- FECHA:

- 1.- ¿ En cuales actividades del niño participa Ud., y porque lo hace ?.
- 2.- ¿ Cuáles actividades le programa o le exige al niño que realice y porqué ?.
- 3.- ¿ Invita al niño a participar en las actividades - que Ud. realiza ?.
- 4.- ¿ Cuales son estas actividades y en donde las realiza ?.
- 5.- ¿ Cree que esa participación con el niño es importante para su desarrollo ?.
- 6.- ¿ Qué importancia tiene para Ud. participar en los juegos y actividades del niño ?.
- 7.- ¿ Cómo expresa Ud. su cariño en esos lugares a su hijo, y como expresa su cariño el niño ?.
- 8.- ¿ Utiliza palabras cariñosas para dirigirse a su hijo; cuáles palabras, donde las dice y cómo ?.
- 9.- ¿ El papá hace lo mismo que describió anteriormente Ud. con el niño ?.
- 10.- ¿ Los hermanos del niño hacen lo mismo que Ud. con el niño ?.
- 11.- ¿ Cómo ha sido las relaciones afectivas de Ud. con el niño ?.
- 12.- ¿ Cómo ha sido esta relación del niño hacia Ud. ?.

A N E X O # 3 .

T A B L A S .

T A B L A S.

En este anexo se encuentra las tablas de cada uno de los resultados que se obtuvieron de los registros -- realizados, de las interacciones, de los instructores - con los niños con retardo en el desarrollo.

Los resultados se presentaron por porcentajes de - cada una de las categorías registradas.

En la columna 1.- Conductas programadas.

En la columna 2.- Porcentaje de frecuencia.

En la columna 3.- Conductas no programadas.

En la columna 4.- Porcentajes de frecuencia.

T A B L A # 1 .

SESION: 1

COND. PROG.	PORCENT. DE FREC.	COND. NO PROG.	PORCENT. DE FREC.
1	2%	A	0
2	100%	J	0
3	100%	L	0
4	0	M	0
5	0	O	0
6	41%	P	0
7	35%	S	0
8	95%	T	0
		W	0
		X	19%
		Y	0
		Z	0

INSTRUCTOR: BLANCA.

NIÑO: BELEM.

T A B L A # 2 .

SESION: 2.

COND. PROG.	FORCENT. DE FREC.	COND. NO PROG.	FORCENT. DE FREC.
1	2%	A	0
2	15%	J	0
3	15%	L	0
4	0	M	0
5	0	O	0
6	19%	P	0
7	0	S	26%
8	60%	T	0
		W	0
		X	15%
		Y	13%
		Z	13%

INSTRUCTOR: BLANCA.

NIÑO: BELEM.

T A B L A # 3 .

SESION: 3

COND. PROG.	PORCENT. DE FREC.	COND. NO PROG.	PORCENT. DE FREC.
1	18%	A	0
2	29%	J	0
3	3%	L	0
4	0	M	0
5	0	O	0
6	0	P	0
7	12%	S	0
8	2%	T	0
		W	0
		X	0
		Y	0
		Z	0

INSTRUCTOR: BLANCA.

NIÑO: BELEM.

T A B L A # 4 .

SESION: PRE-EVALUACION.

COND. PROG.	FORCENT. DE FREC.	COND. NO PROG.	FORCENT. DE FREC.
1	0	A	0
2	0	J	0
3	0	L	0
4	0	M	100%
5	0	O	0
6	0	P	0
7	0	S	25%
8	0	T	0
		W	0
		X	10%
		Y	100%
		Z	0

INSTRUCTO: MA. EUGENIA.

NIÑO: BELEM.

T A B L A # 5 .

SESION: 1.

COND. PROG.	PORCENT. DE FREC.	COND. NO PROG.	PORCENT. DE FREC.
1	3%	A	0
2	7%	J	0
3	0	L	0
4	0	M	0
5	0	O	0
6	80%	P	0
7	0	S	0
8	100%	T	0
		W	0
		X	0
		Y	0
		Z	10%

INSTRUCTOR: MA. EUGENIA.

NIÑO: BELEM.

T A B L A # 6 .

SESION: 1.

COND. PROG.	PORCENT. DE FREC.	COND. NO PROG.	PORCENT. DE FREC.
1	3%	A	0
2	100%	J	0
3	32%	L	0
4	82%	M	33%
5	13%	O	4%
6	100%	F	1%
7	100%	S	0
8	100%	T	21%
		W	0
		X	0
		Y	1%
		Z	0

INSTRUCTOR: MA. ELENA.

NIÑO: LUIS ANTONIO.

T A B L A # 7 .

SESION: 2.

COND. PROG.	PORCENT. DE FREC.	COND. NO PROG.	PORCENT. DE FREC.
1	2%	A	0
2	25%	J	0
3	62%	L	42%
4	10%	M	5%
5	6%	O	3%
6	93%	P	0
7	43%	S	0
8	56%	T	0
		W	0
		X	0
		Y	0
		Z	10%

INSTRUCTOR: MA. ELENA.

NIÑO: LUIS ANTONIO.

T A B L A # 8 .

SESION: 1.

COND. PROG.	FORCENT. DE FREC.	COND. NO PROG.	FORCENT. DE FREC.
1	2%	A	0
2	91%	J	0
3	91%	L	32%
4	66%	M	0
5	0	O	0
6	91%	P	2%
7	100%	S	0
8	61%	T	0
		W	0
		X	3%
		Y	15%
		Z	8%

INSTRUCTOR: OCTAVIO.

NIÑO: LUIS ANTONIO.

T A B L A # 9 .

SESION: 2.

COND. PROG.	PORCENT. DE FREC.	COND. NO PROG.	PORCENT. DE FREC.
1	0	A	0
2	58%	J	0
3	75%	L	80%
4	75%	M	0
5	0	U	0
6	50%	P	2%
7	2%	S	0
8	75%	T	0
		W	0
		X	5%
		Y	41%
		Z	0

INSTRUCTOR: OCTAVIO.

NIÑO: LUIS ANTONIO.

T A B L A # 10 .

SESION: 3.

COND. PROG.	PORCENT. DE FREC.	COND. NO PROG.	PORCENT. DE FREC.
1	0	A	1%
2	0	J	0
3	17%	L	21%
4	100%	M	1%
5	0	O	0
6	5%	P	0
7	12%	S	0
8	17%	T	1%
		W	1%
		X	7%
		Y	50%
		Z	10%

INSTRUCTOR: OCTAVIO.

NIÑO: LUIS ANTONIO.

T A B L A # 11.

SESION: 1.

COND. PROG.	PORCENT. DE FREC.	COND. NO PROG.	PORCENT. DE FREC.
1	2%	A	0
2	50%	J	0
3	50%	L	28%
4	0	M	0
5	0	O	0
6	100%	P	0
7	0	S	7%
8	100%	T	0
		W	0
		X	0
		Y	14%
		Z	20%

INSTRUCTOR: ANGELES.

NIÑO: FEDERICO.

T A B L A # 12 .

SESION: 2.

COND.	FORCENT.	COND.	FORCENT.
PROG.	DE FREC.	NO PROG.	DE FREC.
1	1%	A	0
2	100%	J	16%
3	41%	L	0
4	16%	M	1%
5	0	O	0
6	56%	P	0
7	15%	S	100%
8	33%	T	0
		W	0
		X	0
		Y	0
		Z	58%

INSTRUCTOR: ANGELES.

NIÑO: FEDERICO.

T A B L A # 13 .

SESION: 3.

COND. PROG.	PORCENT. DE FREC.	COND. NO PROG.	PORCENT. DE FREC.
1	1%	A	0
2	62%	J	0
3	72%	L	0
4	0	M	0
5	0	O	0
6	100%	P	0
7	0	S	81%
8	45%	T	0
		W	0
		X	11%
		Y	27%
		Z	27%

INSTRUCTOR: ANGELES.

NIÑO: FEDERICO.

T A B L A # 14 .

SESION: 4.

COND. PROG.	FORCENT. DE FREC.	COND. NO PROG.	FORCENT. DE FREC.
1	0	A	0
2	63%	J	0
3	63%	L	0
4	0	M	0
5	0	O	0
6	63%	p	1%
7	0	S	54%
8	62%	T	0
		W	0
		X	8%
		Y	0
		Z	5%

INSTRUCTOR: ANGELES.

NIÑO: FEDERICO.

T A B L A # 15 .

SESION: PRE-EVALUACION.

COND.	FORCENT.	COND.	FORCENT.
PROG.	DE FREC.	NO PROG.	DE FREC.
1	0	A	0
2	0	J	10%
3	0	L	100%
4	0	M	0
5	0	O	1%
6	0	P	0
7	0	S	0
8	0	T	0
		W	0
		X	0
		Y	10%
		Z	100%

INSTRUCTOR: LUZ DEL CARMEN.

NIÑO: FEDERICO.

T A B L A # 16 .

SESION: 1.

COND.	PORCENT.	COND.	PORCENT.
PROG.	DE FREC.	NO PROG.	DE FREC.
1	0	A	23%
2	53%	J	15%
3	61%	L	0
4	7%	M	0
5	0	O	0
6	53%	P	1%
7	1%	S	60%
8	53%	T	1%
		W	2%
		X	12%
		Y	15%
		Z	7%

INSTRUCTOR: LUZ DEL CARMEN.

NIÑO: FEDERICO.

T A B L A # 17 .

SESION: 2.

COND. PROG.	FORCENT. DE FREC.	COND. NO PROG.	FORCENT. DE FREC.
1	90%	A	9%
2	100%	J	9%
3	100%	L	84%
4	100%	M	0
5	0	O	2%
6	90%	F	2%
7	0	S	25%
8	80%	T	2%
		W	2%
		X	10%
		Y	34%
		Z	4%

INSTRUCTOR: LUZ DEL CARMEN.

NIÑO: FEDERICO.

T A B L A S # 19 .

SESION: 2.

COND. PROG.	PORCENT. DE FREC.	COND. NO PROG.	PORCENT. DE FREC.
1	3%	A	0
2	42%	J	0
3	71%	L	0
4	0	M	0
5	0	O	0
6	57%	P	0
7	38%	S	0
8	64%	T	0
		W	0
		X	0
		Y	9%
		Z	21%

INSTRUCTOR: ALEJANDRA.

NIÑO: WILLIAMS.

T A B L A # 20 .

SESION: PRE-EVALUACION.

COND. PROG.	PORCENT. DE FREC.	COND. NO PROG.	PORCENT. DE FREC.
1	0	A	5%
2	0	J	60%
3	0	L	0
4	0	M	0
5	0	O	3%
6	0	P	0
7	0	S	1%
8	0	T	100%
		W	1%
		X	0
		Y	7%
		Z	90%

INSTRUCTOR: ROBERTO.

NIÑO: WILLIAMS.

T A B L A # 21 .

SESION: 1.

COND. PROG.	PORCENT. DE FREC.	COND. NO PROG.	PORCENT. DE FREC.
1	0	A	3%
2	0	J	0
3	0	L	0
4	0	M	100%
5	0	O	2%
6	0	P	0
7	0	S	0
8	0	T	100%
		W	2%
		X	0
		Y	10%
		Z	83%

INSTRUCTOR: ROBERTO.

NIÑO: WILLIAMS.

T A B L A # 22 .

SESION: 2.

COND. PROG.	FORCENT. DE FREC.	COND. NO PROG.	FORCENT. DE FREC.
1	63%	A	0
2	63%	J	0
3	0	L	0
4	0	M	0
5	45%	O	0
6	0	P	1%
7	54%	S	0
8	0	T	100%
		U	0
		X	0
		Y	2%
		Z	27%

INSTRUCTOR: ROBERTO.

NIÑO: WILLIAMS.

T A B L A # 23.

SESION: 3.

COND. NO PROG.	FORCENT. DE FREC.	COND. NO PROG.	FORCENT. DE FREC.
1	100%	A	0
2	77%	J	0
3	0	L	0
4	16%	M	45%
5	22%	O	3%
6	0	P	0
7	44%	S	0
8	0	T	88%
		W	0
		X	0
		Y	3%
		Z	0

INSTRUCTOR: ROBERTO.

NIÑO: WILLIAMS.

T A B L A # 24 .

SESION: PRE-EVALUACION.

COND. PROG.	FORCENT. DE FREC.	COND. NO PROG.	FORCENT. DE FREC.
1	0	A	64%
2	0	J	68%
3	0	L	64%
4	0	M	0
5	0	O	86%
6	0	p	30%
7	0	S	24%
8	0	T	8%
		W	20%
		X	26%
		Y	20%
		Z	38%

INSTRUCTOR: FRANCISCO.

NIÑO: ARMANDO.

T A B L A # 25 .

SESION: 1.

COND. PROG.	PORCENT. DE FREC.	COND. NO PROG.	PORCENT. DE FREC.
1	6%	A	0
2	100%	J	0
3	100%	L	9%
4	0	M	0
5	0	O	36%
6	10%	P	0
7	0	S	0
8	66%	T	68%
		W	16%
		X	5%
		Y	20%
		Z	70%

INSTRUCTOR: FRANCISCO.

NIÑO: ARMANDO.

T A B L A # 26 .

SESION: 2.

COND. PROG.	PORCENT. DE FREC.	COND. NO PROG.	PORCENT. DE FREC.
1	0	A	0
2	100%	J	30%
3	75%	L	20%
4	0	M	0
5	72%	O	25%
6	75%	p	0
7	0	S	0
8	75%	T	50%
		W	8%
		X	25%
		Y	10%
		Z	6%

INSTRUCTOR: FRANCISCO.

NIÑO: ARMANDO.

T A B L A # 27 .

SESION: PRE-EVALUACION.

COND. PROG.	PORCENT. DE FREC.	COND. NO PROG.	PORCENT. DE FREC.
1	0	A	45%
2	0	J	86%
3	0	L	18%
4	0	M	70%
5	0	O	46%
6	0	P	100%
7	0	S	70%
8	0	T	10%
		W	5%
		X	22%
		Y	5%
		Z	100%

INSTRUCTOR: ANGELES.

NIÑO: MAURICIO.

T A B L A # 28.

SESION: 1.

COND. PROG.	FORCENT. DE FREC.	COND. NO PROG.	FORCENT. DE FREC.
1	7%	A	30%
2	38%	J	0
3	38%	L	16%
4	100%	M	0
5	0	O	40%
6	100%	p	46%
7	18%	S	0
8	46%	T	0
		W	10%
		X	5%
		Y	0
		Z	100%

INSTRUCTOR: ANGELES.

NIÑO: MAURICIO.

T A B L A # 29.

SESION: 2.

COND. PROG.	PORCENT. DE FREC.	COND. NO PROG.	PORCENT. DE FREC.
1	0	A	0
2	100%	J	0
3	100%	L	7%
4	0	M	0
5	0	O	6%
6	100%	P	0
7	48%	S	6%
8	48%	T	0
		W	0
		X	0
		Y	0
		Z	0

INSTRUCTOR: ANGELES.

NIÑO: MAURICIO.

T A B L A # 30.

SESION: 3.

COND. PROG.	FORCENT. DE FREC.	COND. NO PROG.	FORCENT. DE FREC.
1	0	A	20%
2	100%	J	0
3	100%	L	6%
4	0	M	0
5	0	O	8%
6	100%	P	0
7	0	S	16%
8	100%	T	0
		W	6%
		X	0
		Y	0
		Z	0

INSTRUCTOR: ANGELES.

NIÑO: MAURICIO.

A N E X O # 4 .

G R A F I C A S .

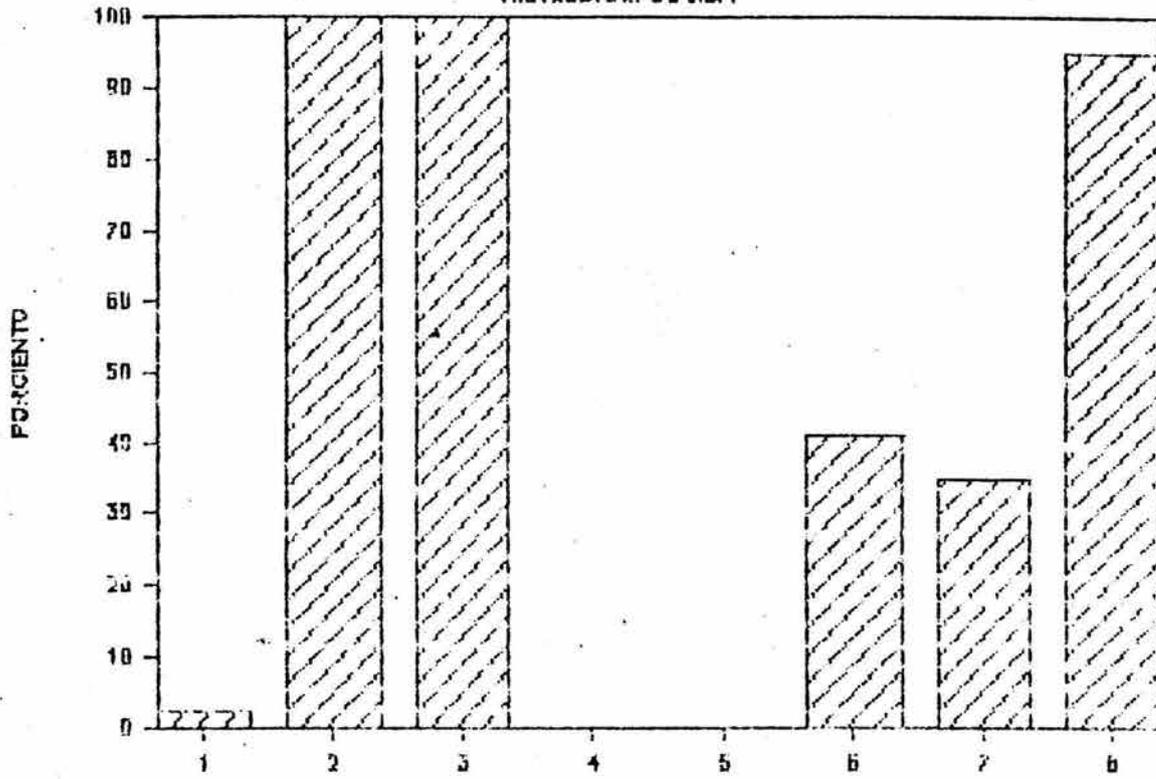
GRAFICAS POR SESION DE LAS INTERACCIONES DE CADA -
UNO DE LOS INSTRUCTORES CON LOS NIÑOS CON RETARDO -
EN EL DESARROLLO.

Se muestra en las gráficas las interacciones de cada uno de los instructores con los niños con retardo en el desarrollo.

En las gráficas se presentan las categorías conductuales que se registraron y la frecuencia en la que se presentaron éstas.

CONDUCTAS PROGRAMADAS RELEEM

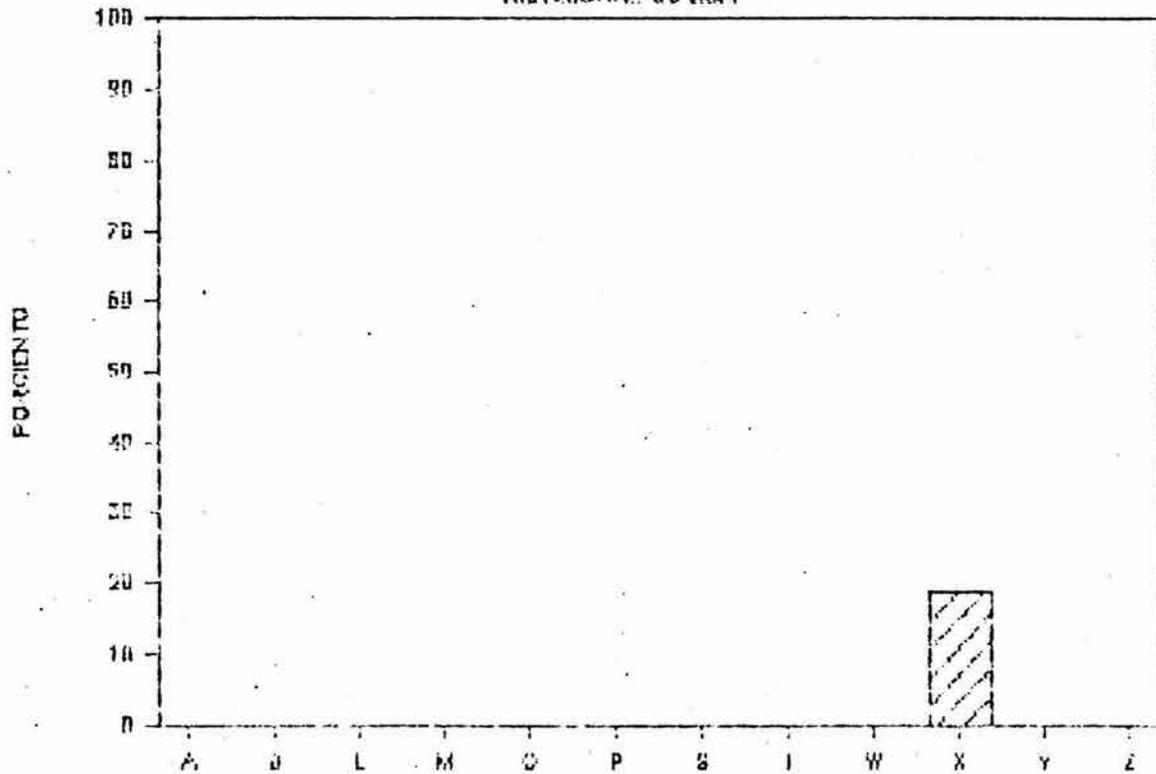
INSTRUCCION: BLANCA



EXPERIENCIA SESION 1

CONDUCTAS NO-PROGRAMADAS RELEEM

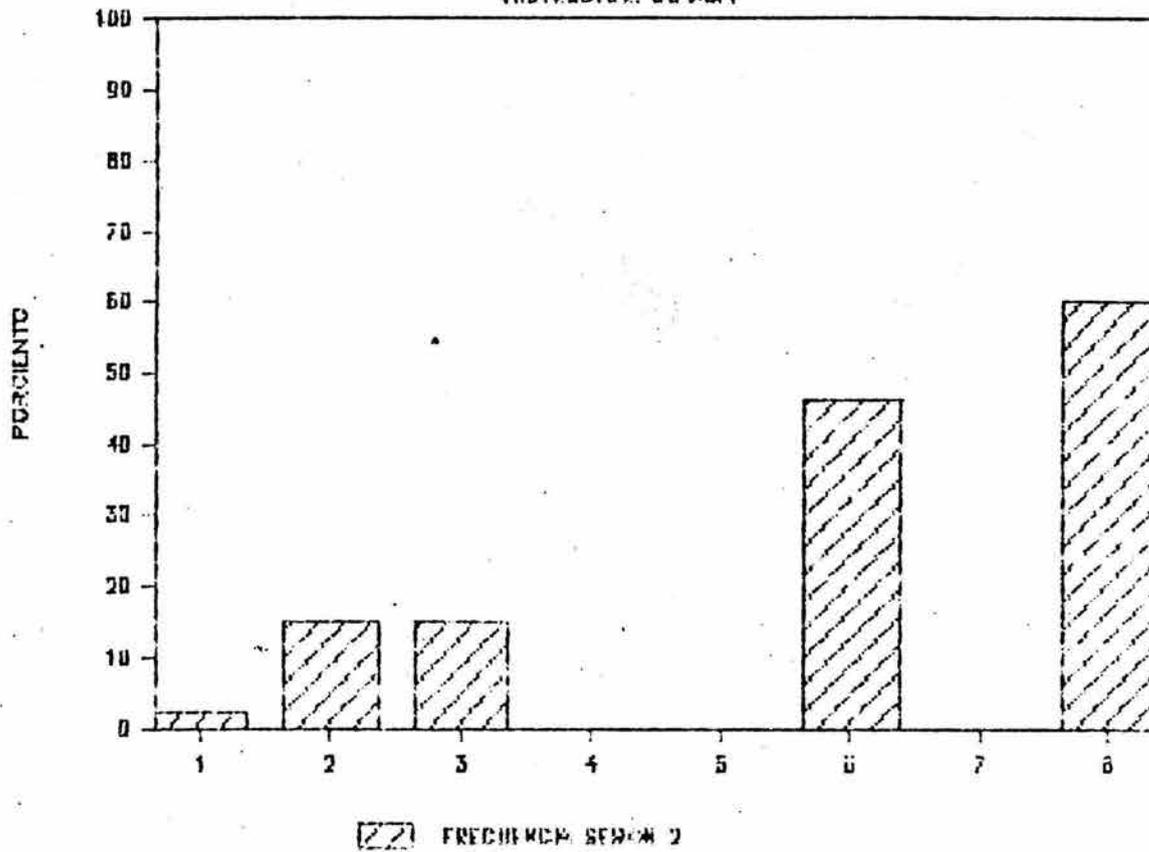
INSTRUCCION: BLANCA



EXPERIENCIA SESION 1

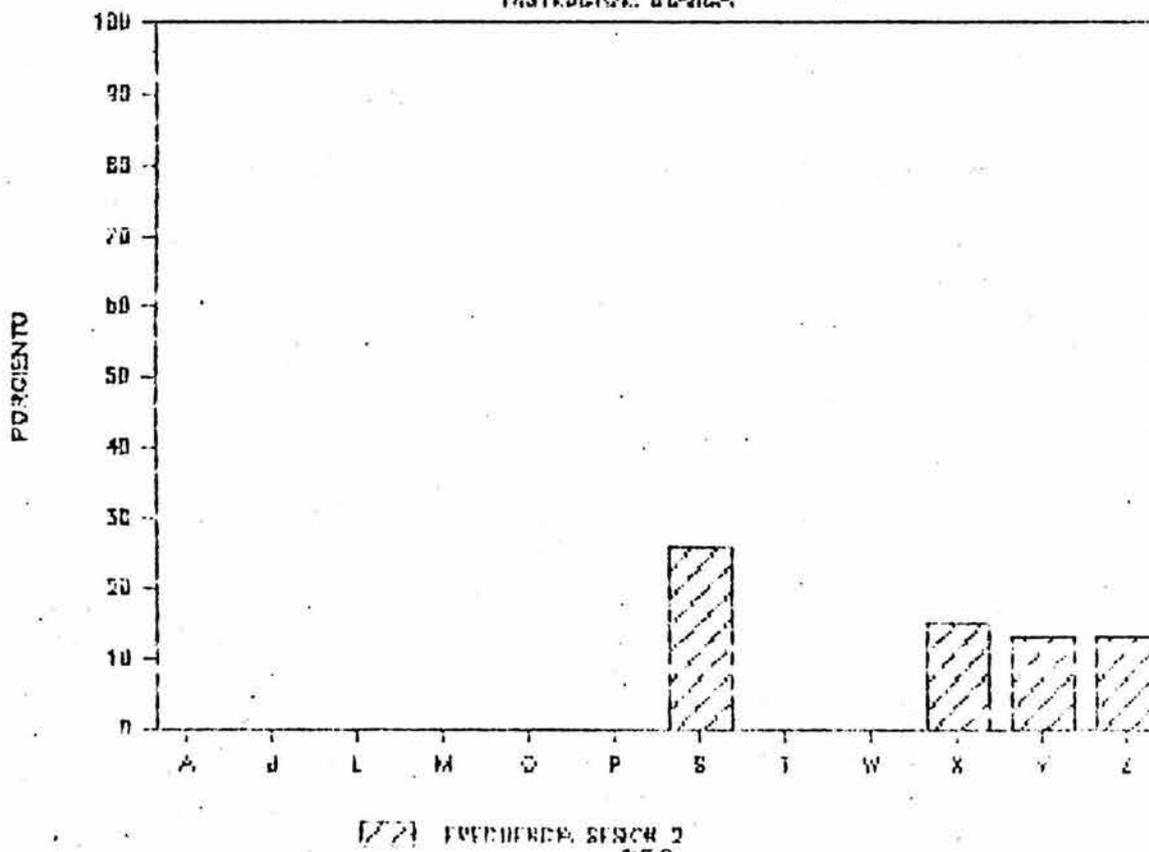
CONDUCTAS PROGRAMADAS BELEM

INSTRUCCION: BLANCA



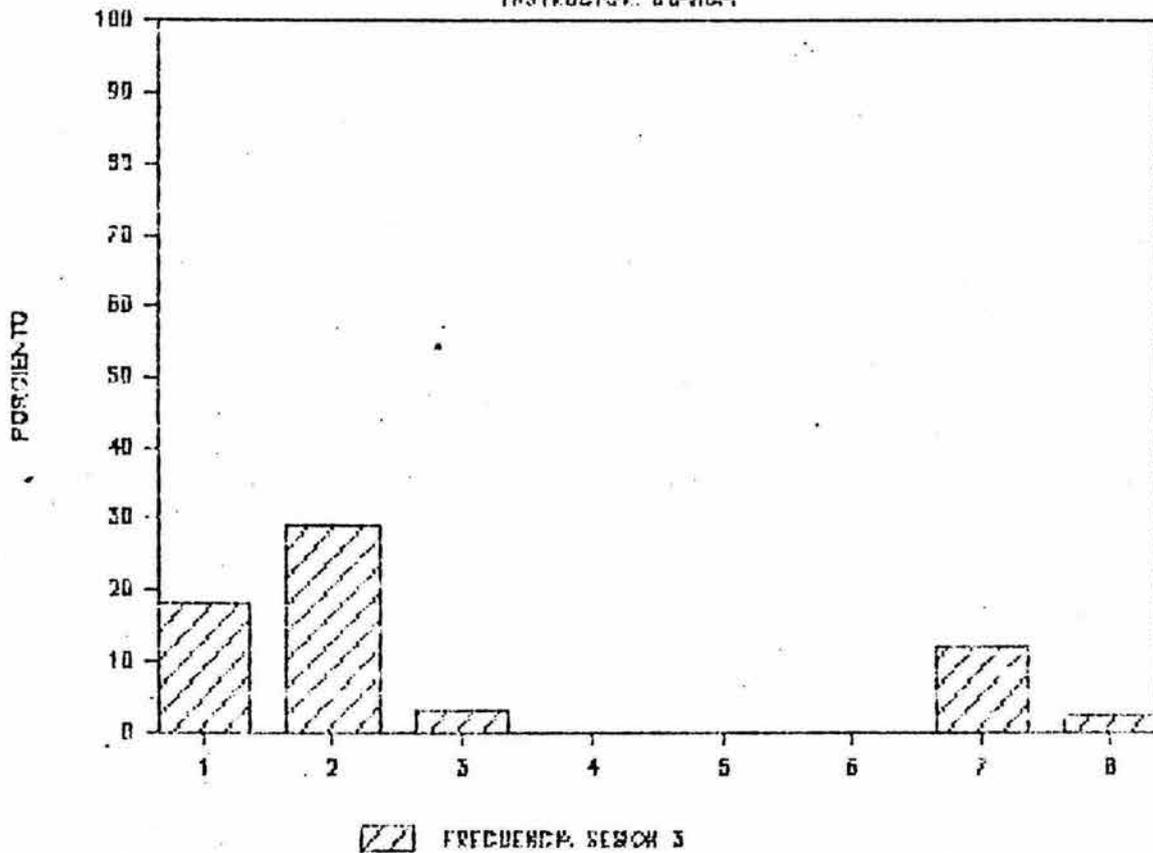
CONDUCTAS NO PROGRAMADAS BELEM

INSTRUCCION: BLANCA



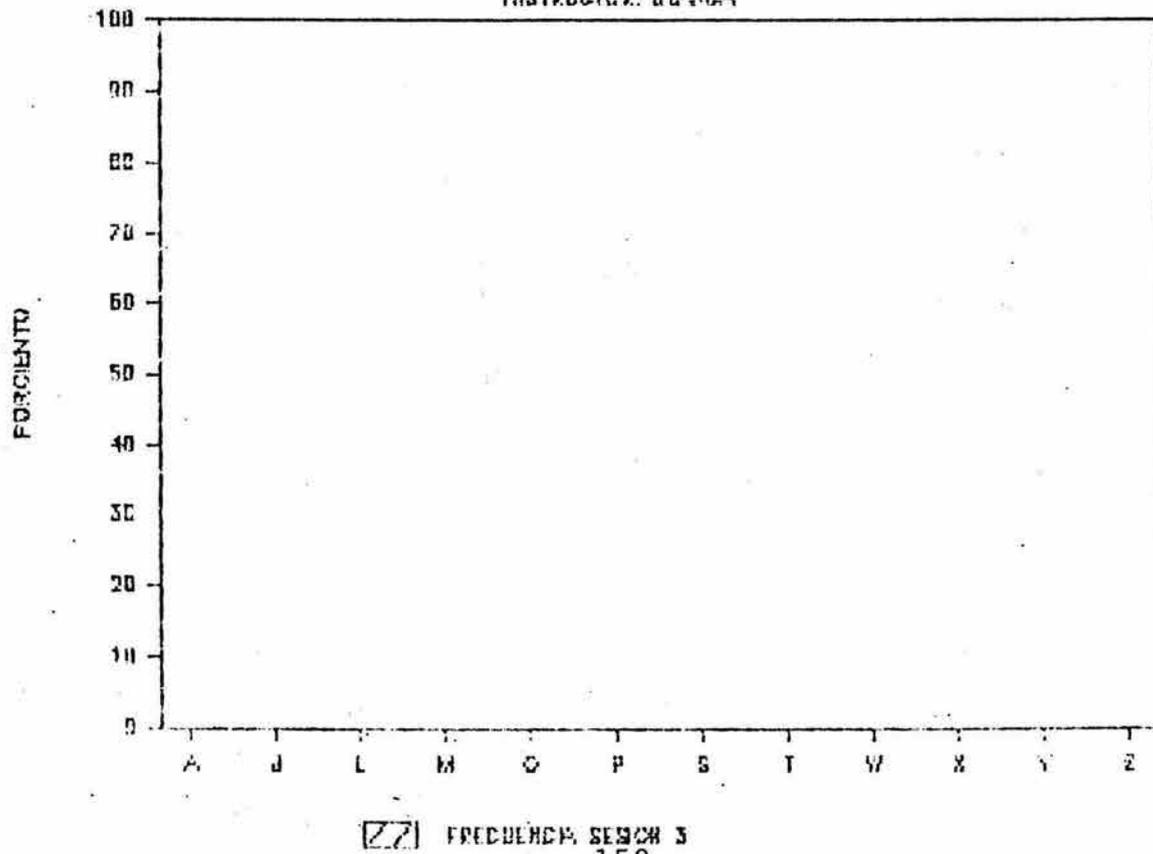
CONDUCTAS PROGRAMADAS BELEM

INSTRUCION: BLANCA



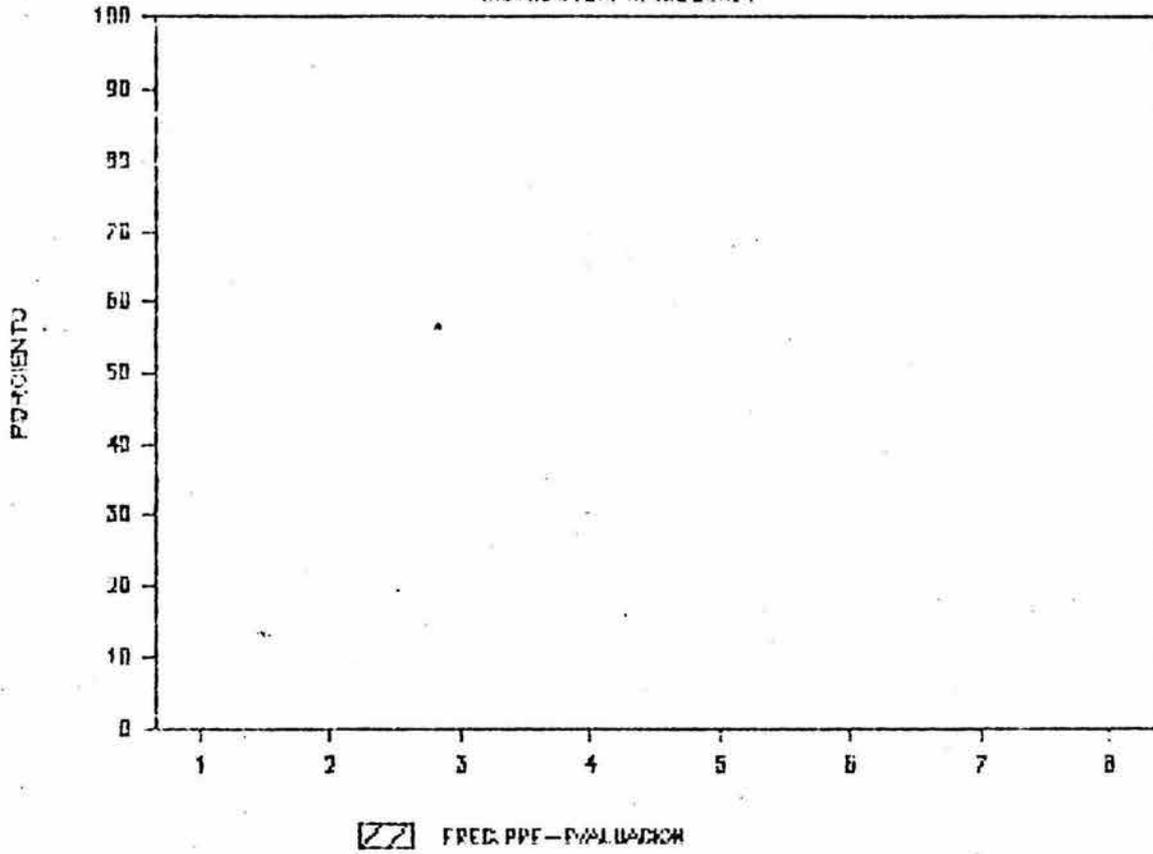
CONDUCTAS NO-PROGRAMADAS BELEM

INSTRUCION: BLANCA



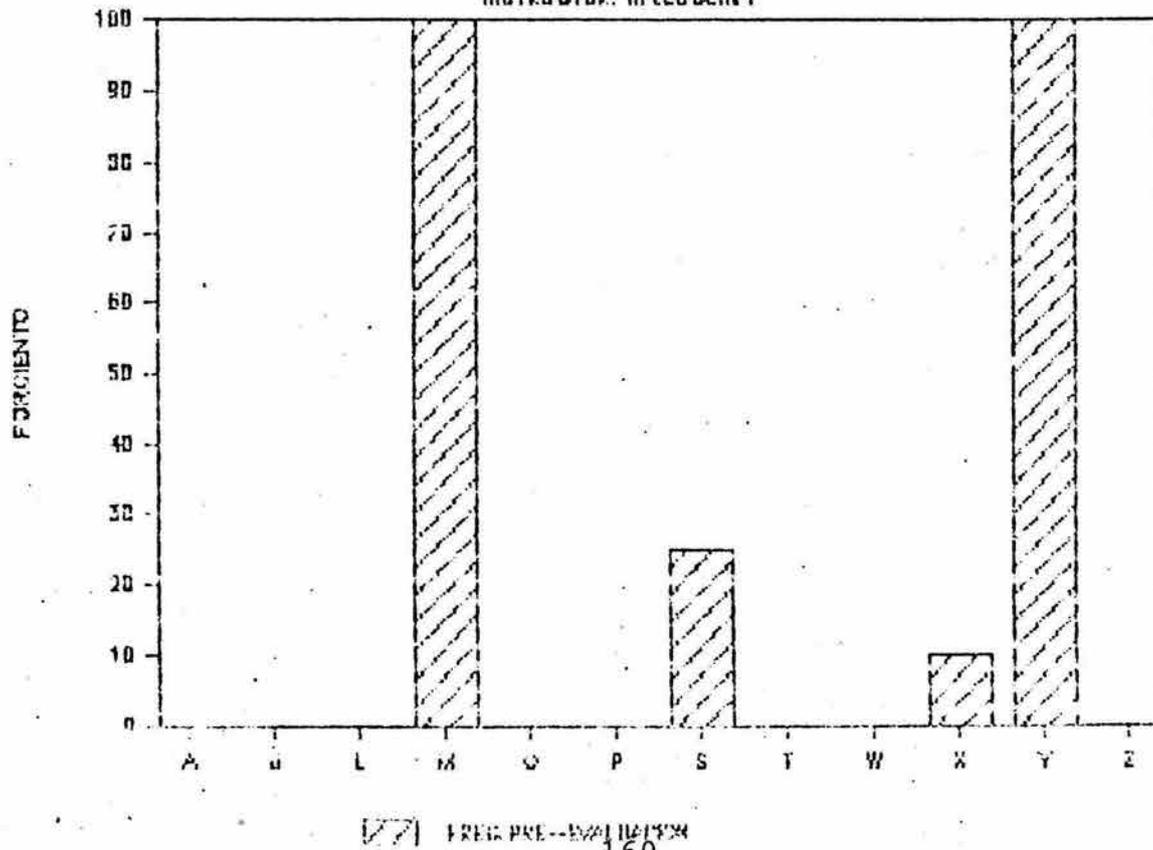
CONDUCTAS PROGRAMADAS BELEM

INSTRUCTOR: M. EUDENIA



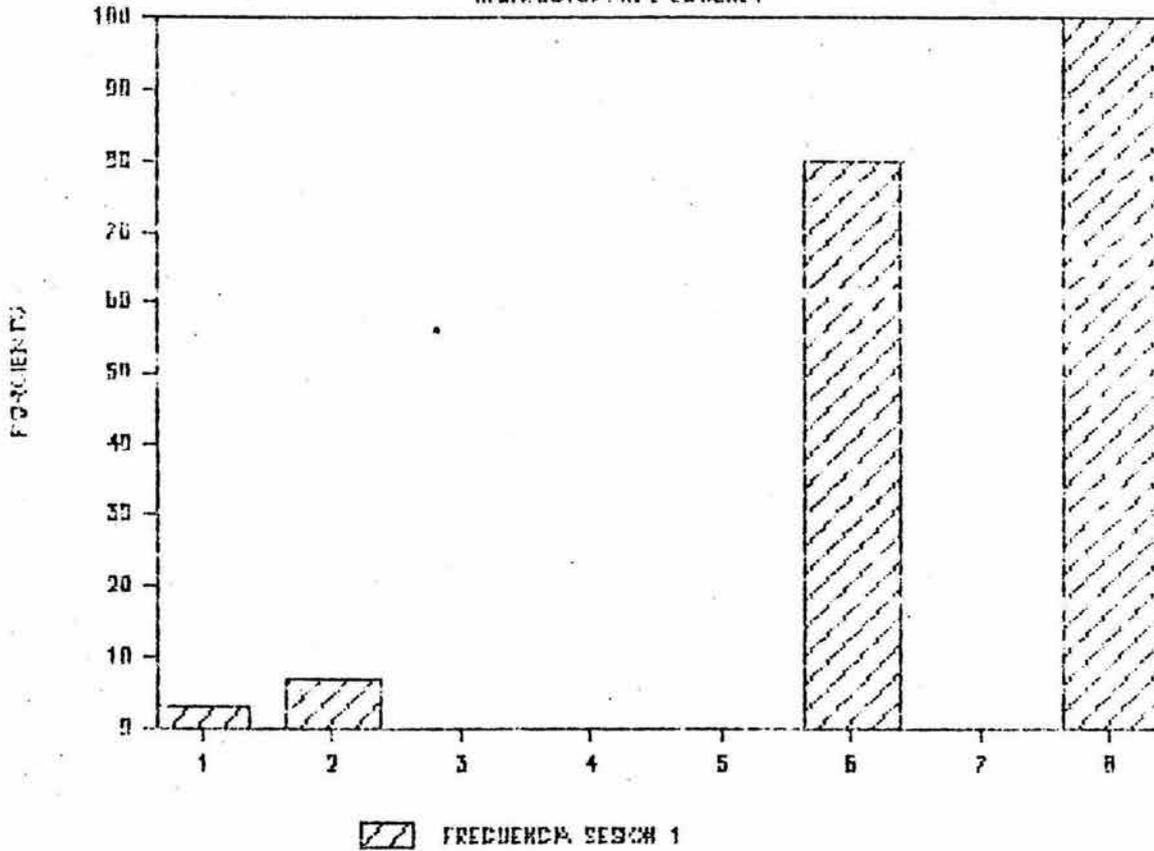
CONDUCTAS NO-PROGRAMADAS BELEM

INSTRUCTOR: M. EUDENIA



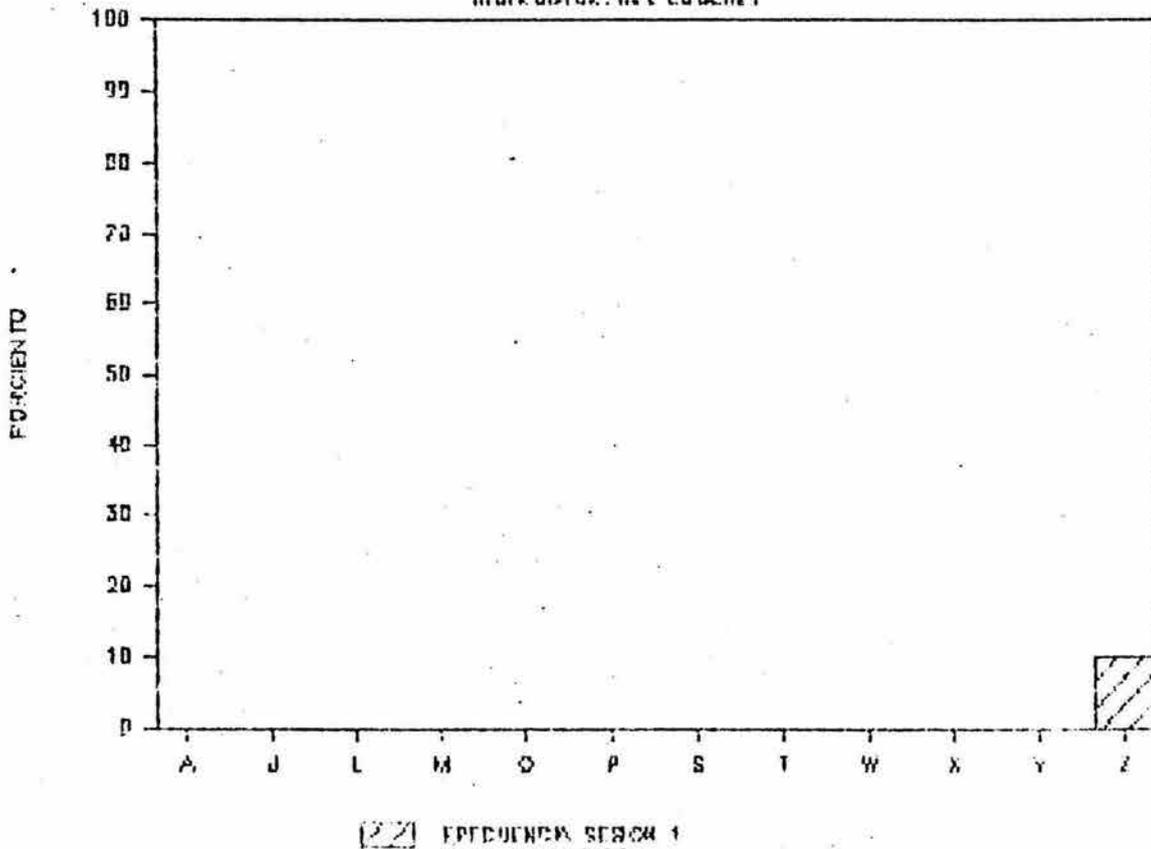
CONDUCTAS PROGRAMADAS BELEPA

INSTRUCCION: MA. EUGENIA



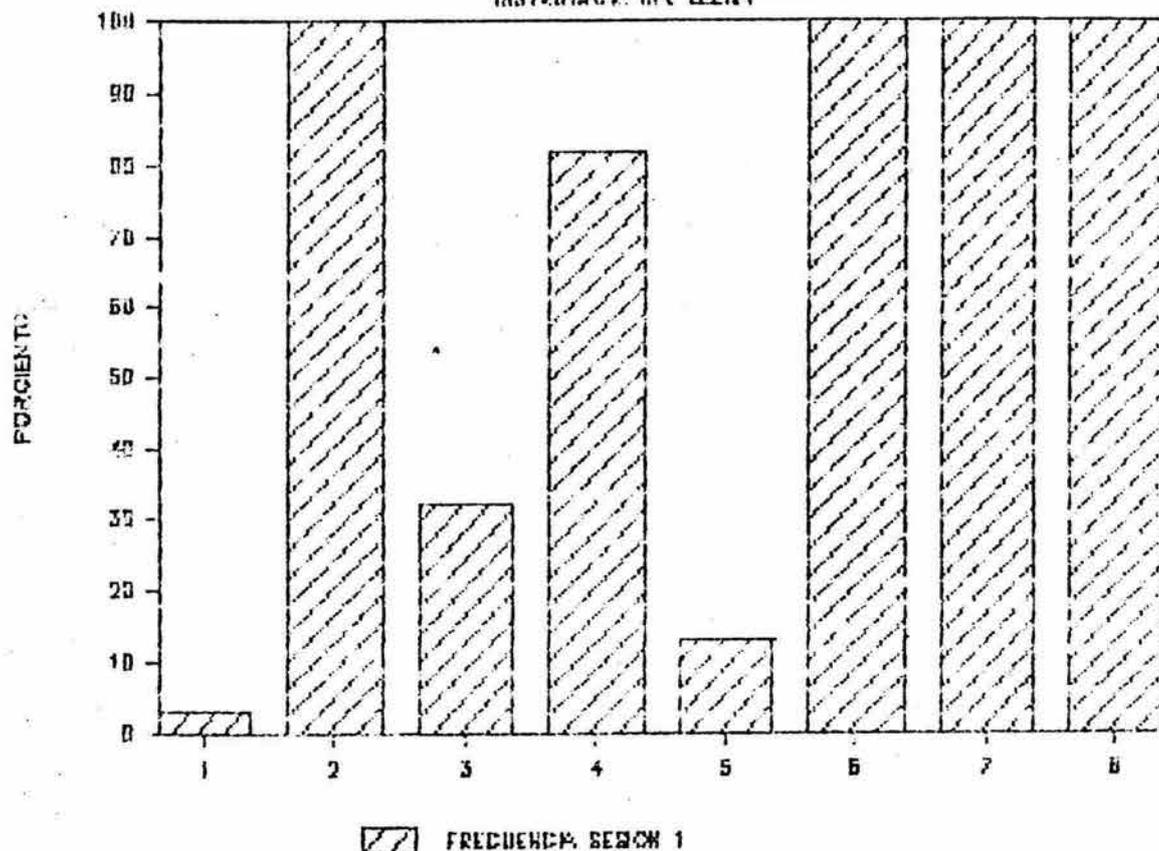
CONDUCTAS NO PROGRAMADAS BELEPA

INSTRUCCION: MA. EUGENIA



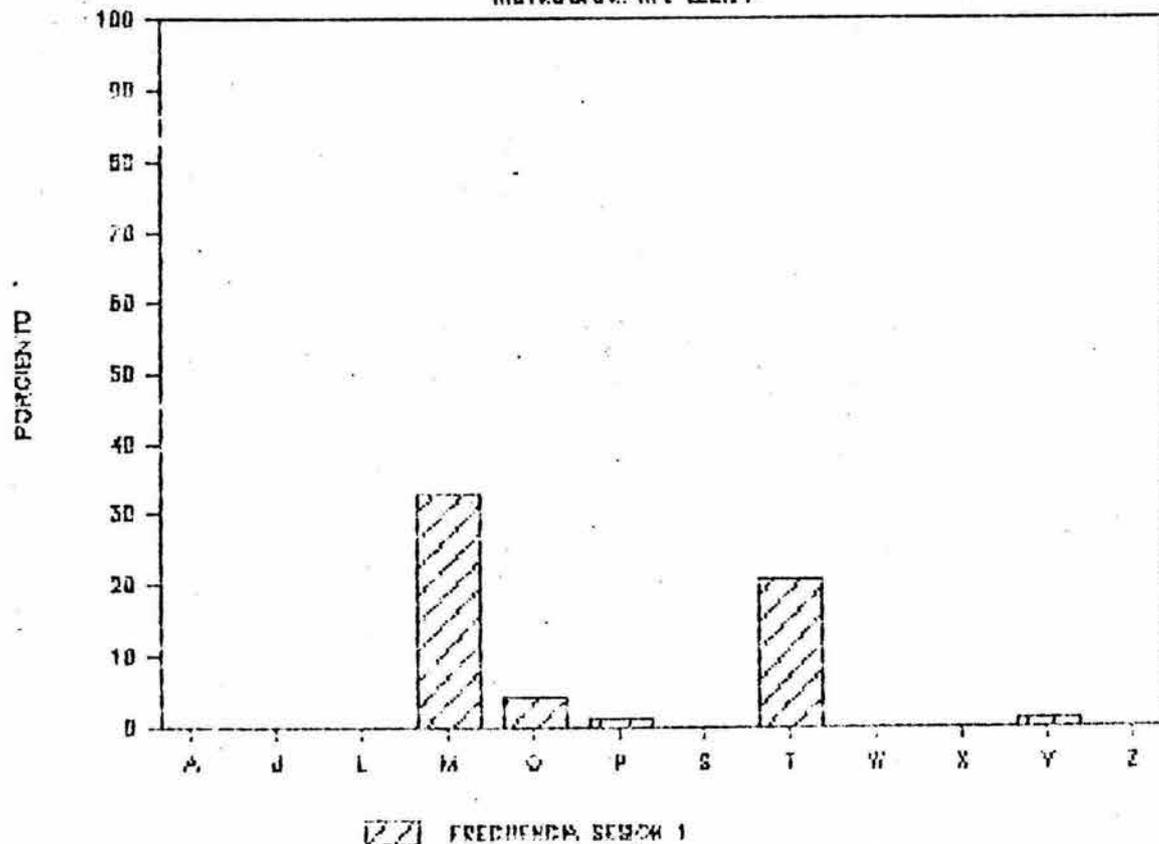
CONDUCTAS PROGRAMADAS LUIS ANTONIO

INSTRUCCION: MA. ELERA



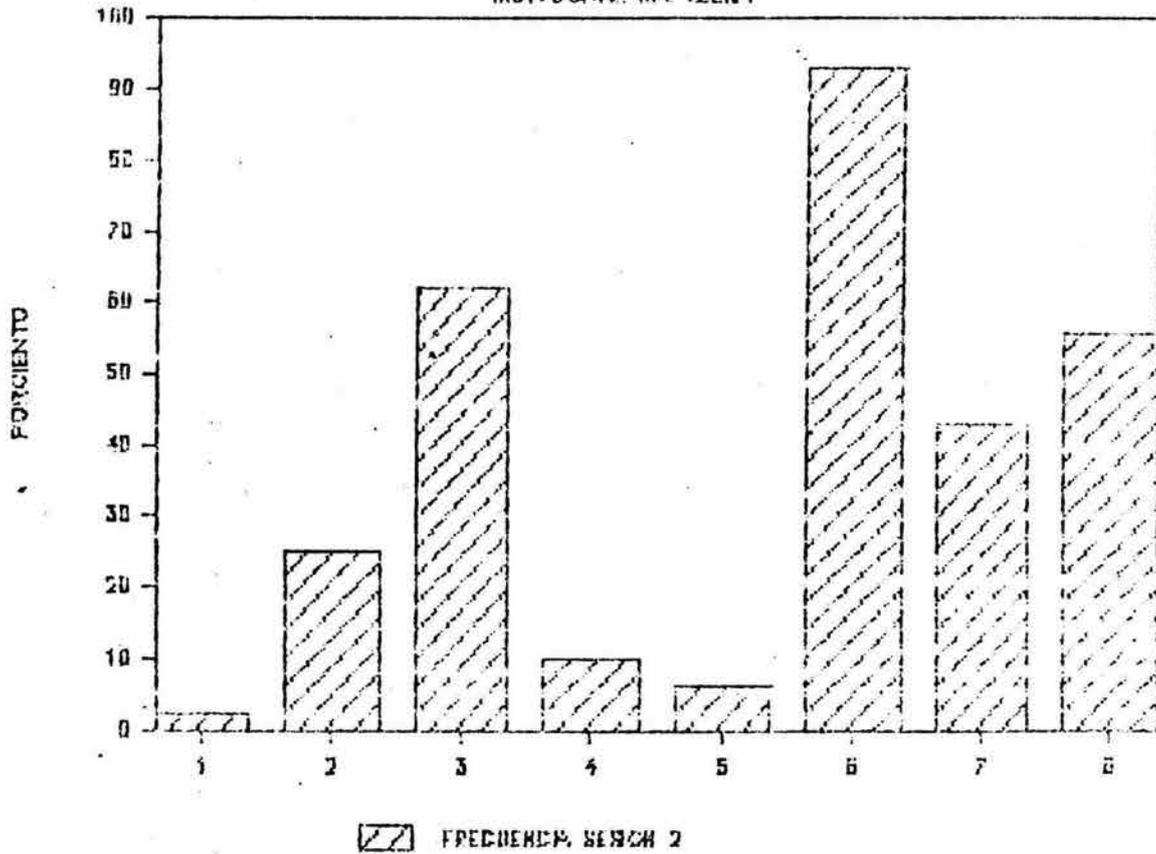
CONDUCTAS NO-PROGRAMADAS LUIS ANTONIO

INSTRUCCION: MA. ELERA



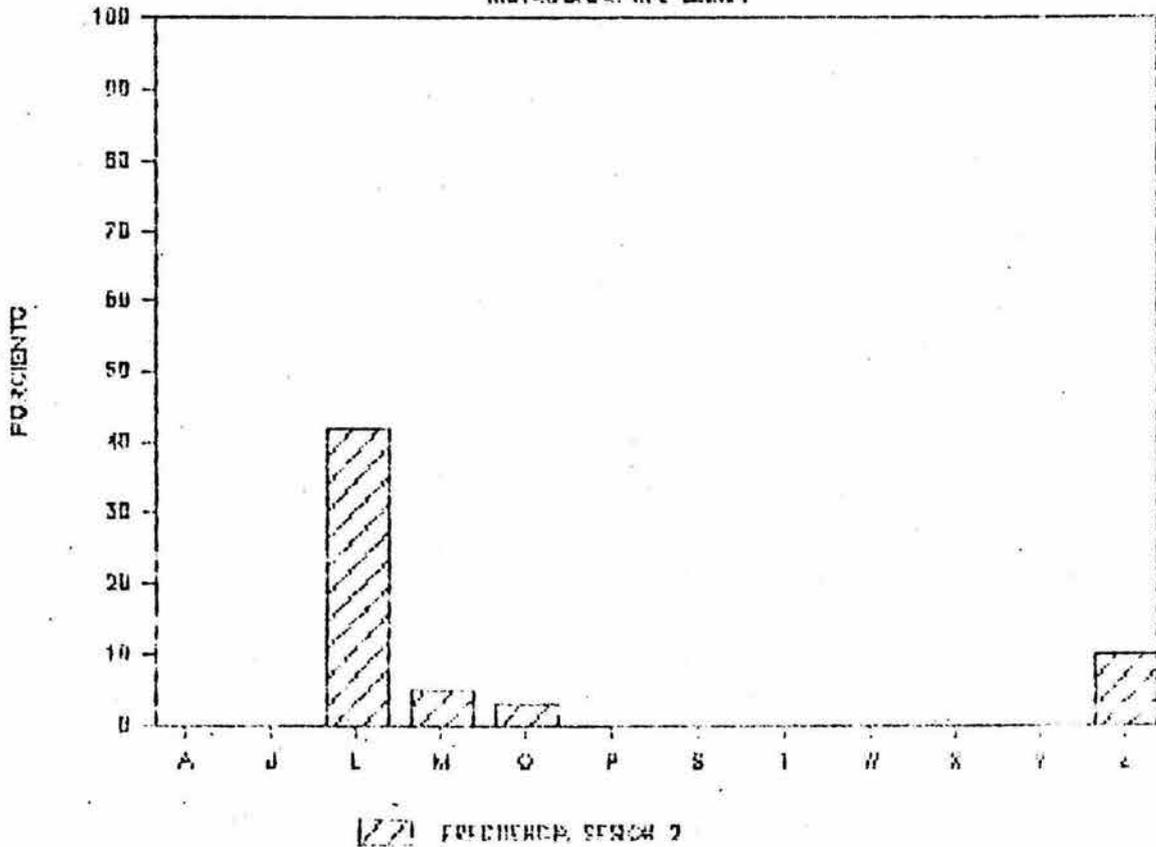
CONDUCTAS PROGRAMADAS LUIS ANTONIO

INSTRUCTOR: MA. ELBA



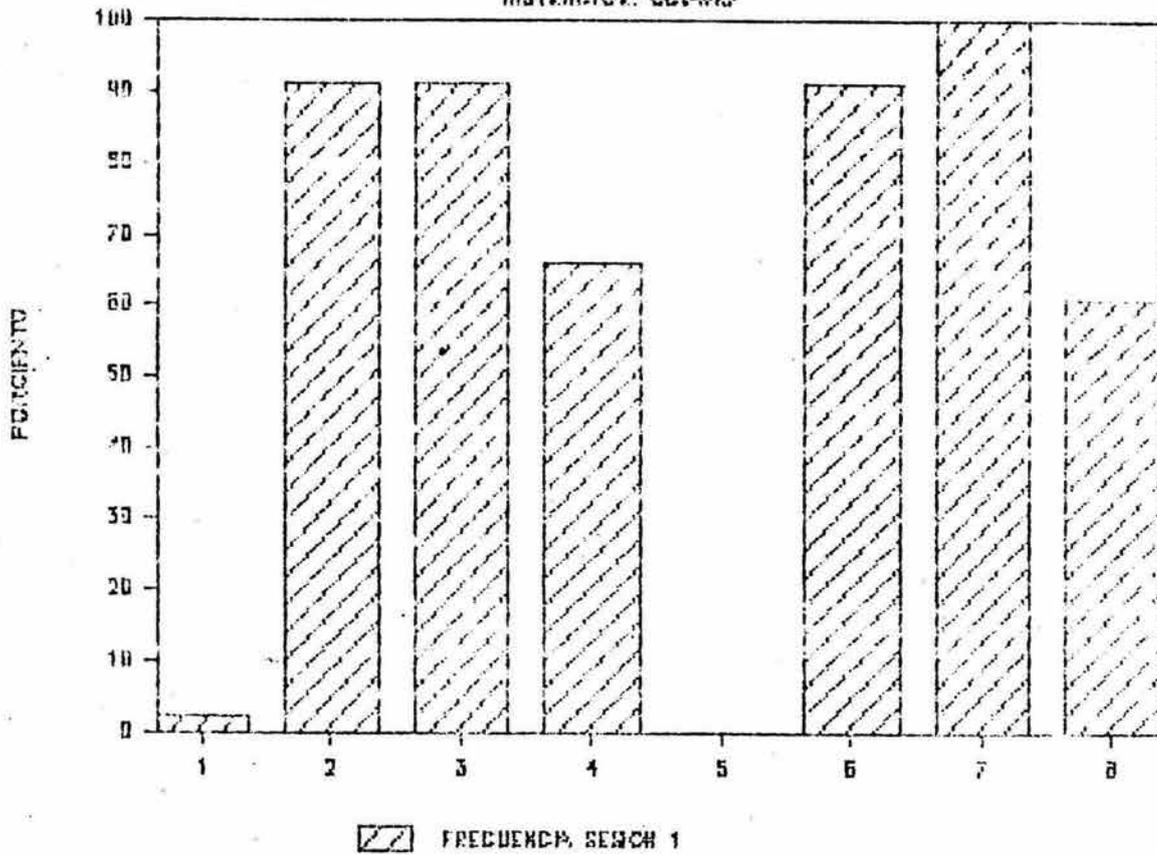
CONDUCTAS NO PROGRAMADAS LUIS ANTONIO

INSTRUCTOR: MA. ELBA



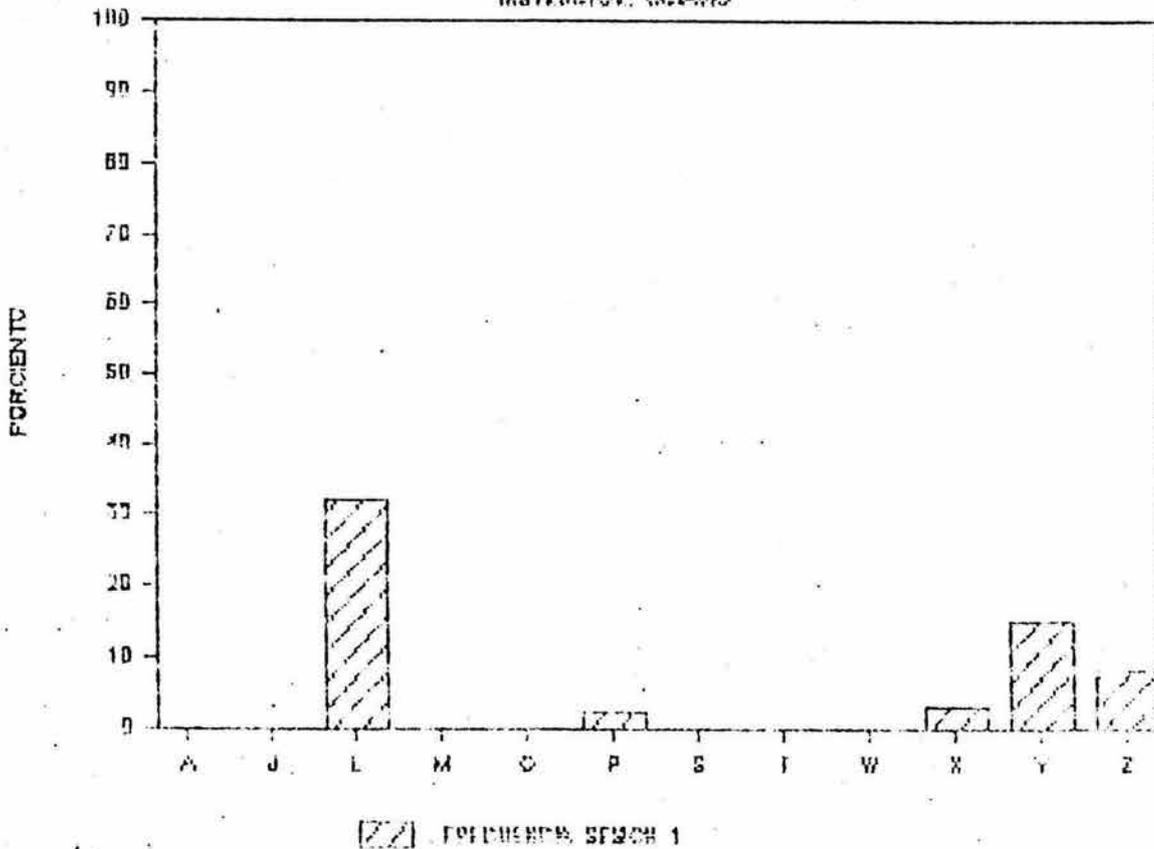
CONDUCTAS PROGRAMADAS LUIS ANTONIO

instruccion: octubre



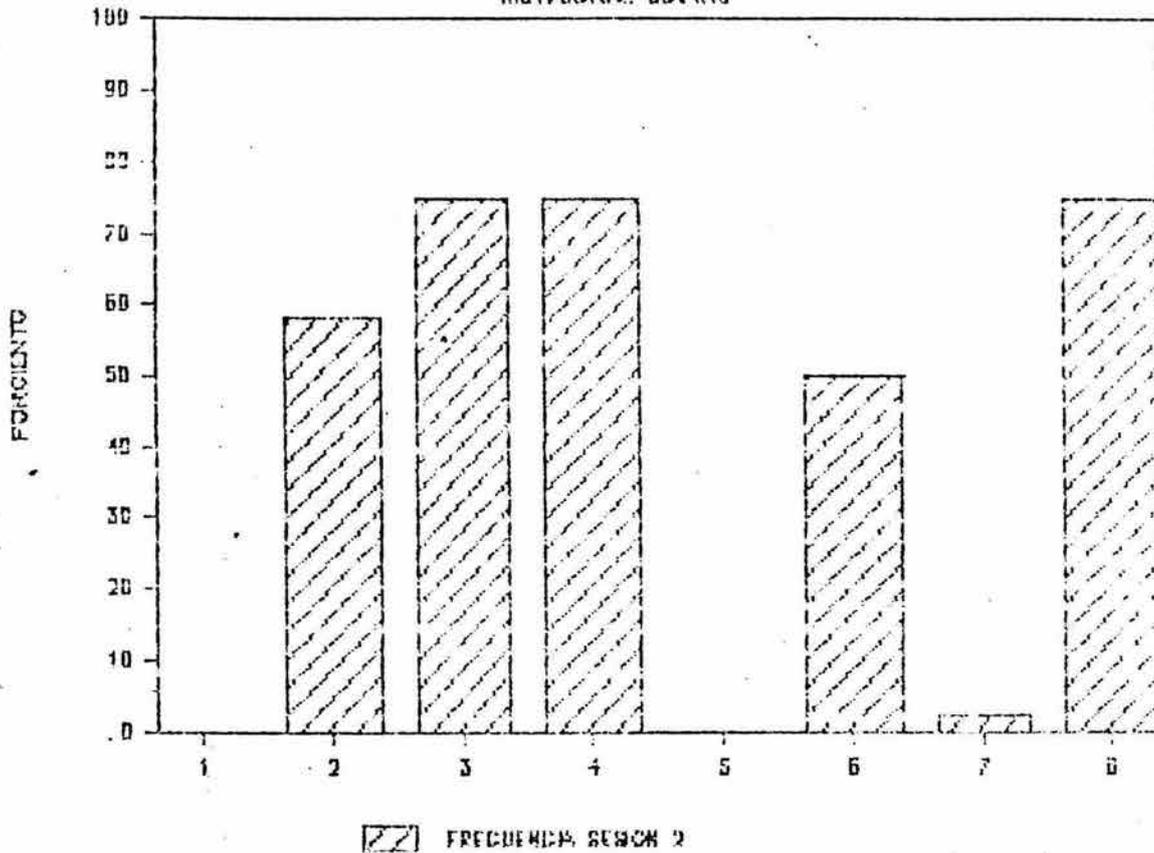
CONDUCTAS NO-PROGRAMADAS LUIS ANTONIO

instruccion: octubre



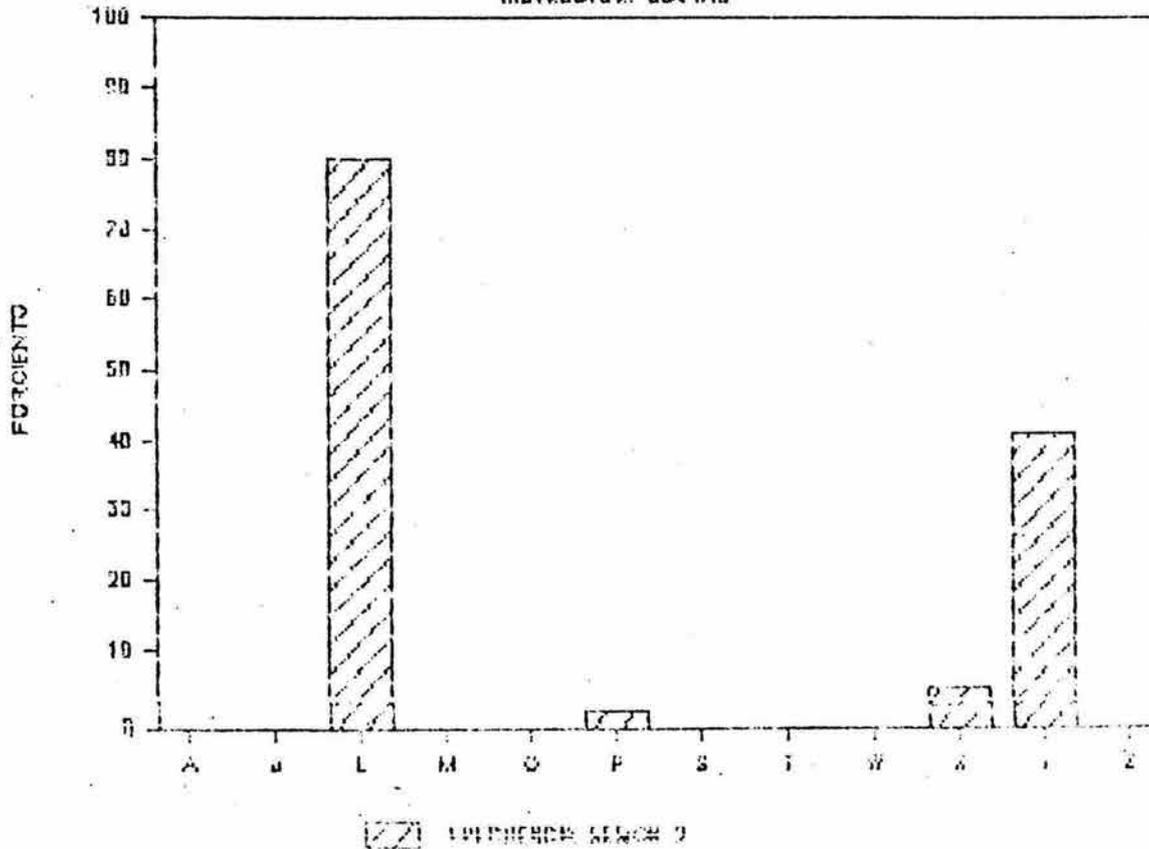
CONDUCTAS PROGRAMADAS LUIS ANTONIO

INSTRUCTOR: GCMW00



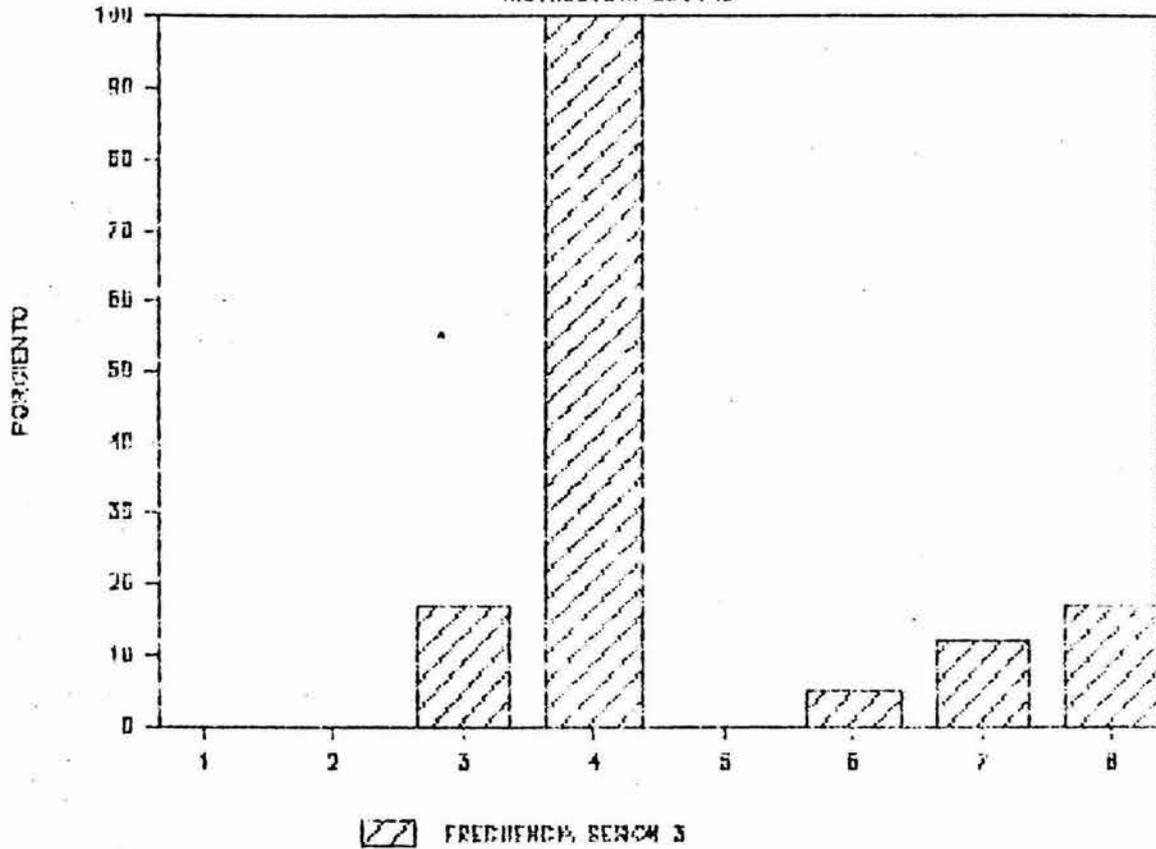
CONDUCTAS NO-PROGRAMADAS LUIS ANTONIO

INSTRUCTOR: GCMW00



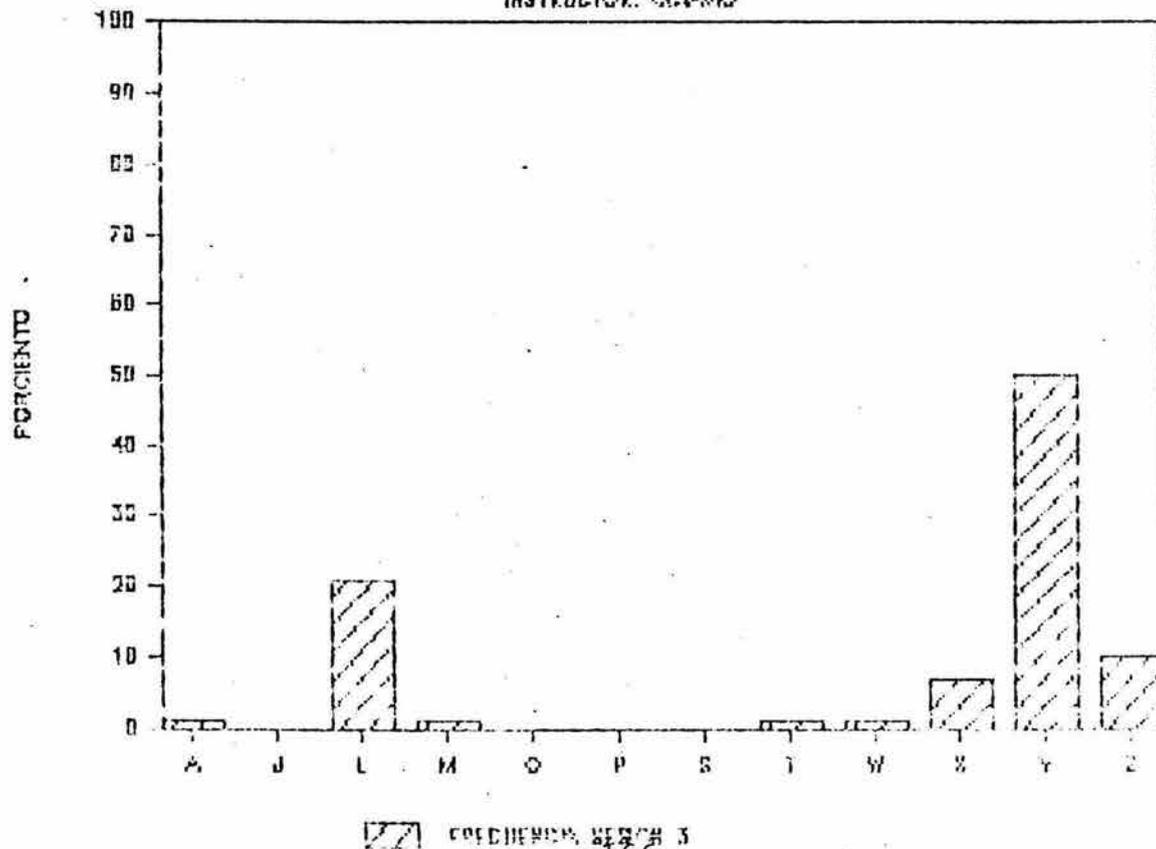
CONDUCTAS PROGRAMADAS LUIS ANTONIO

INSTRUCTOR: GCM/MD



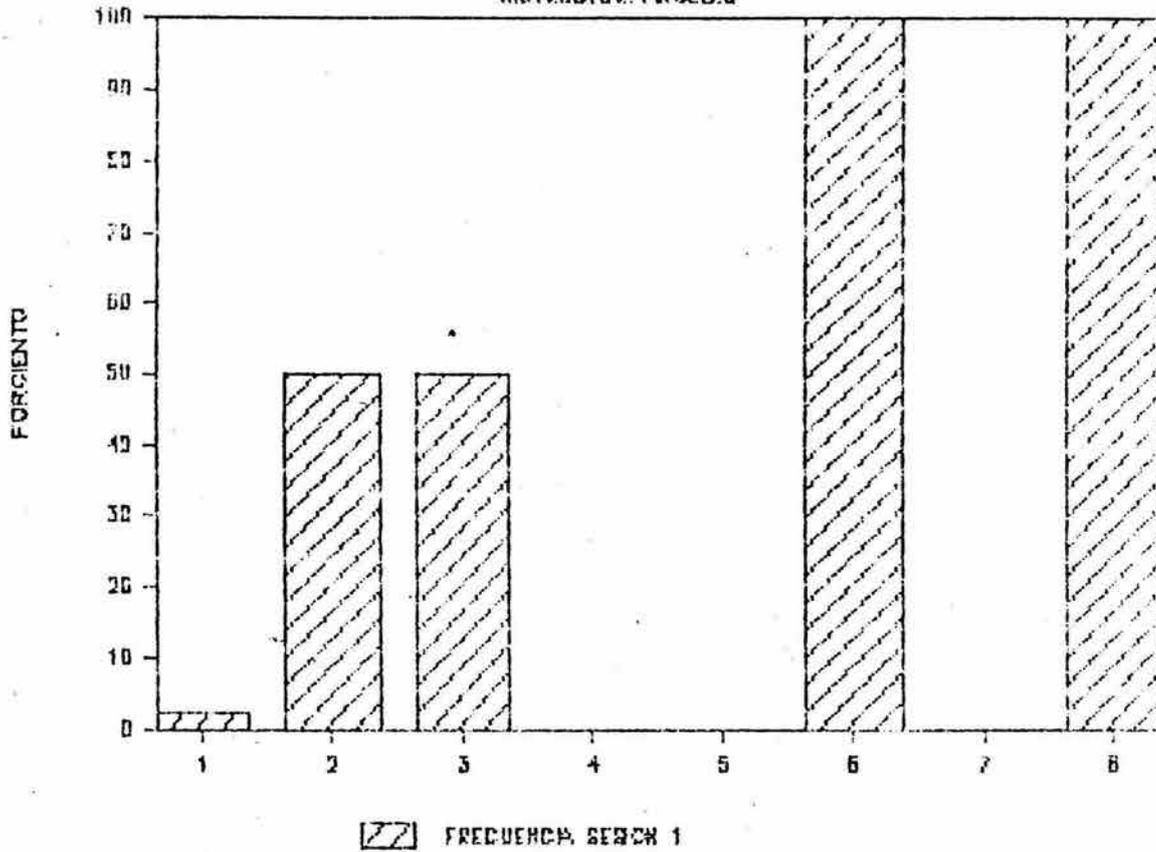
CONDUCTAS NO-PROGRAMADAS LUIS ANTONIO

INSTRUCTOR: GCM/MD



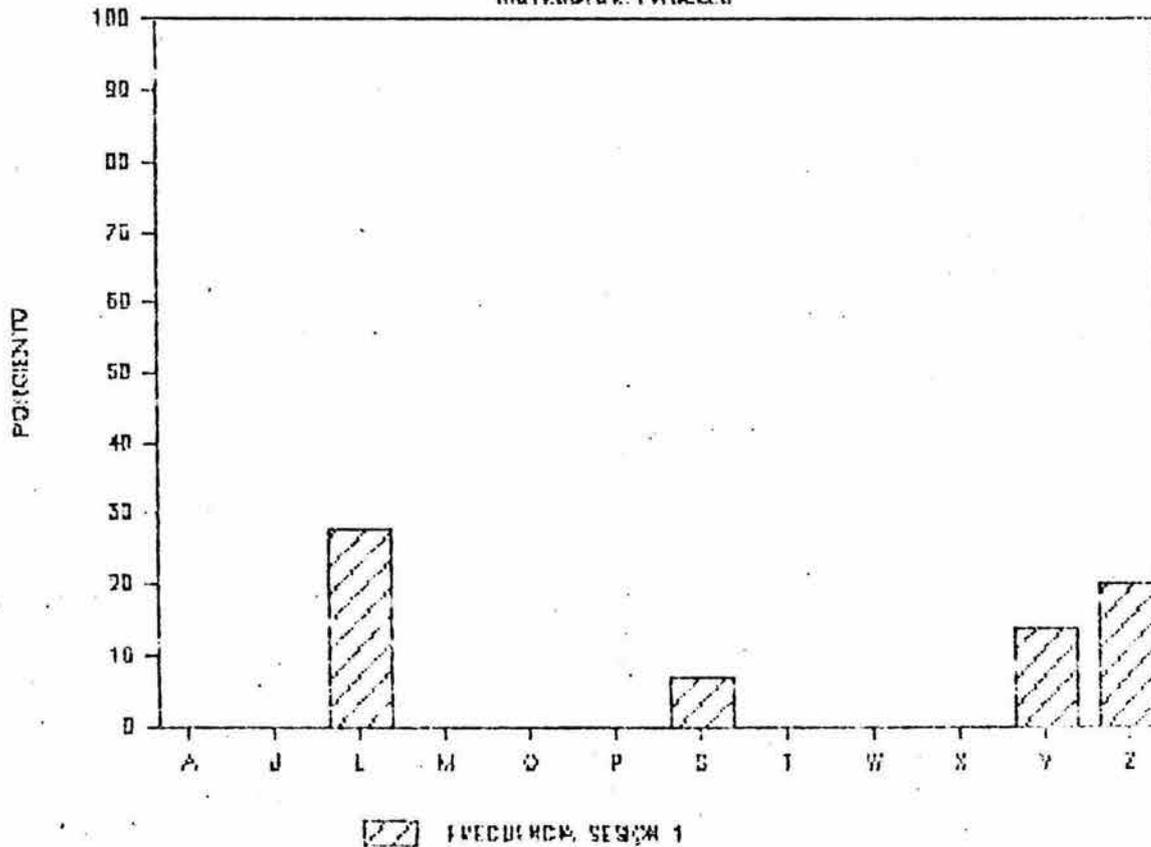
CONDUCTAS PROGRAMADAS FEDERICO

INSTRUCTOR: ANGELES



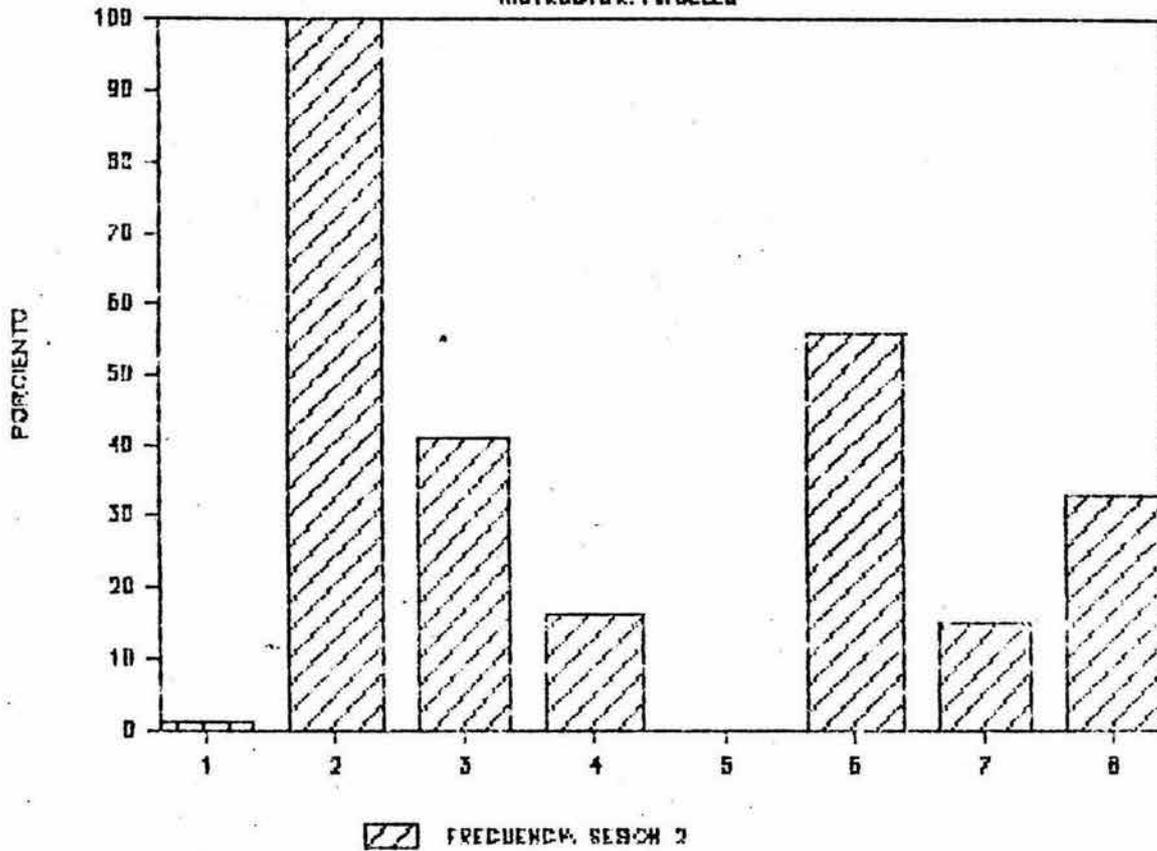
CONDUCTAS NO-PROGRAMADAS FEDERICO

INSTRUCTOR: ANGELES



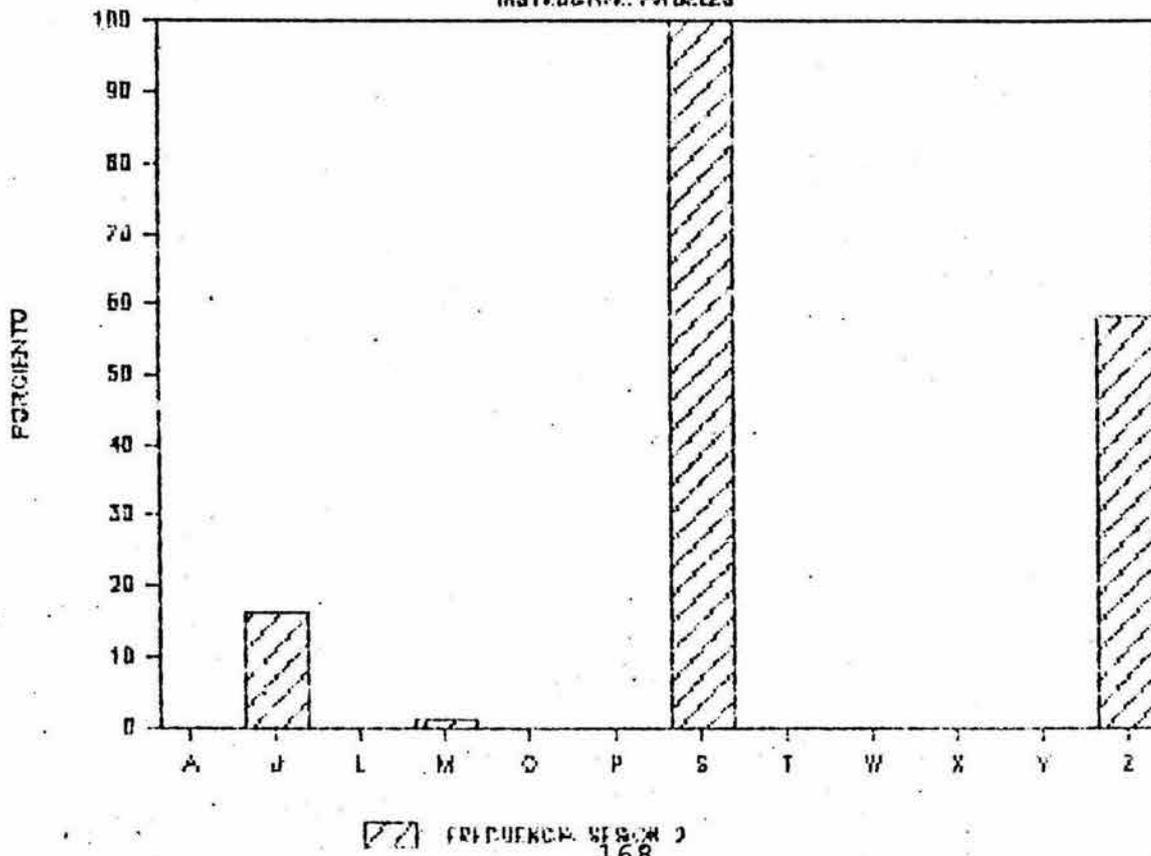
CONDUCTAS PROGRAMADAS FEDERICO

INSTRUCTOR: ANGELES



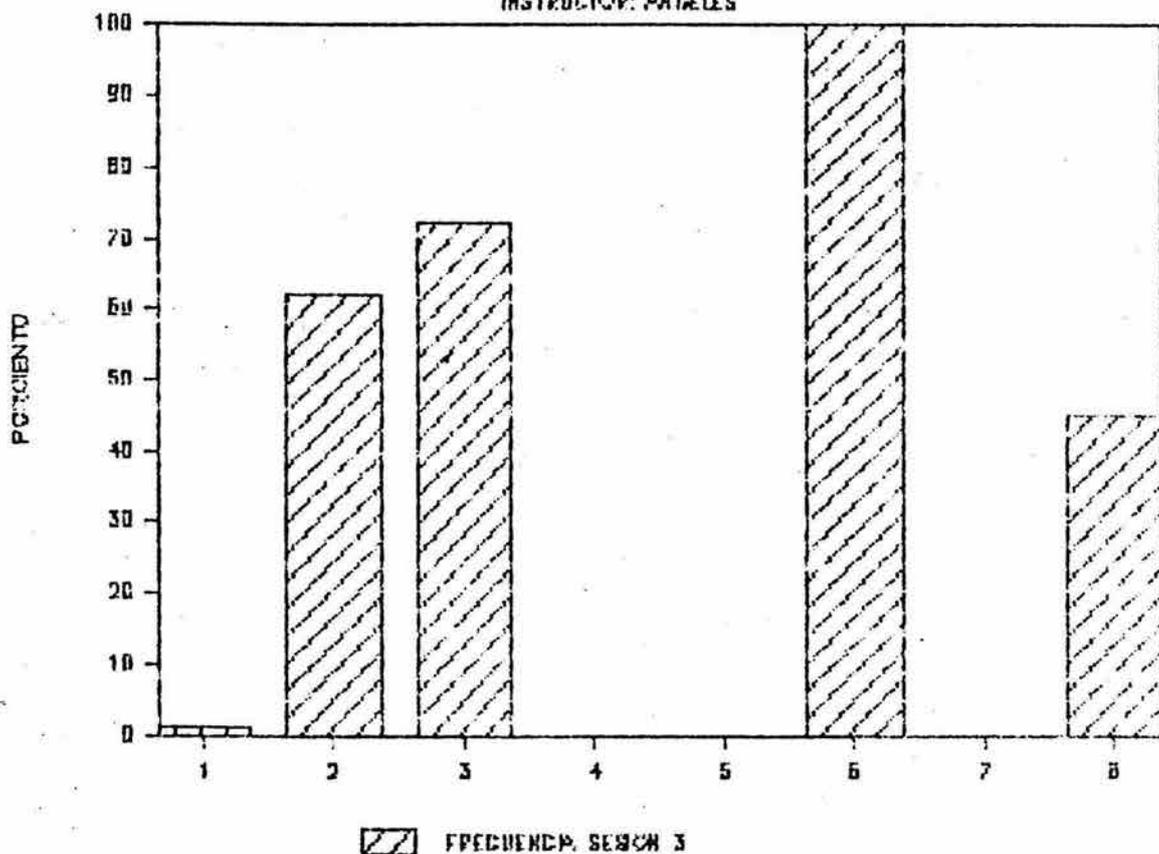
CONDUCTAS NO-PROGRAMADAS FEDERICO

INSTRUCTOR: ANGELES



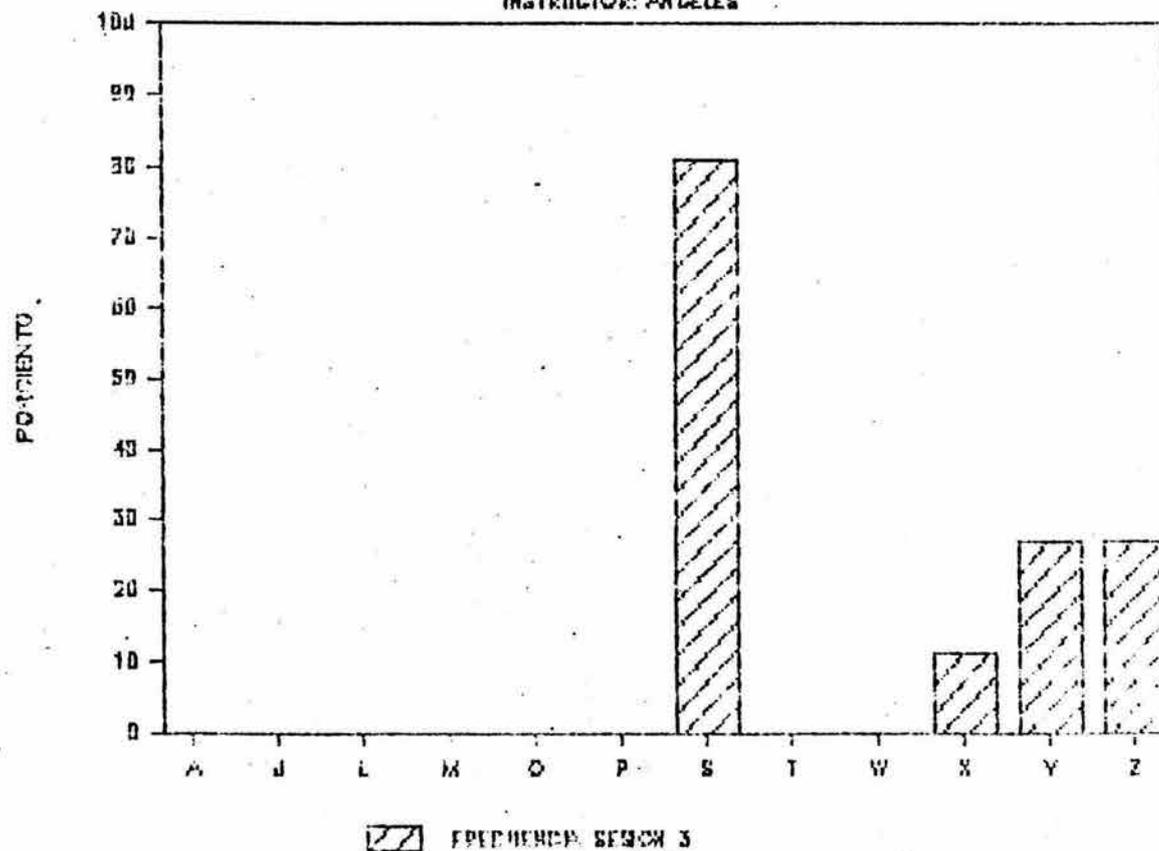
CONDUCTAS PROGRAMADAS FEDERICO

INSTRUCTOR: ANGELES



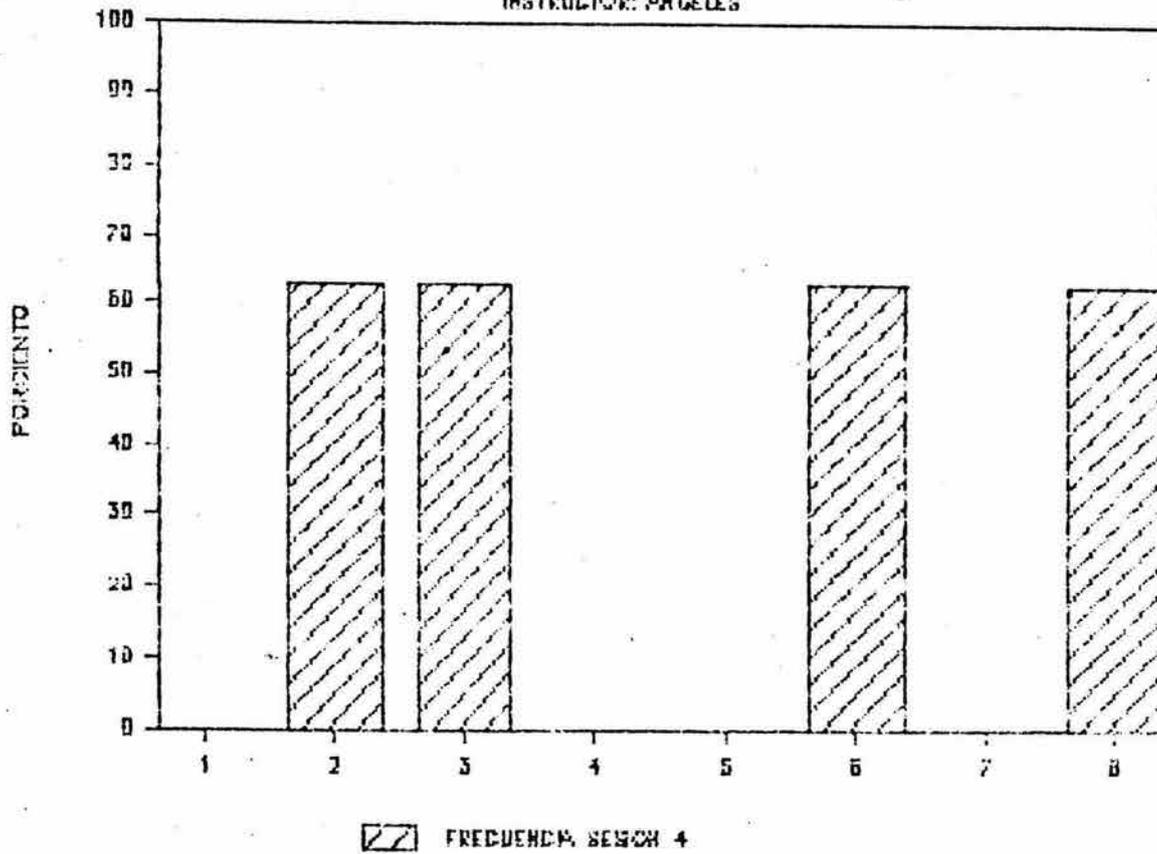
CONDUCTAS NO-PROGRAMADAS FEDERICO

INSTRUCTOR: ANGELES



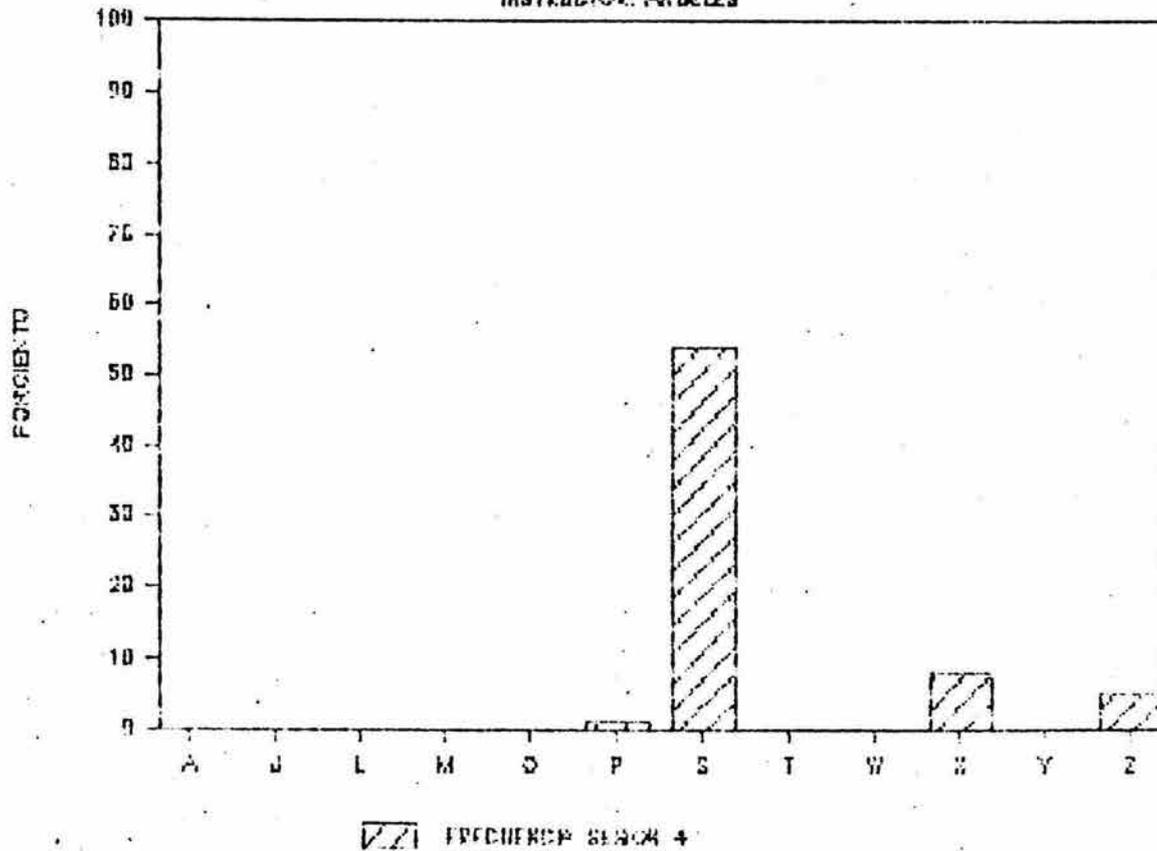
CONDUCTAS PROGRAMADAS FEDERICO

INSTRUCTOR: ARGILES



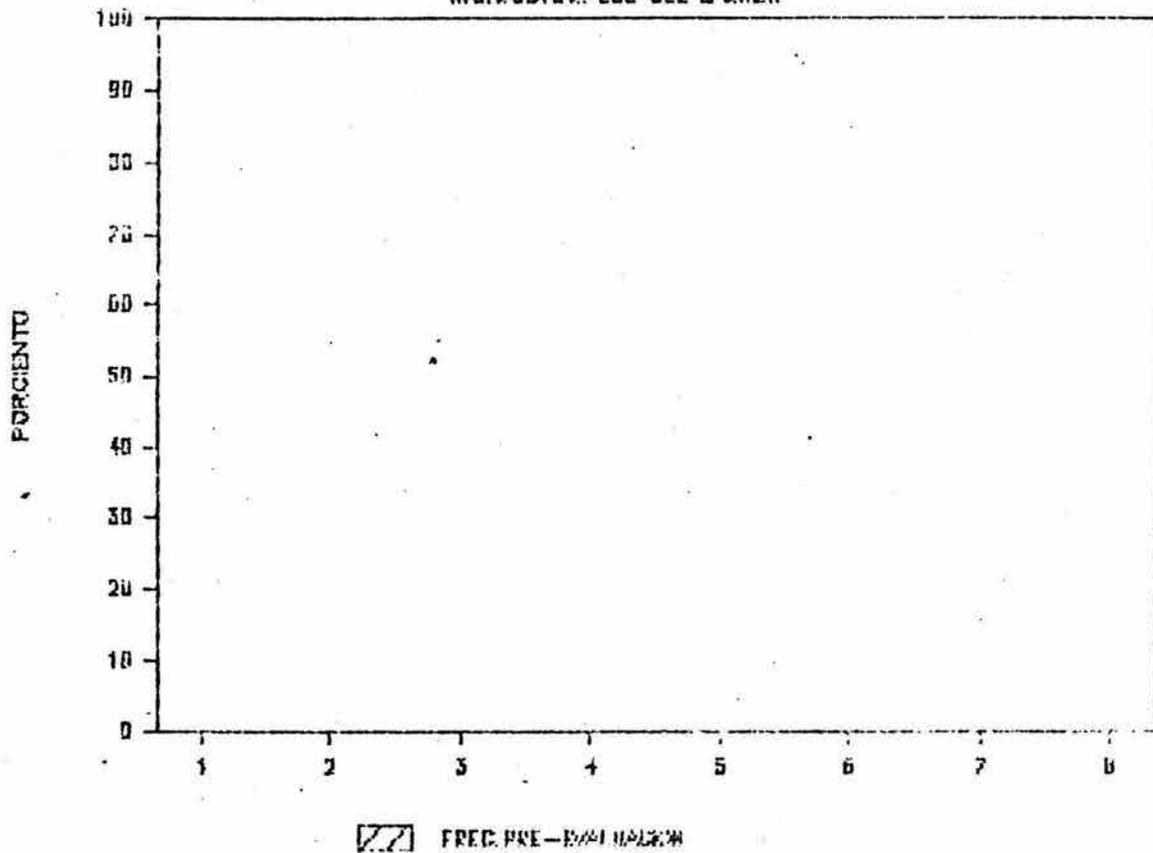
CONDUCTAS NO-PROGRAMADAS FEDERICO

INSTRUCTOR: ARGILES



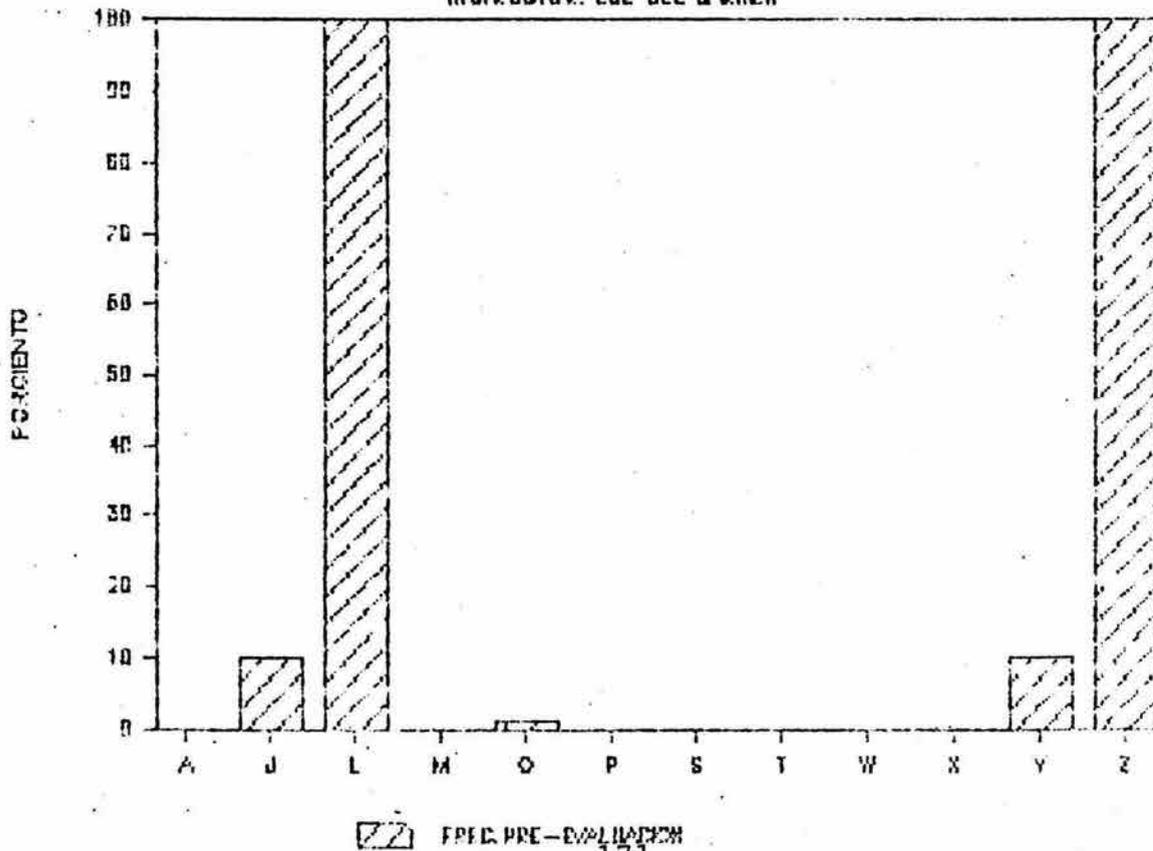
CONDUCTAS PROGRAMADAS FEDERICO

INSTRUCTOR: LUZ DEL CARMEN



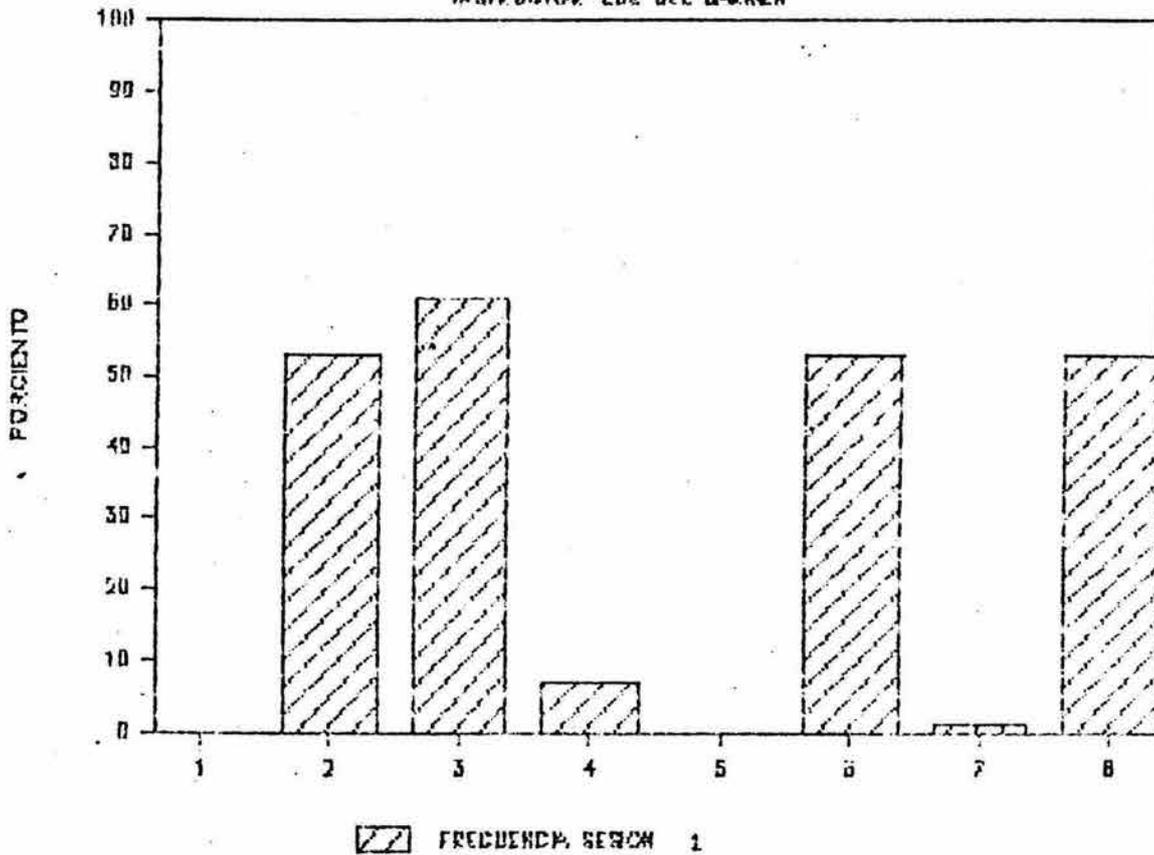
CONDUCTAS NO-PROGRAMADAS FEDERICO

INSTRUCTOR: LUZ DEL CARMEN



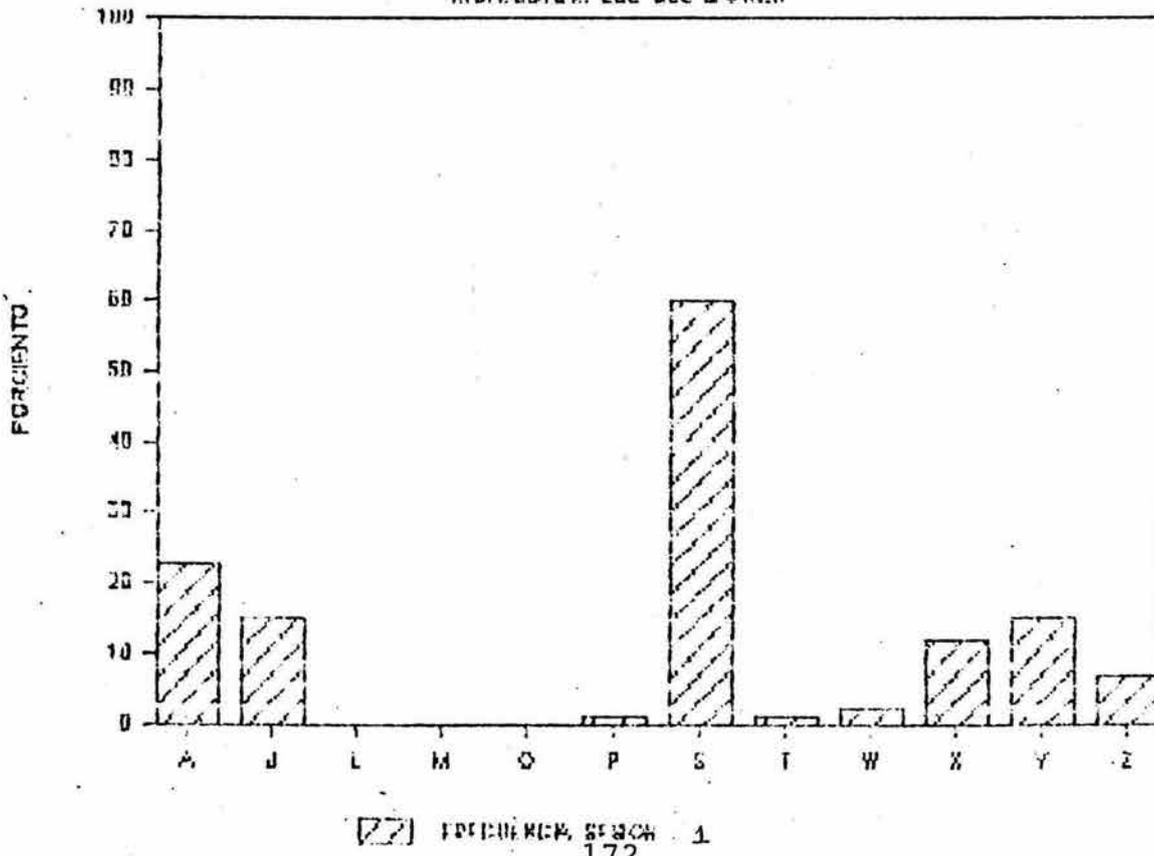
CONDUCTAS PROGRAMADAS FEDERICO

INSTRUCTOR: LUZ DEL CARMEN



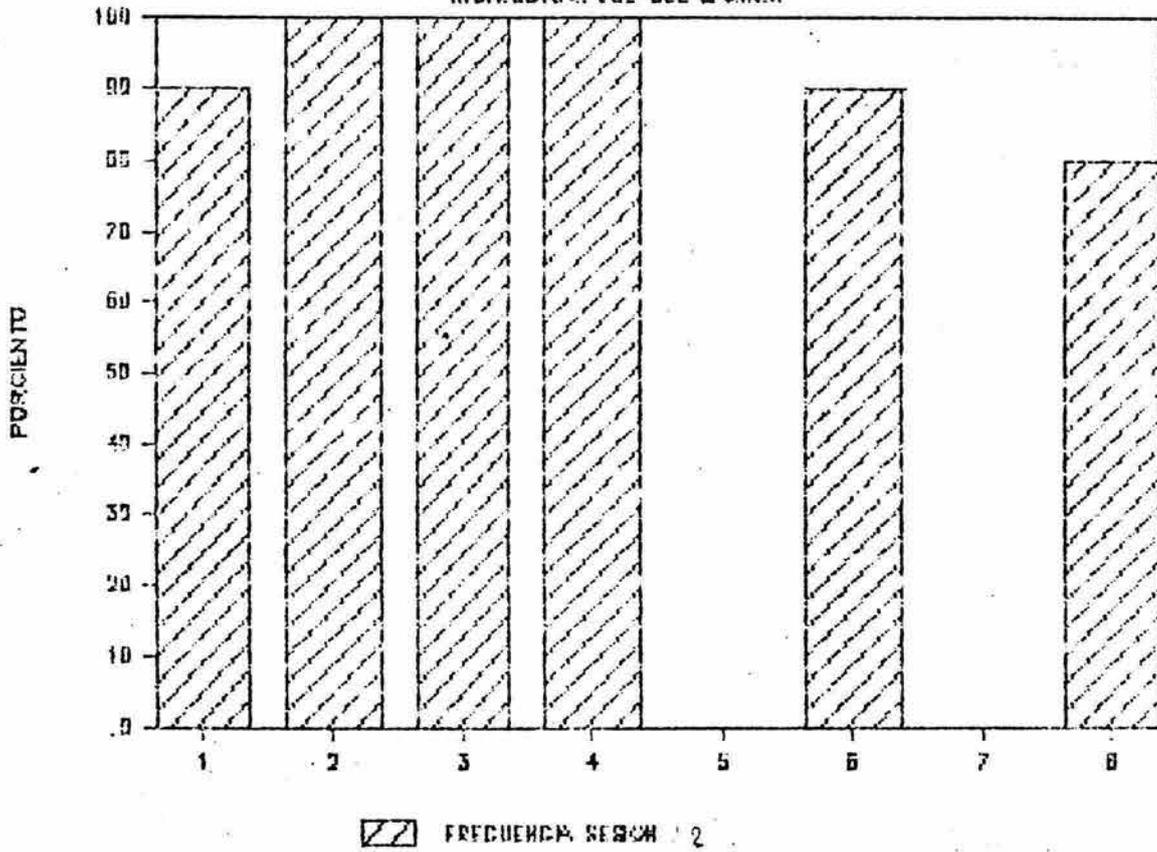
CONDUCTAS NO-PROGRAMADAS FEDERICO

INSTRUCTOR: LUZ DEL CARMEN



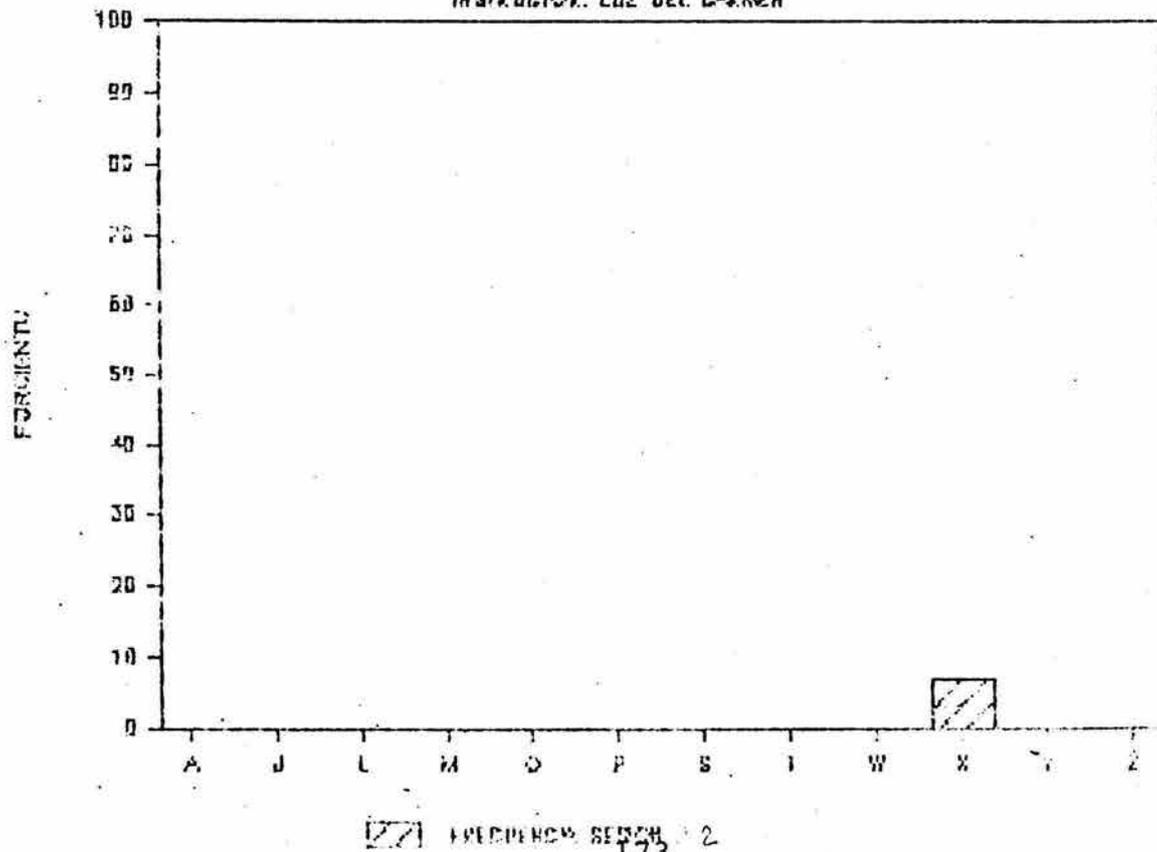
CONDUCTAS PROGRAMADAS FEDERICO

INSTRUCTOR: LUZ DEL CARMEN



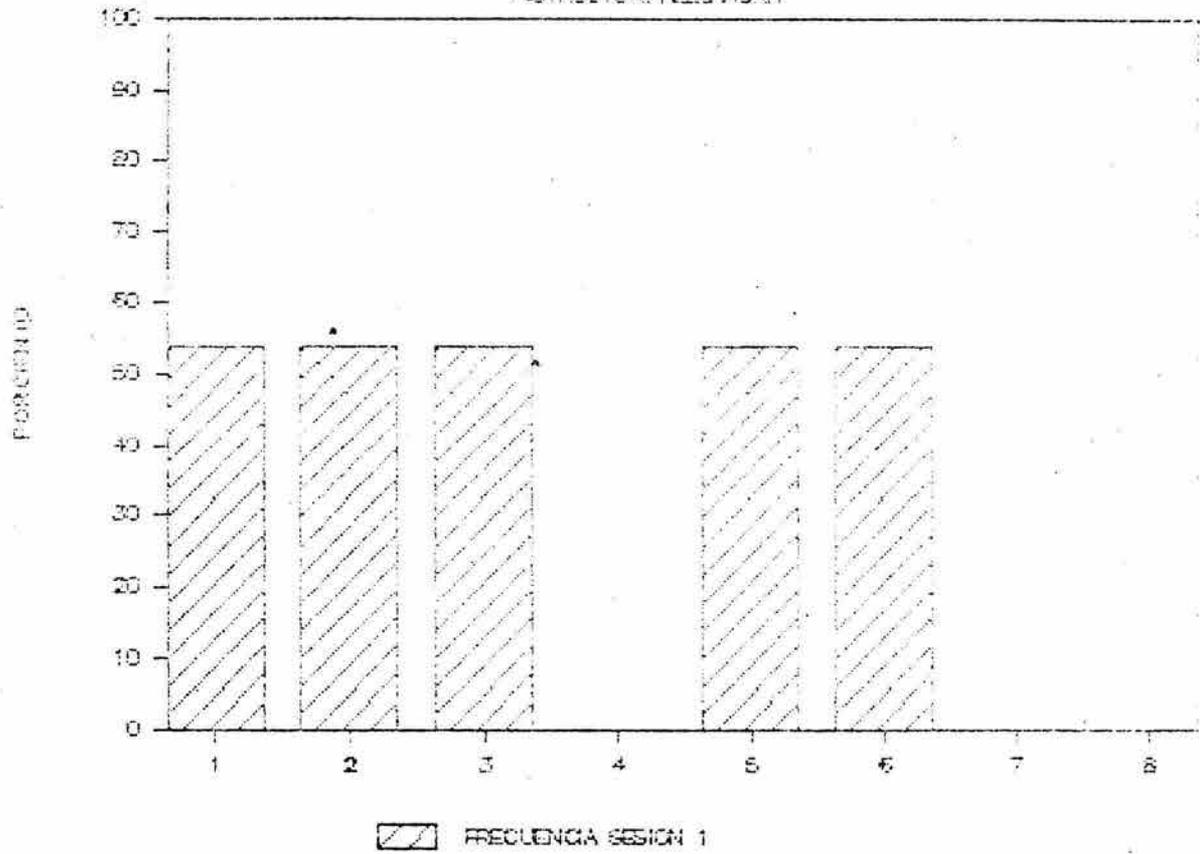
CONDUCTAS NO-PROGRAMADAS FEDERICO

INSTRUCTOR: LUZ DEL CARMEN



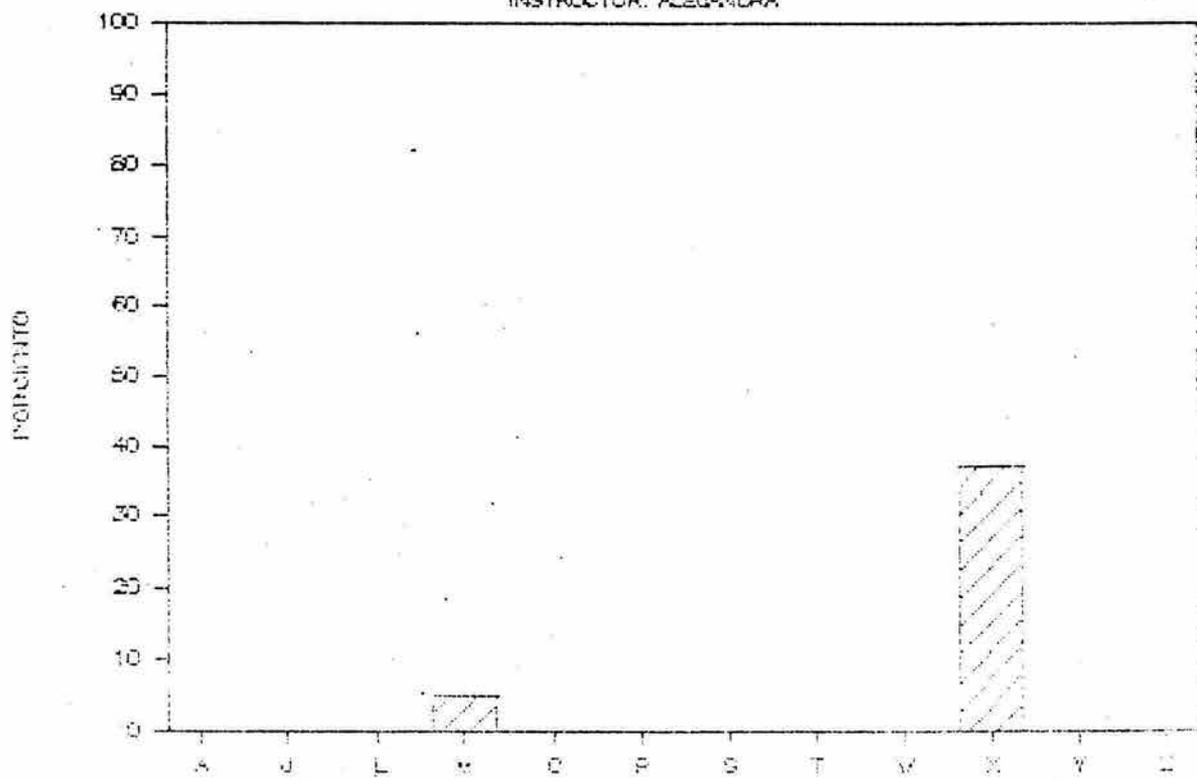
CONDUCTAS PROGRAMADAS WILLIAM

INSTRUCOR: ALEJANDRA



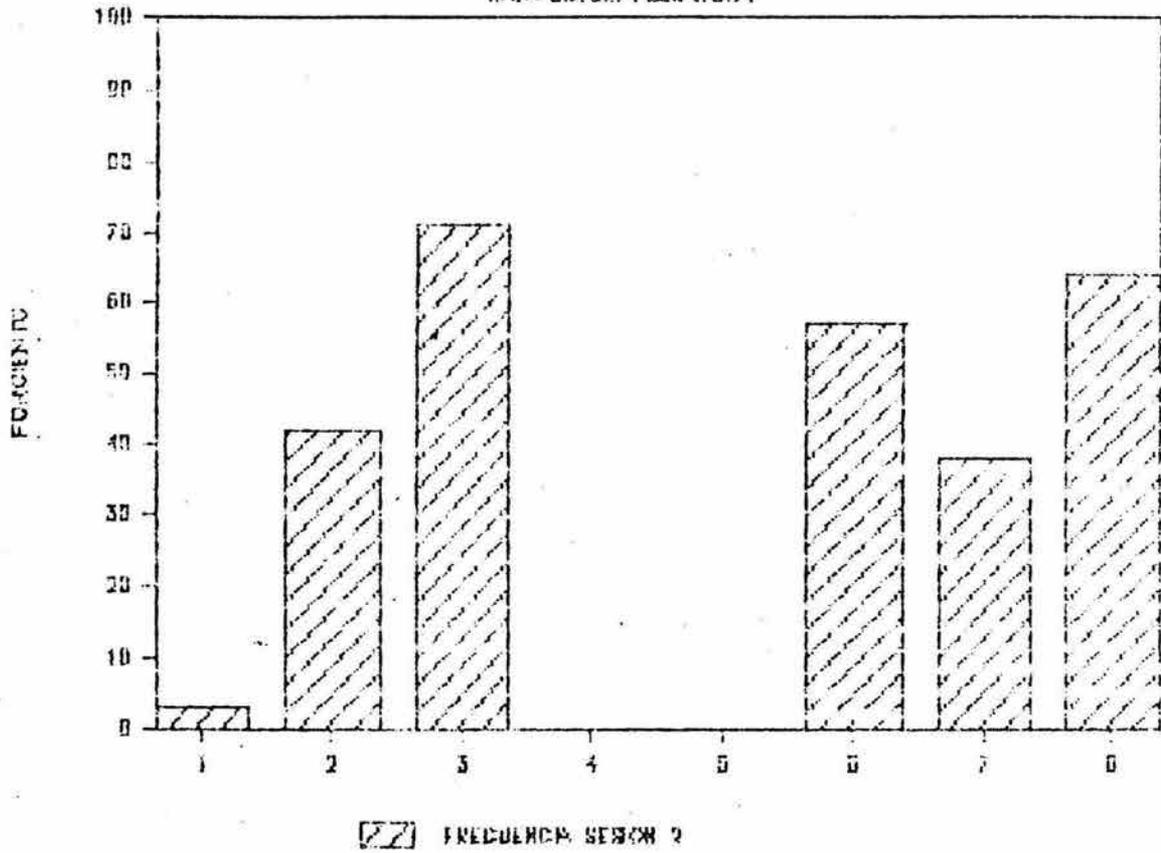
CONDUCTAS NO-PROGRAMADAS WILLIAM

INSTRUCOR: ALEJANDRA



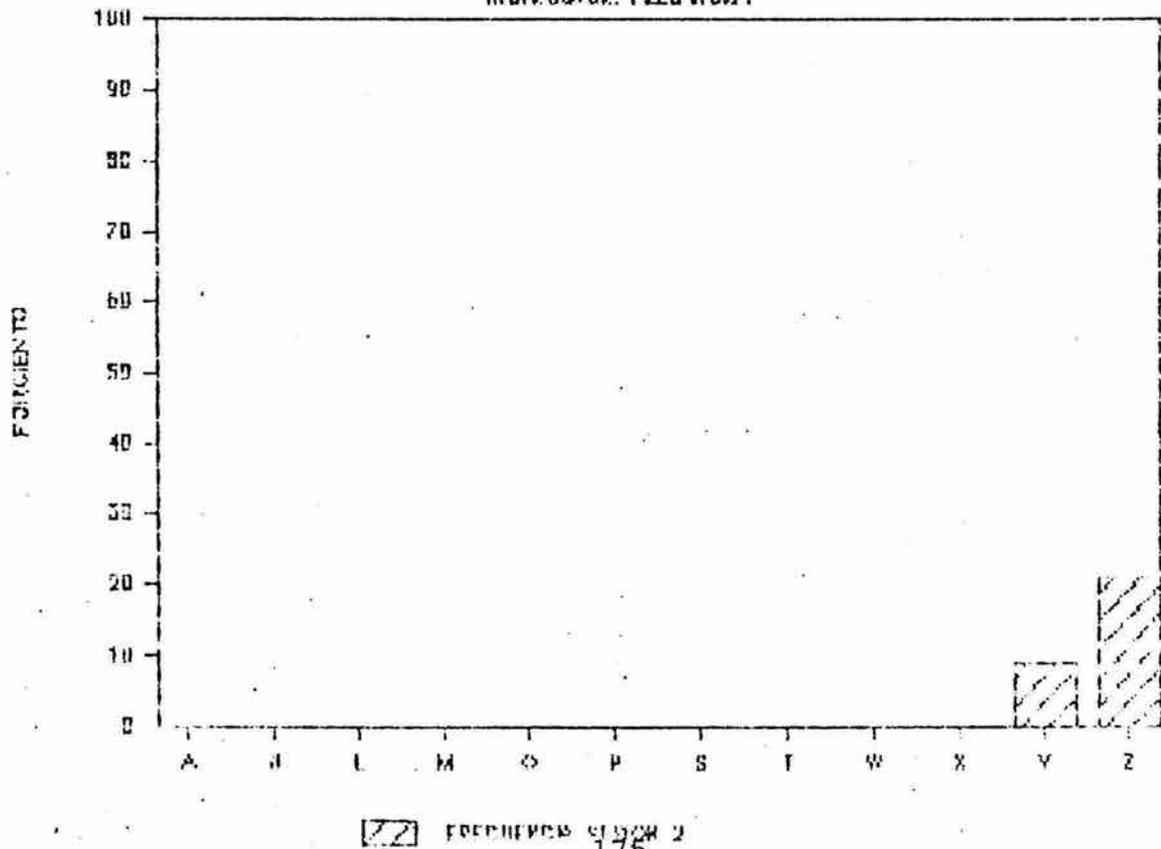
CONDUCTAS PROGRAMADAS MARIANA

INSTRUCION: APLICAR



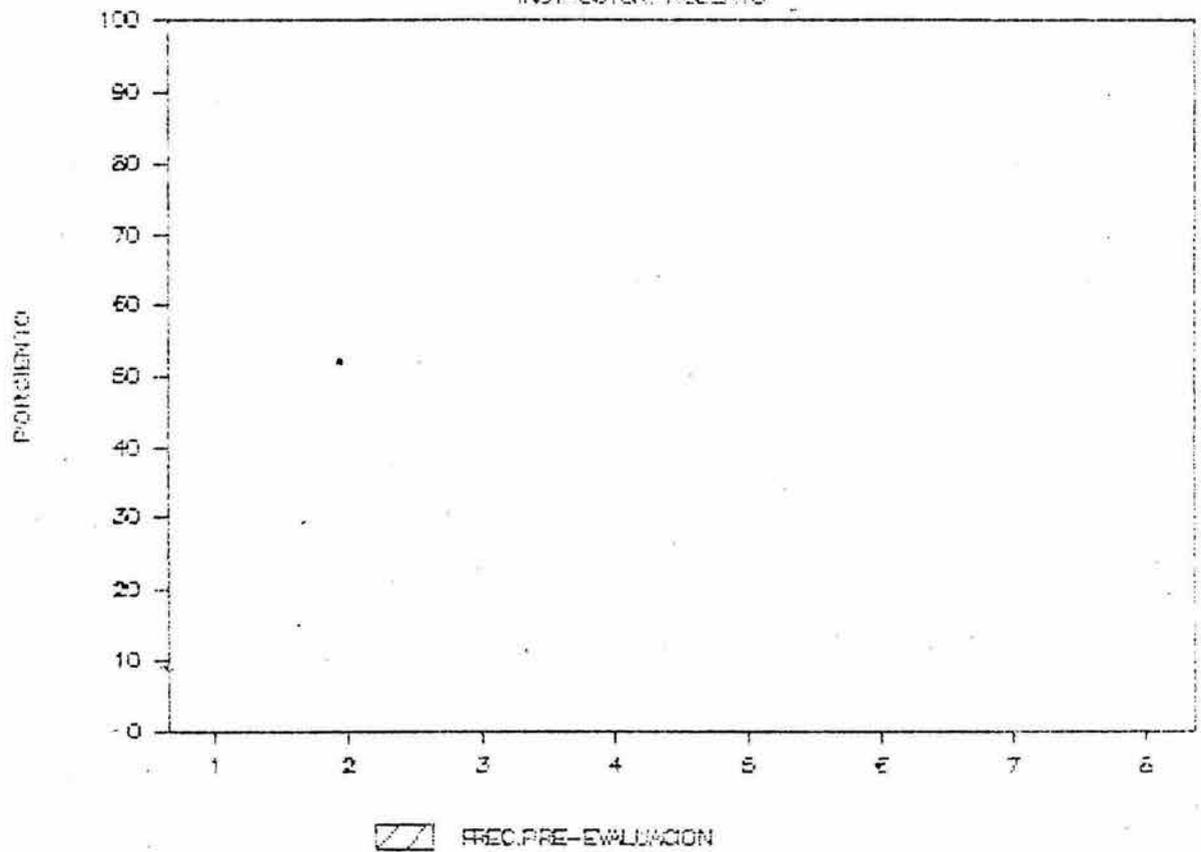
CONDUCTAS NO-PROGRAMADAS MARIANA

INSTRUCION: APLICAR



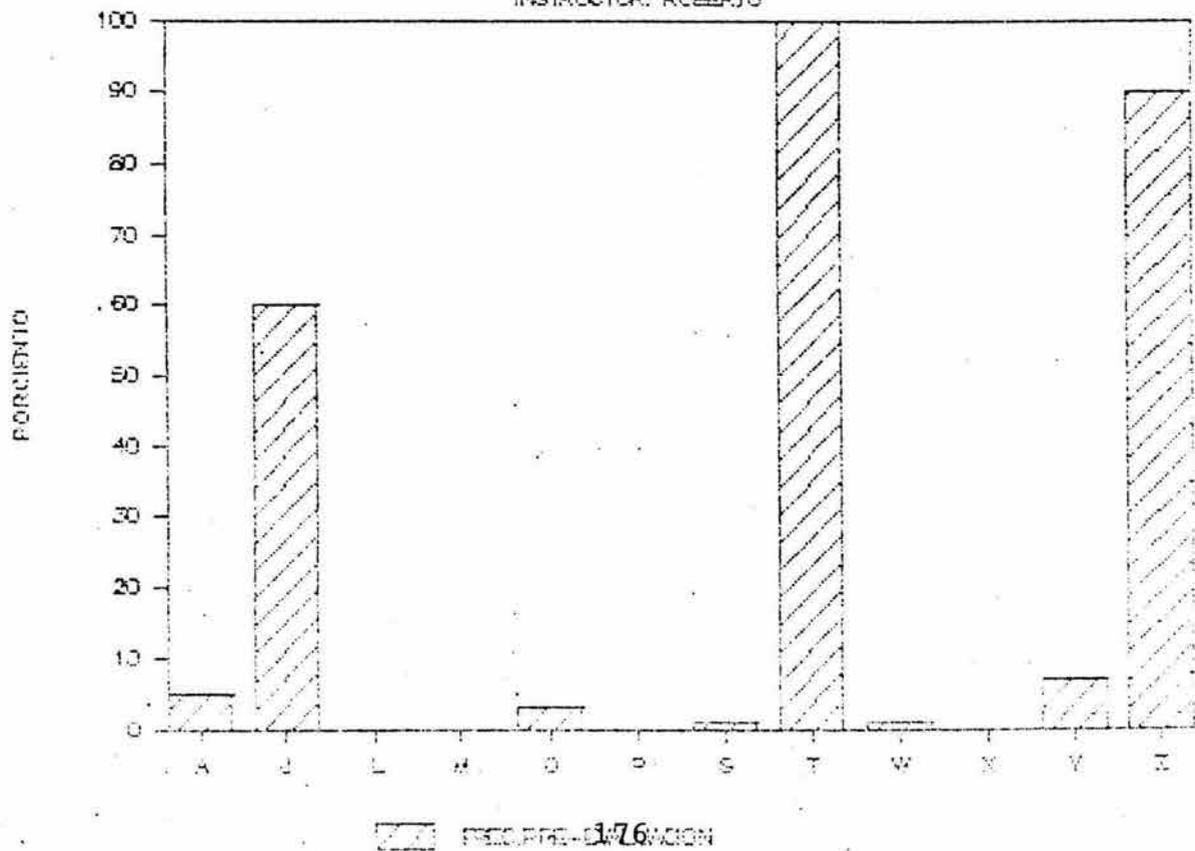
CONDUCTAS PROGRAMADAS WILLIAM

INSTRUCTOR: ROBERTO



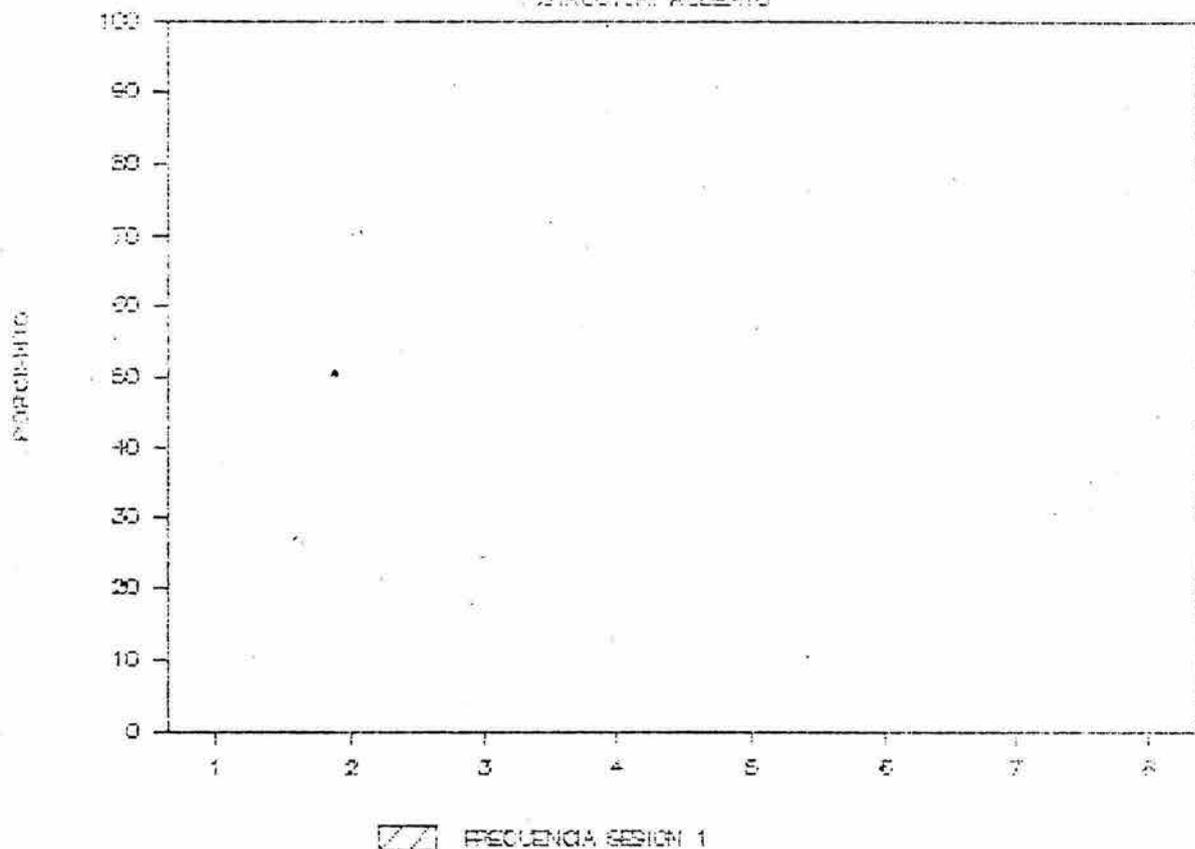
CONDUCTAS NO-PROGRAMADAS WILLIAM

INSTRUCTOR: ROBERTO



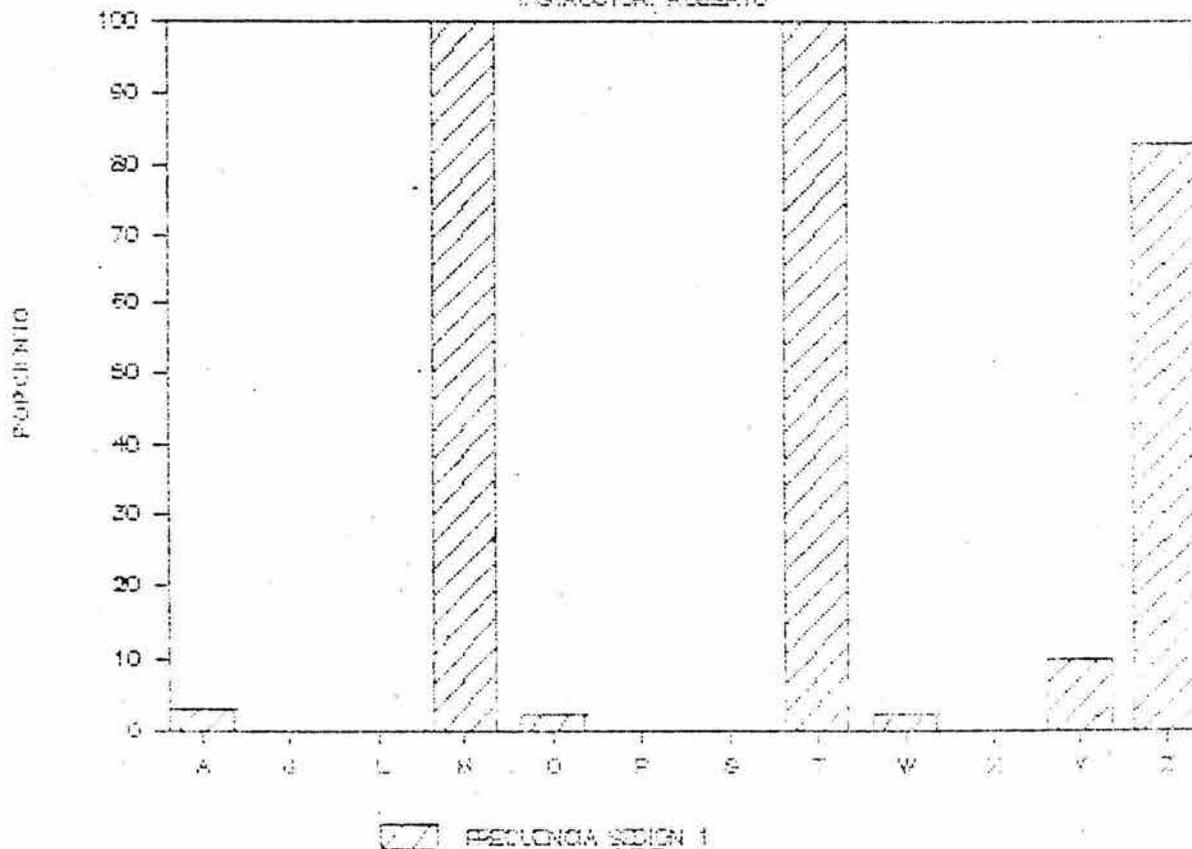
CONDUCTAS PROGRAMADAS WILLIAM

INSTRUCTOR: ROBERTO



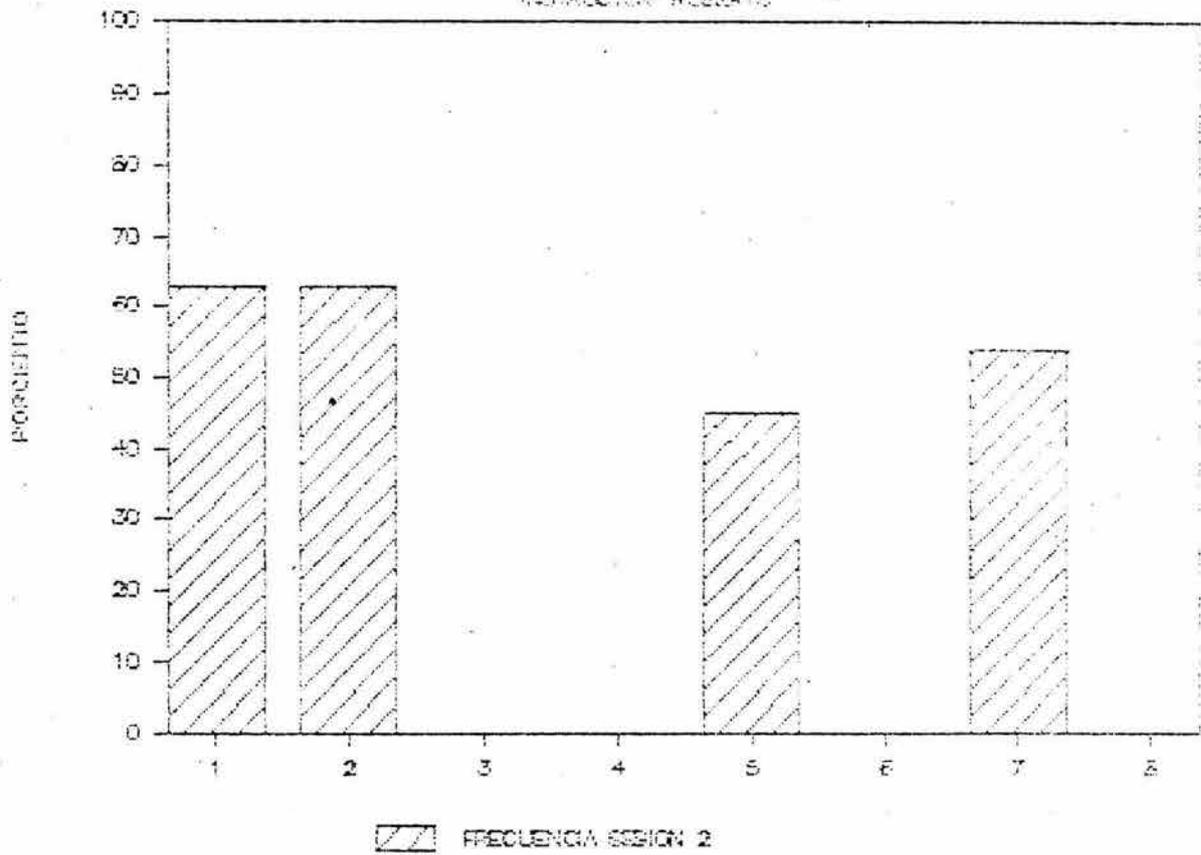
CONDUCTAS NO-PROGRAMADAS WILLIAM

INSTRUCTOR: ROBERTO



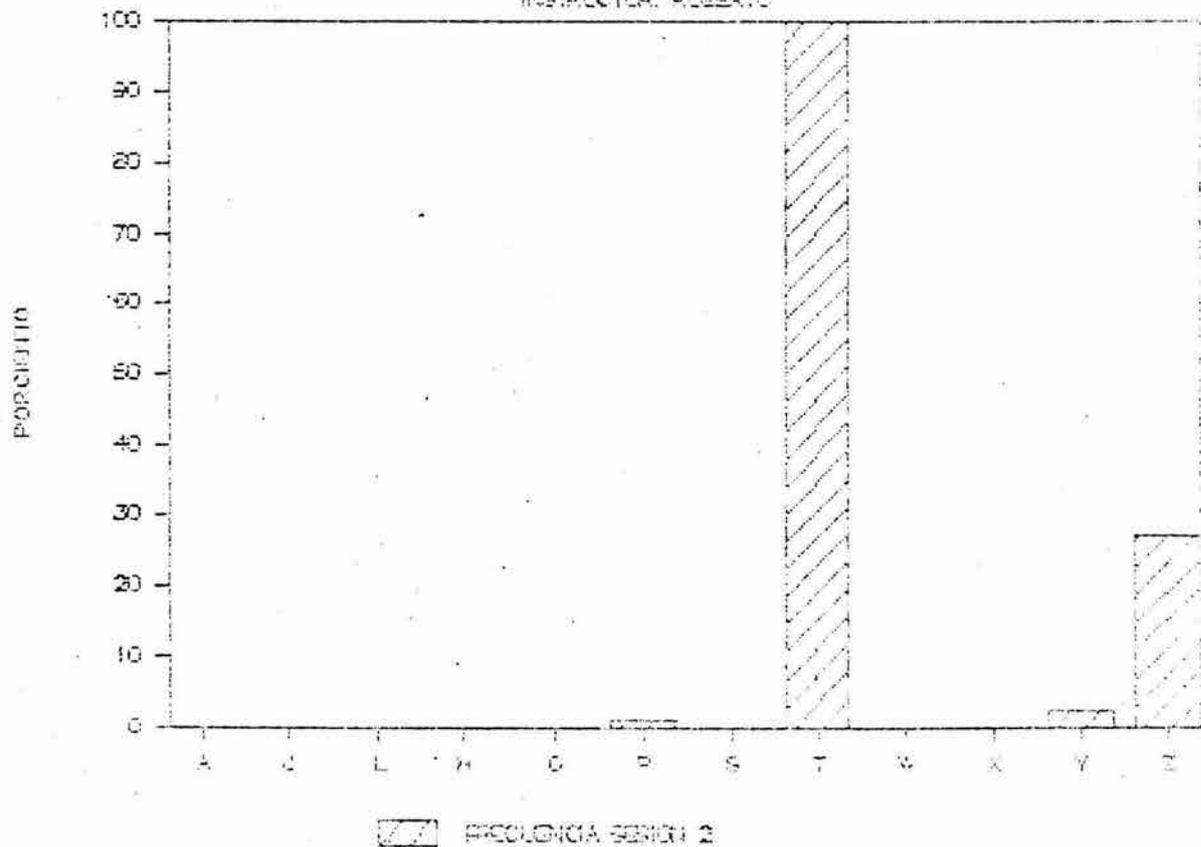
CONDUCTAS PROGRAMADAS WILLIAM

INSTRUCTOR: ROBERTO



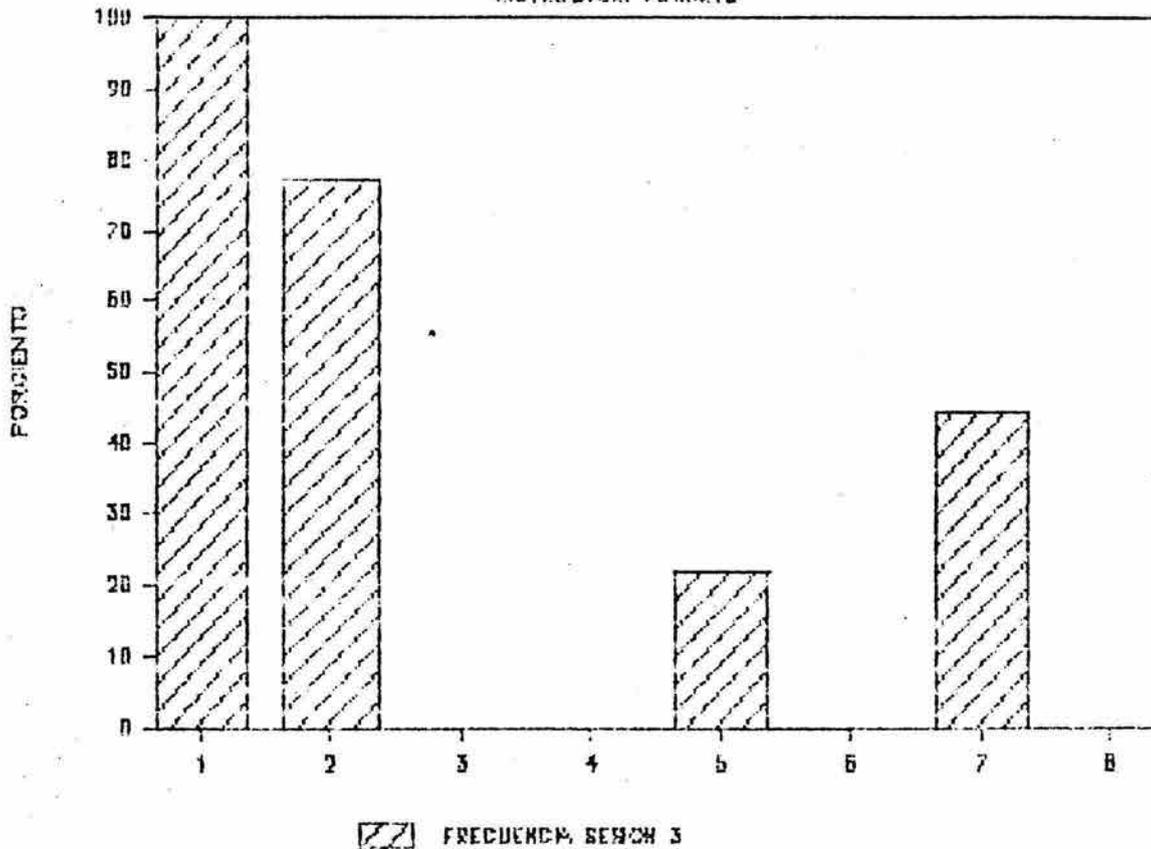
CONDUCTAS NO-PROGRAMADAS WILLIAM

INSTRUCTOR: ROBERTO



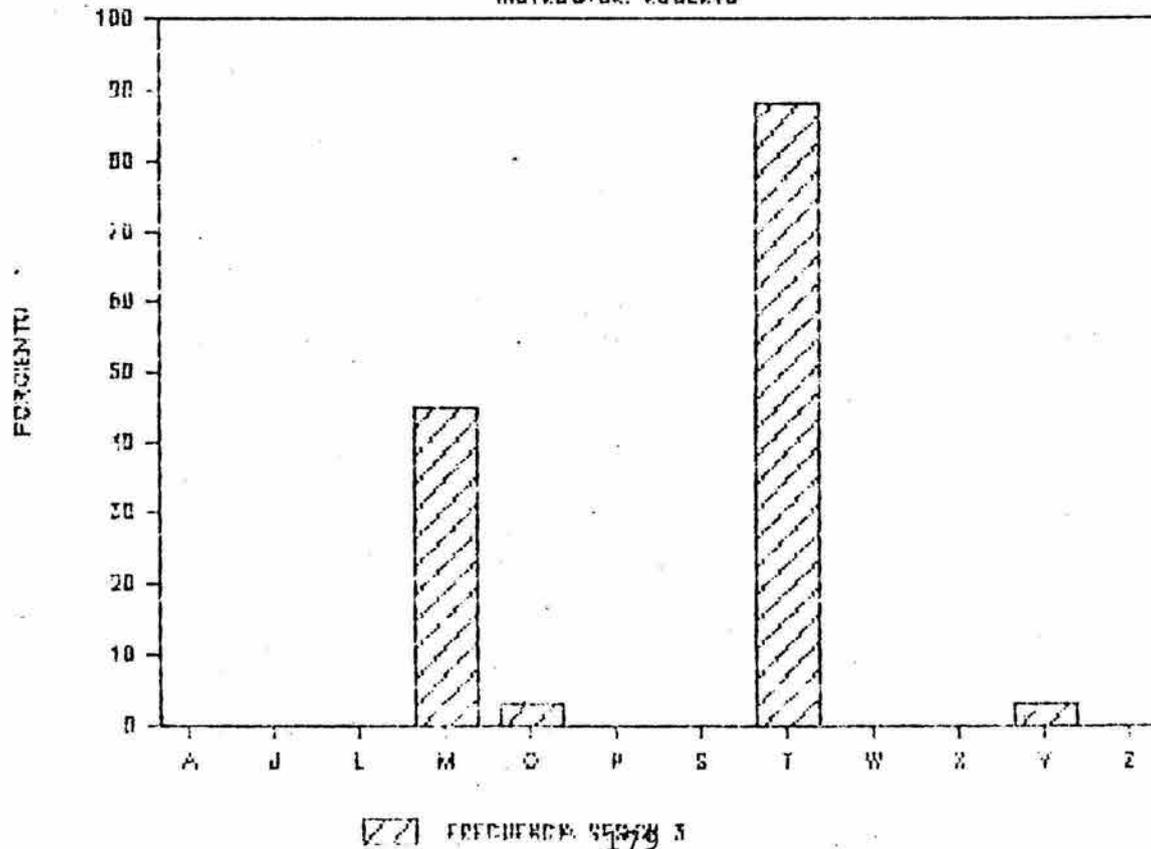
CONDUCTAS PROGRAMADAS WELLIAN

INSTRUCTOR: ROBERTO



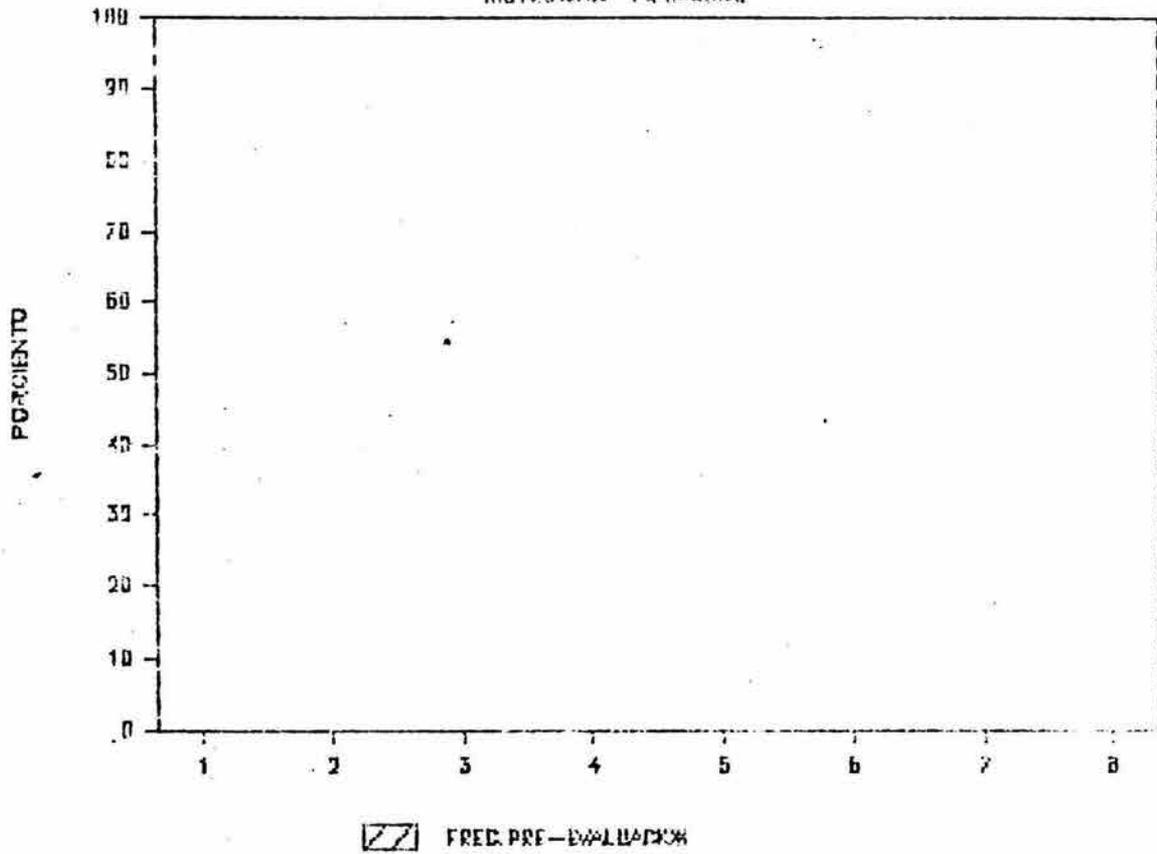
CONDUCTAS NO PROGRAMADAS WELLIAN

INSTRUCTOR: ROBERTO



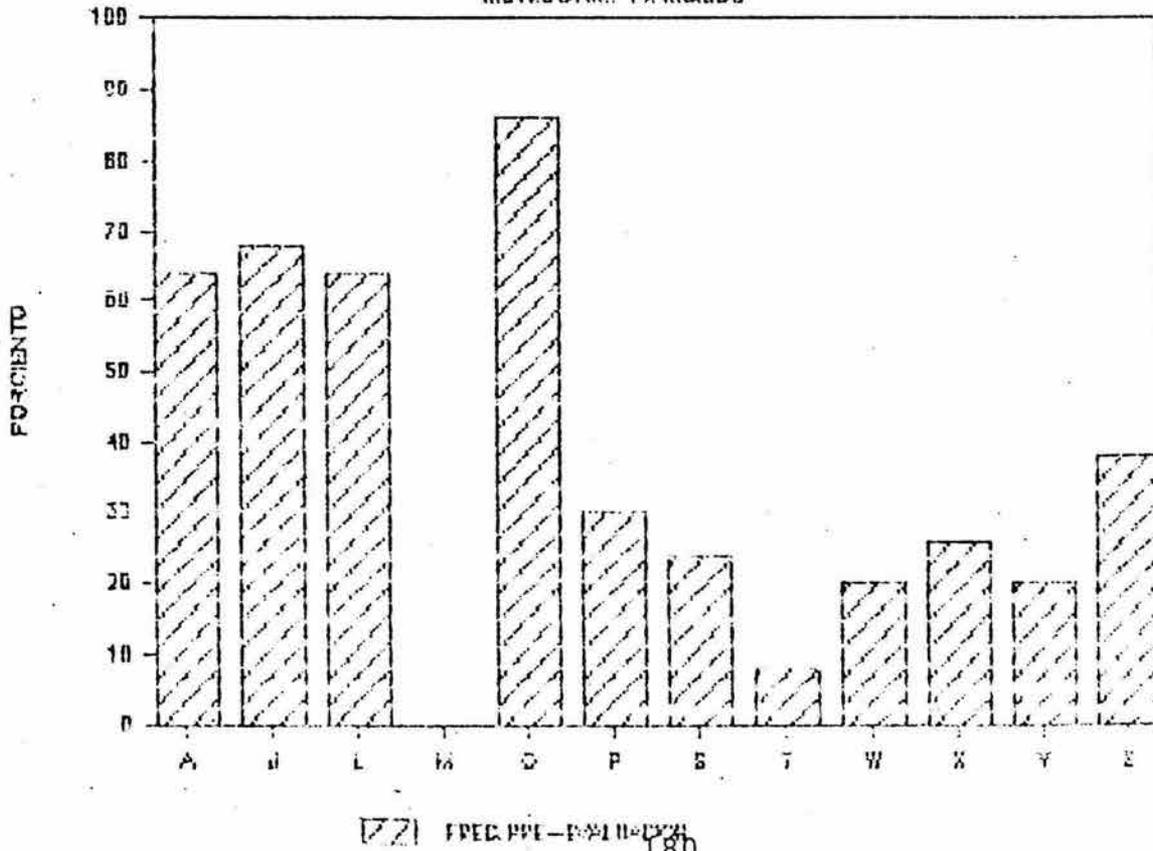
CONDUCTAS PROGRAMADAS ADELANTO

INSTRUCCION: FAVORISIMO



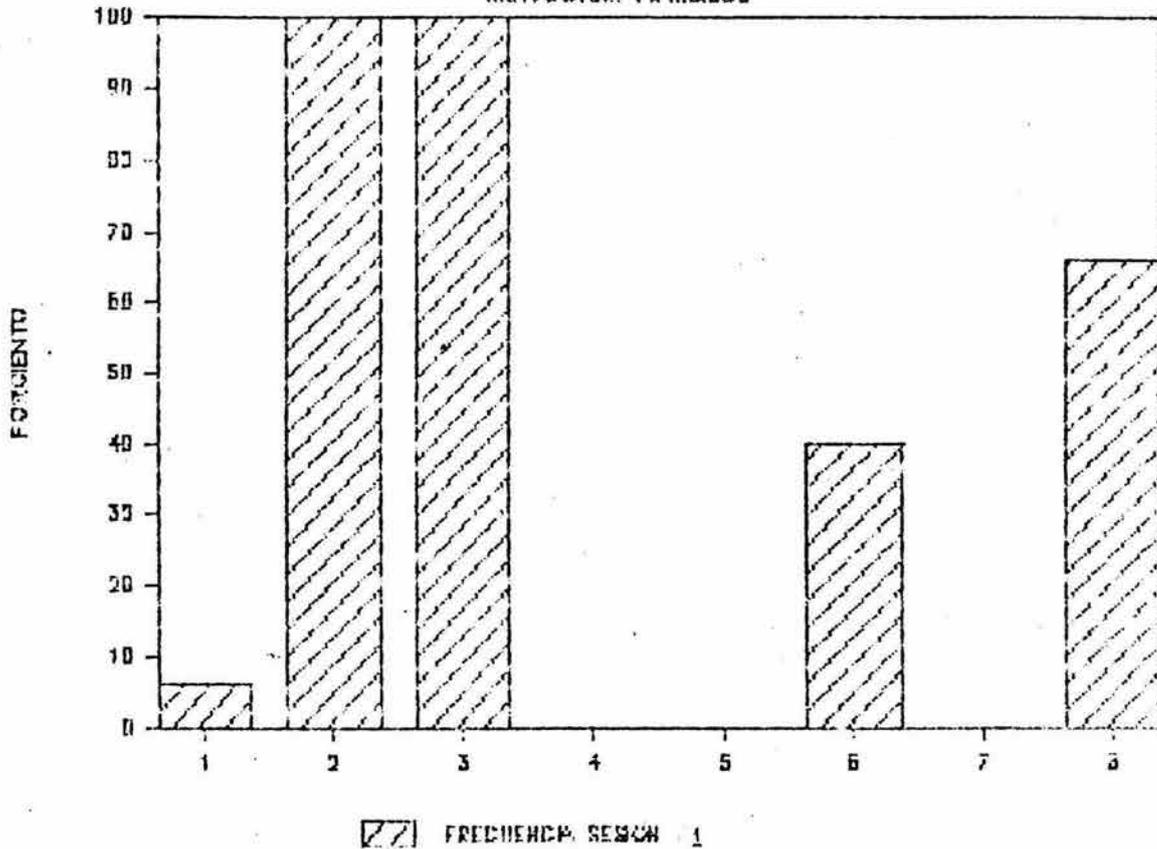
CONDUCTAS NO-PROGRAMADAS ADELANTO

INSTRUCCION: FAVORISIMO



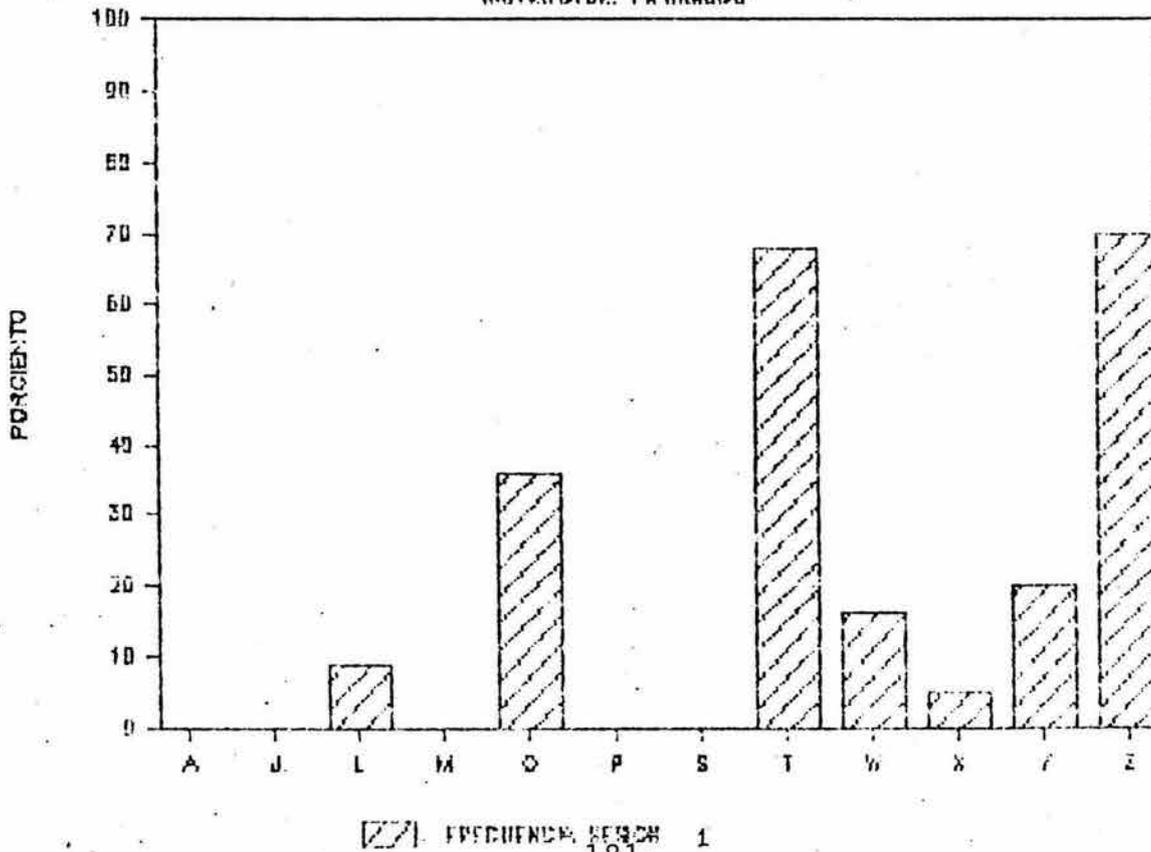
CONDUCTAS PROGRAMADAS ARMANDO

INSTRUCCION: FRECUENTE



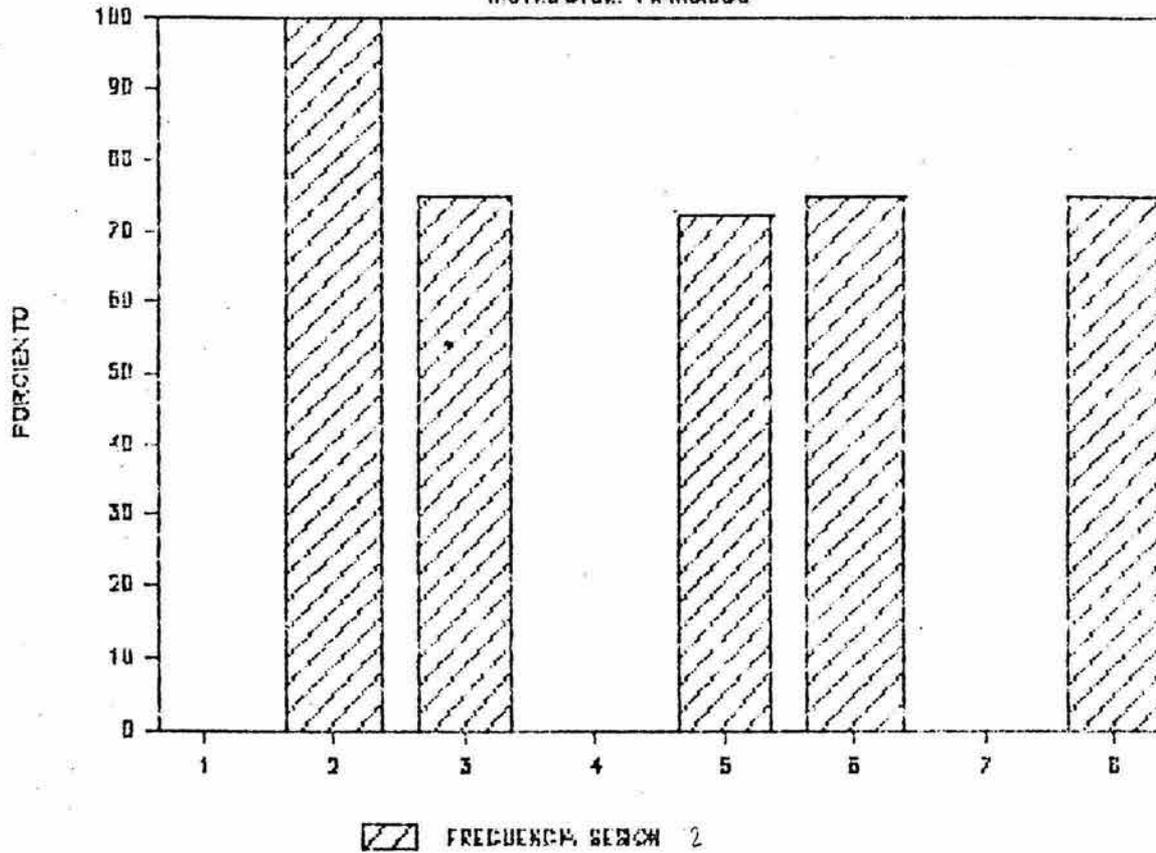
CONDUCTAS NO-PROGRAMADAS ARMANDO

INSTRUCCION: FRECUENTE



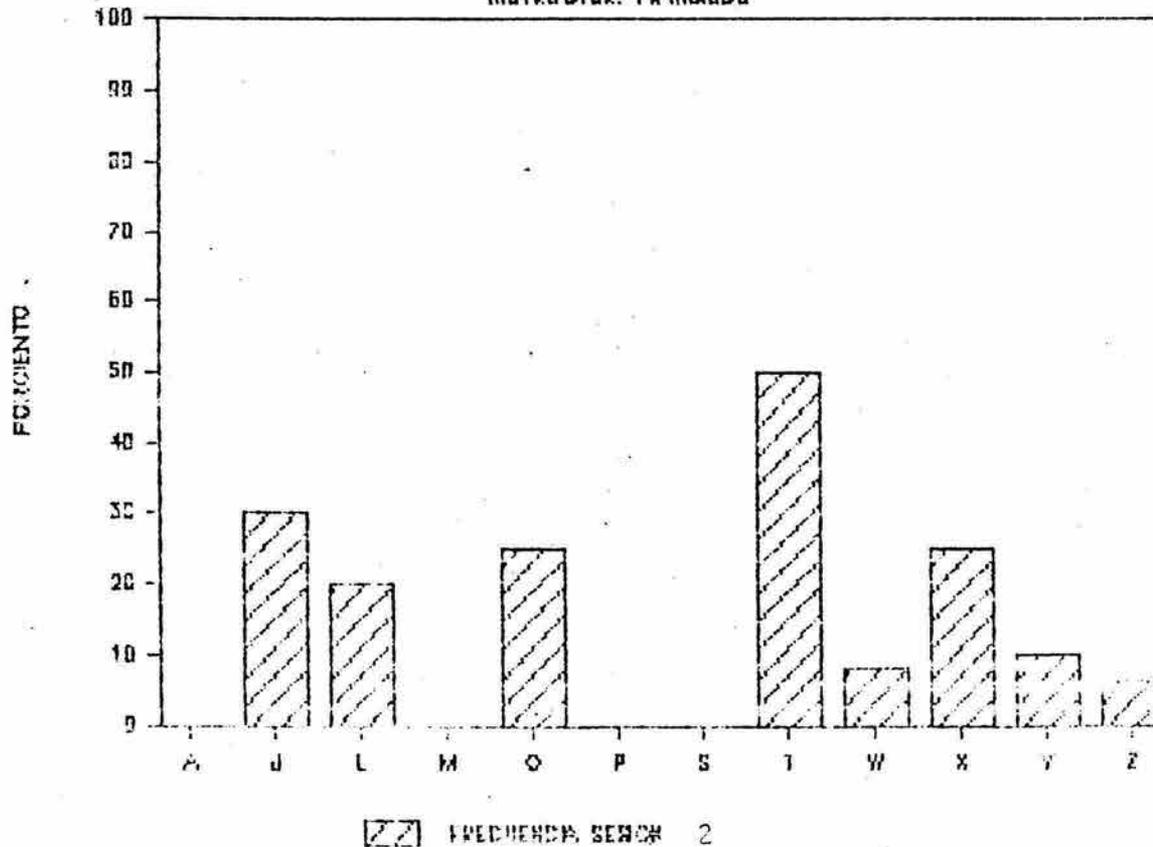
CONDUCTAS PROGRAMADAS ARMANDO

INSTRUCTOR: FRANCISCO



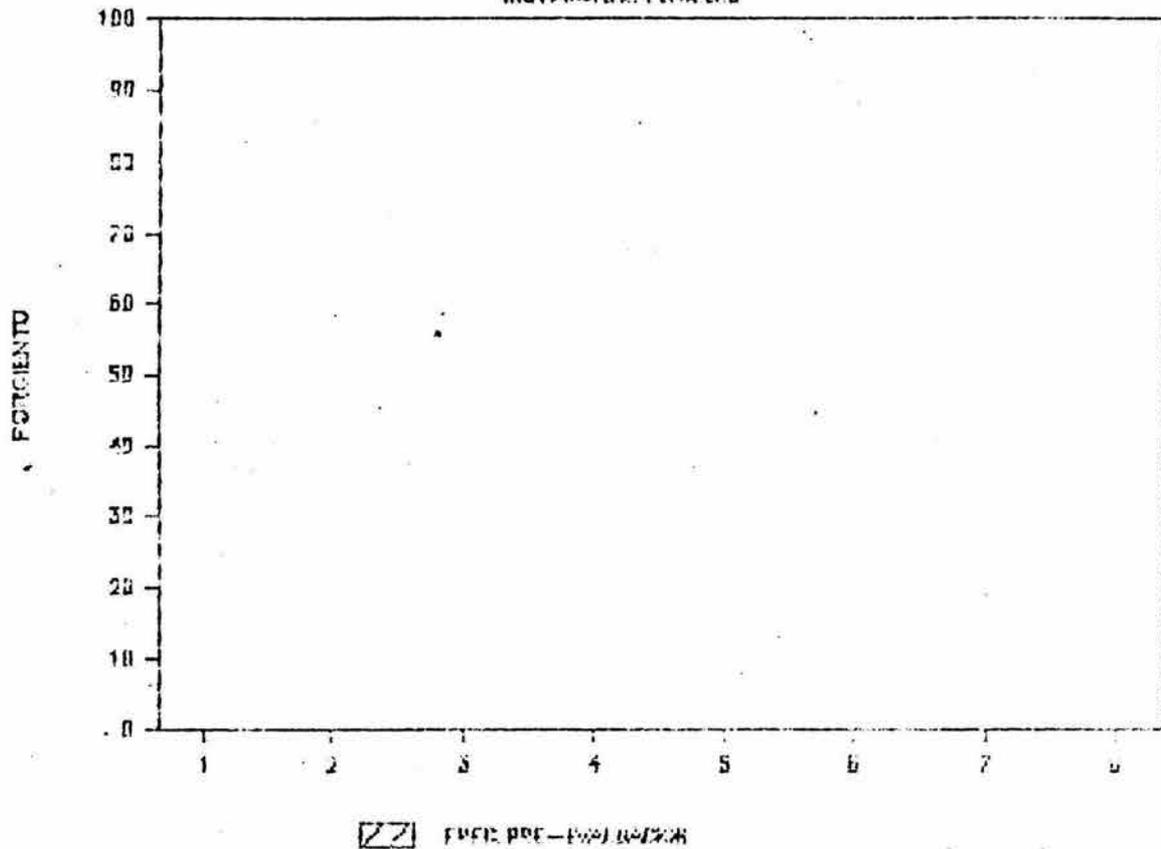
CONDUCTAS NO-PROGRAMADAS ARMANDO

INSTRUCTOR: FRANCISCO



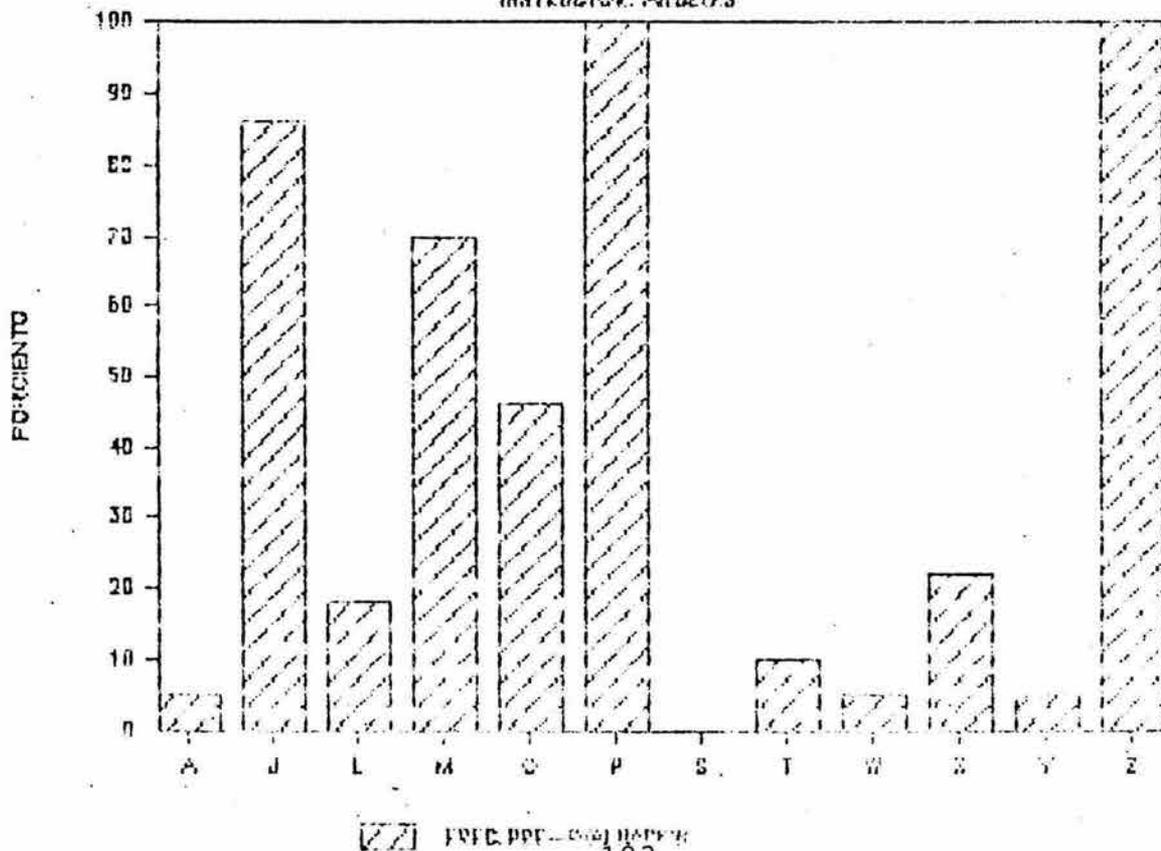
CONDUCTAS PROGRAMADAS ANALIZADAS

INSTITUCION: ANGLAS



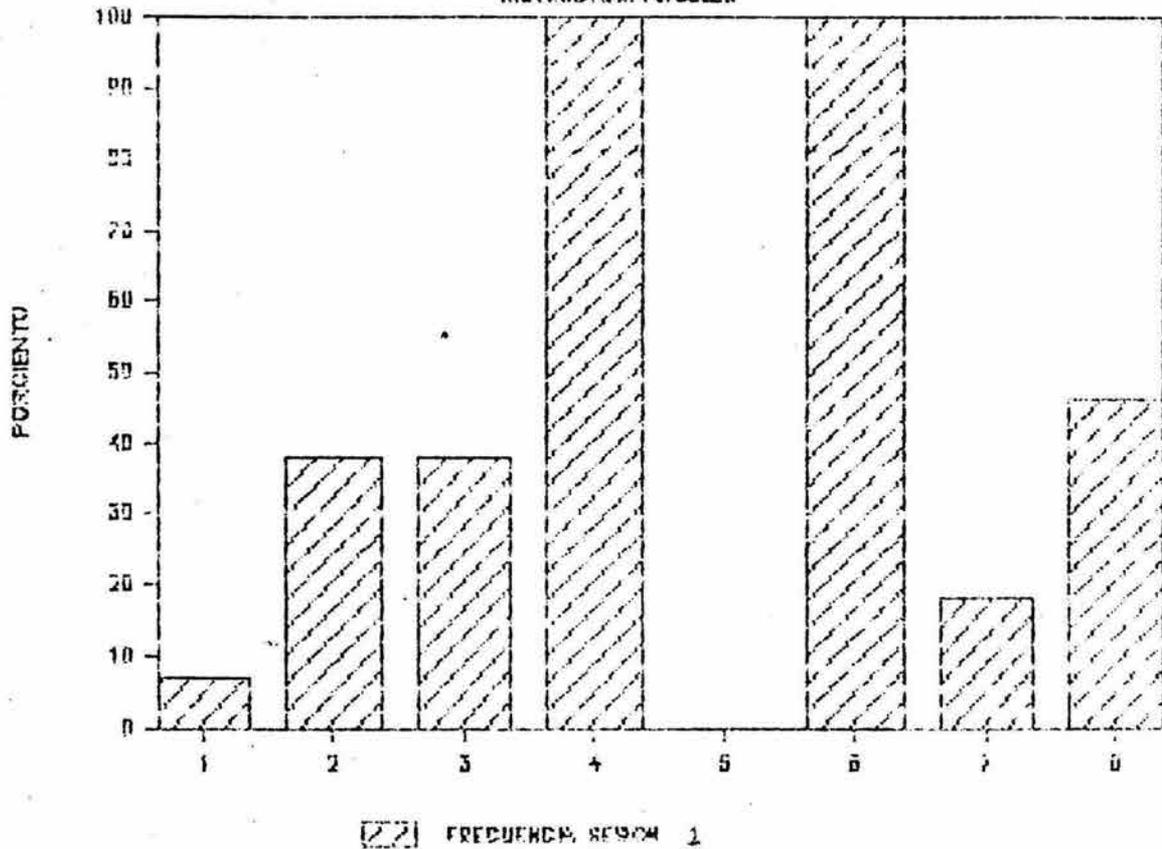
CONDUCTAS NO PROGRAMADAS ANALIZADAS

INSTITUCION: ANGLAS



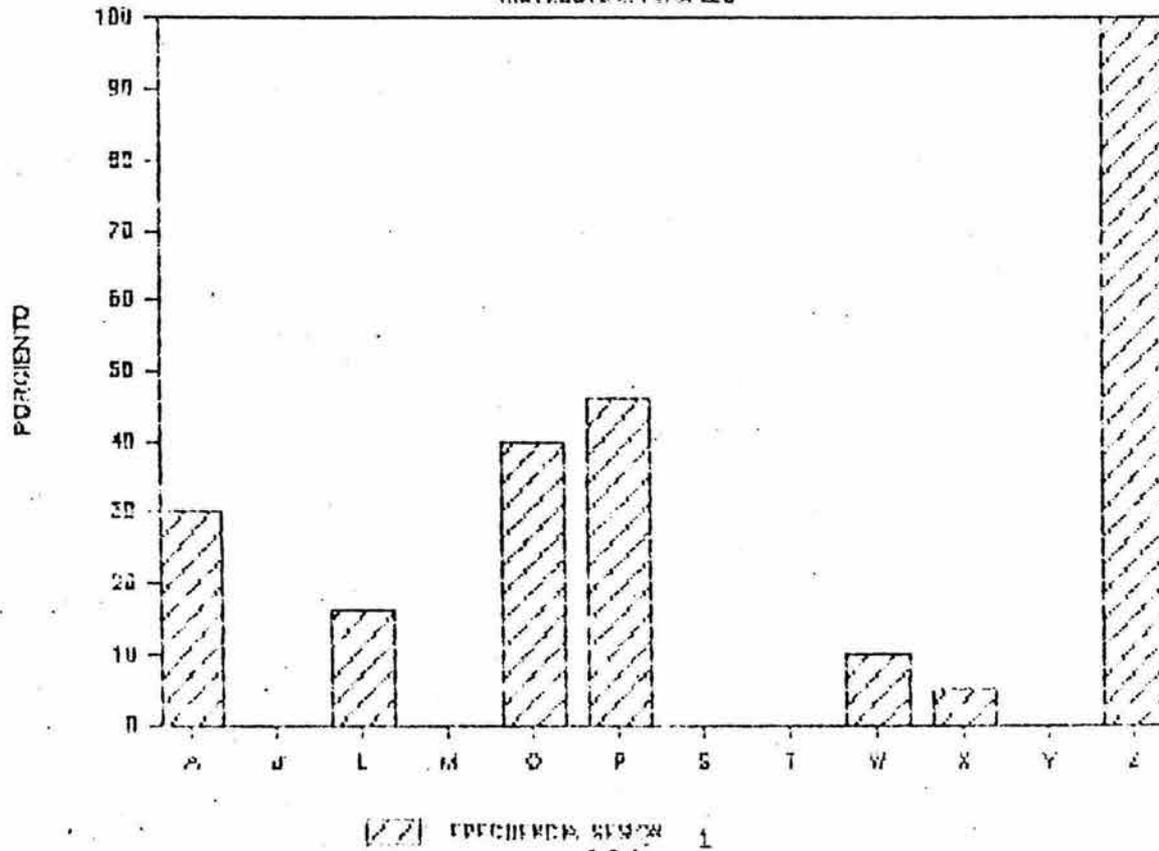
CONDUCTAS PROGRAMADAS MAURICIO

INSTRUCTOR: ANILLES



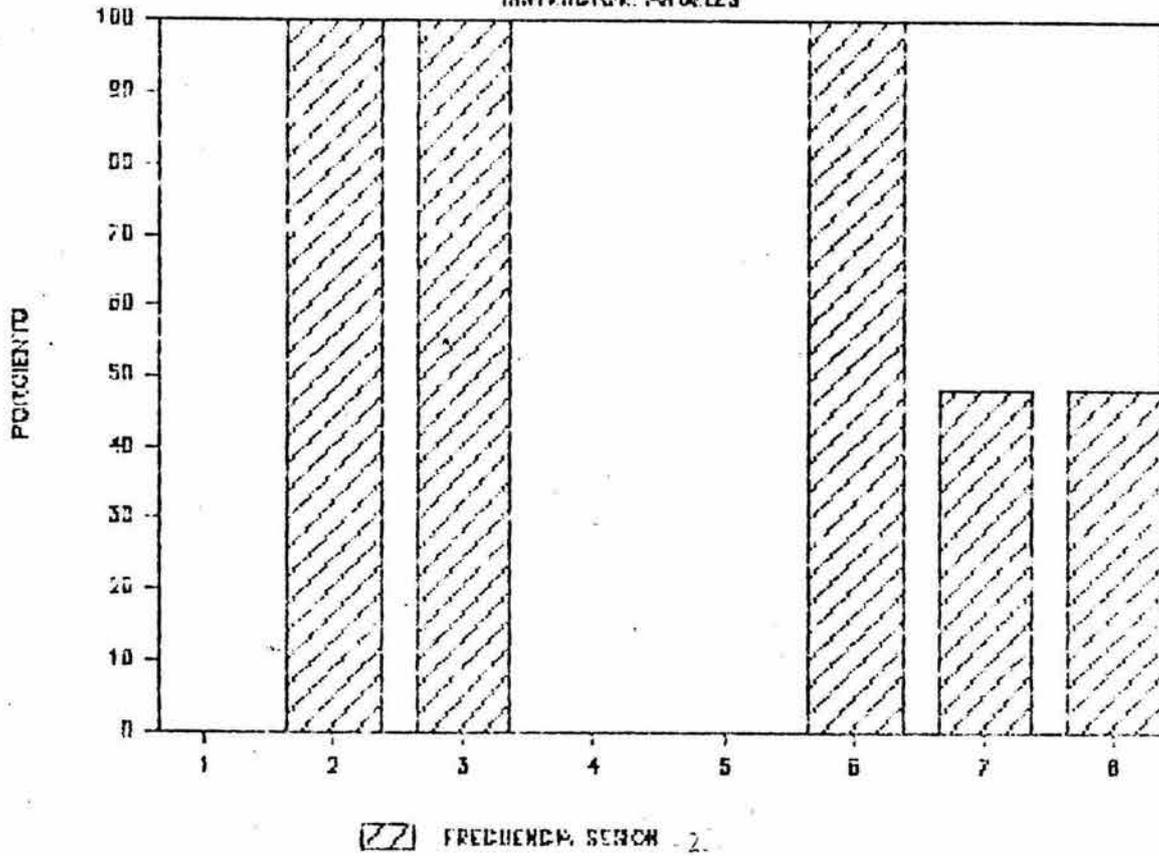
CONDUCTAS NO-PROGRAMADAS MAURICIO

INSTRUCTOR: ANILLES



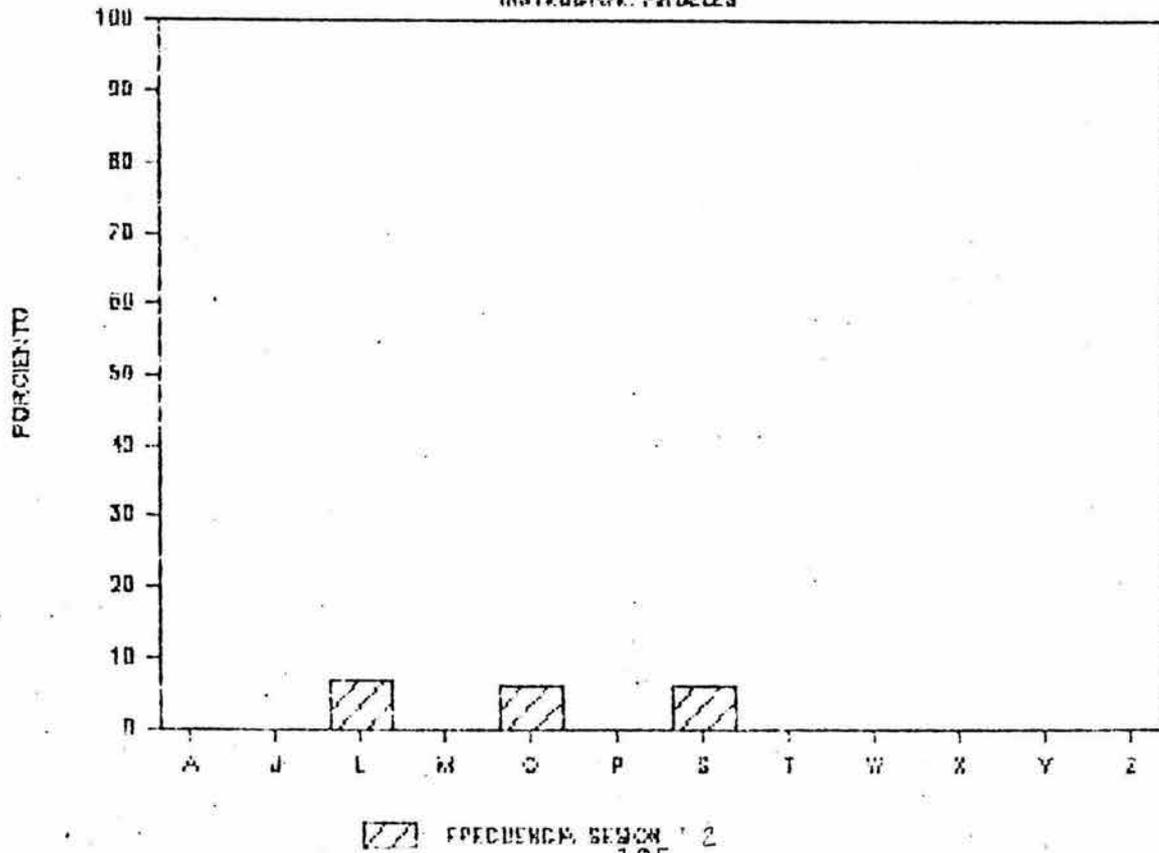
CONDUCTAS PROGRAMADAS MAURICIO

INSTRUCCION: ANGELES



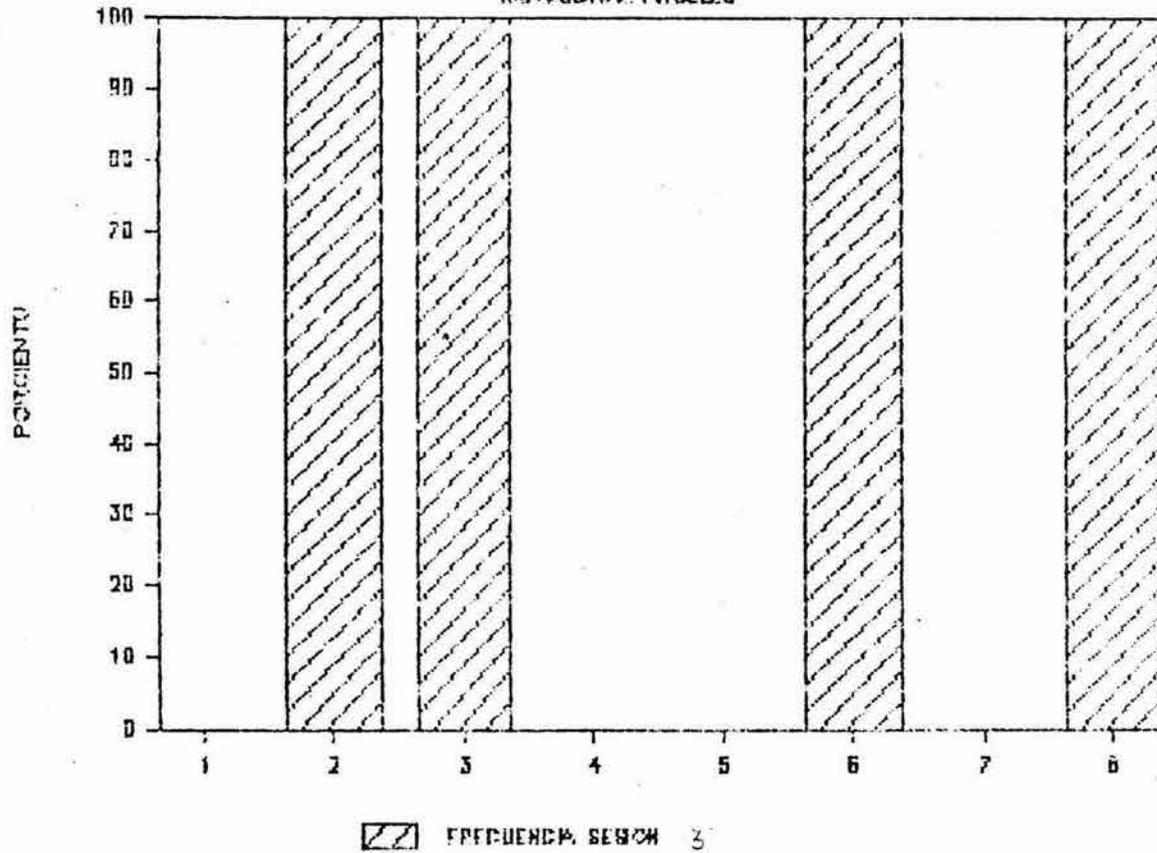
CONDUCTAS NO-PROGRAMADAS MAURICIO

INSTRUCCION: ANGELES



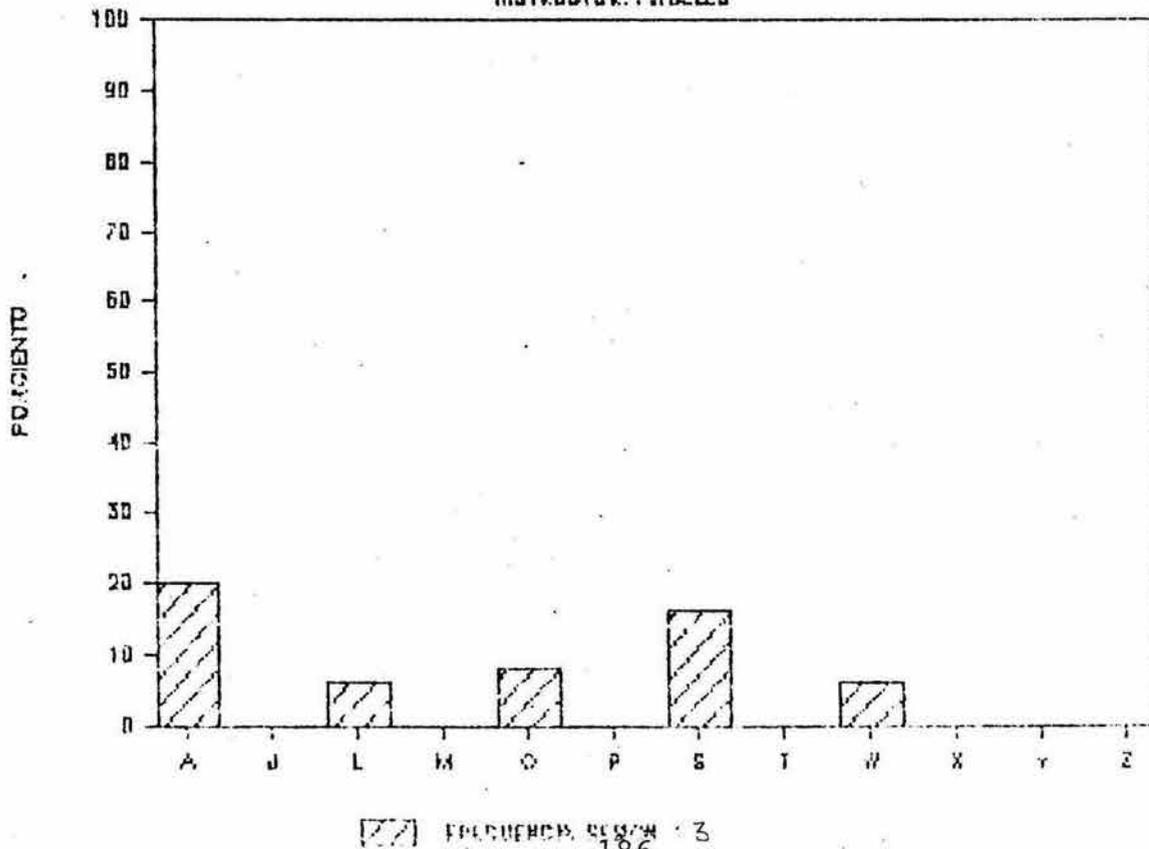
CONDUCTAS PROGRAMADAS MAURICIO

INSTRUCTOR: ANGELES



CONDUCTAS NO PROGRAMADAS MAURICIO

INSTRUCTOR: ANGELES

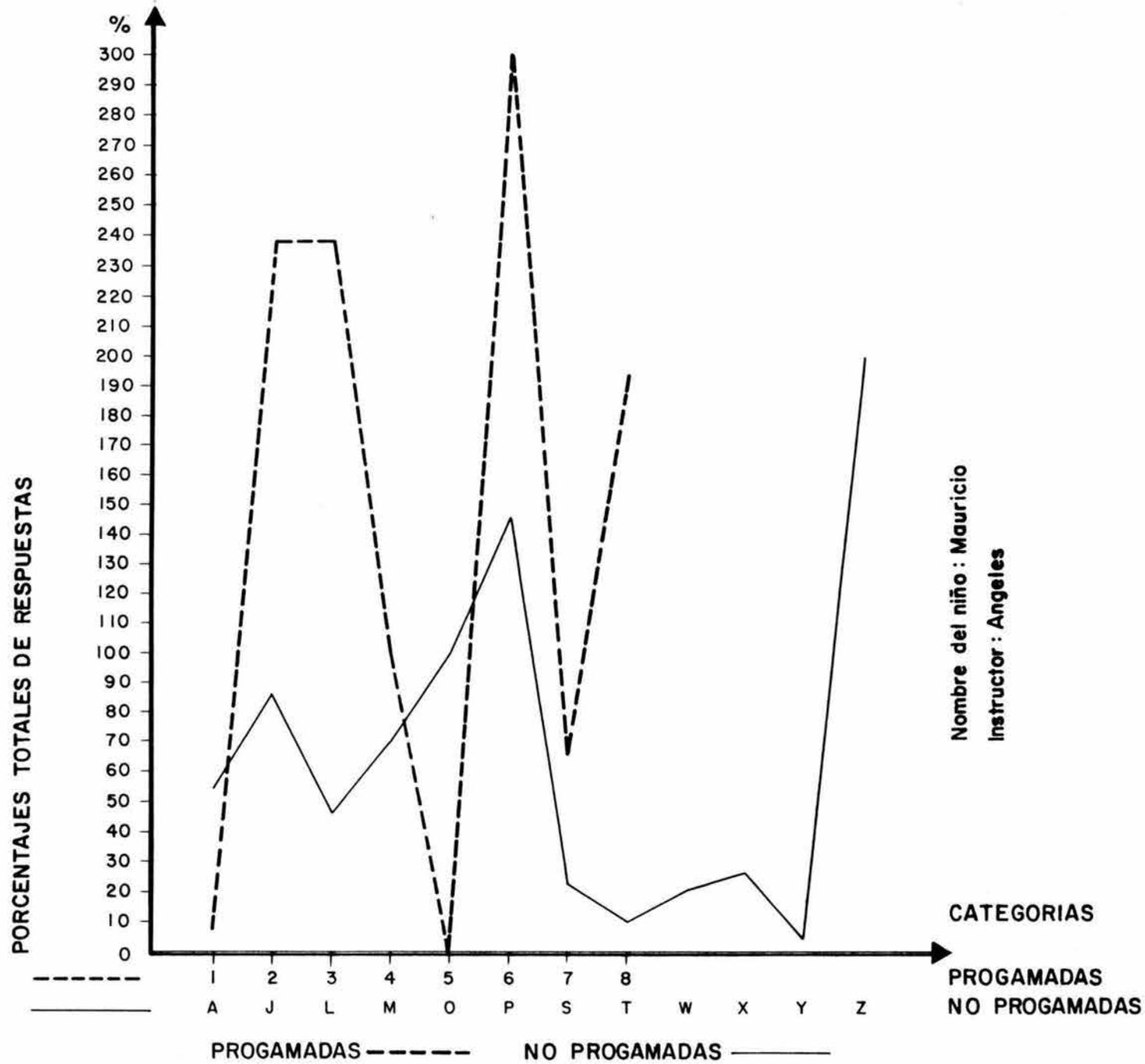


GRAFICAS DE LAS INTERACCIONES DE LOS INSTRUCTORES-
QUE TRABAJARON CON EL MISMO NIÑO CON RETARDO EN EL
DESARROLLO.

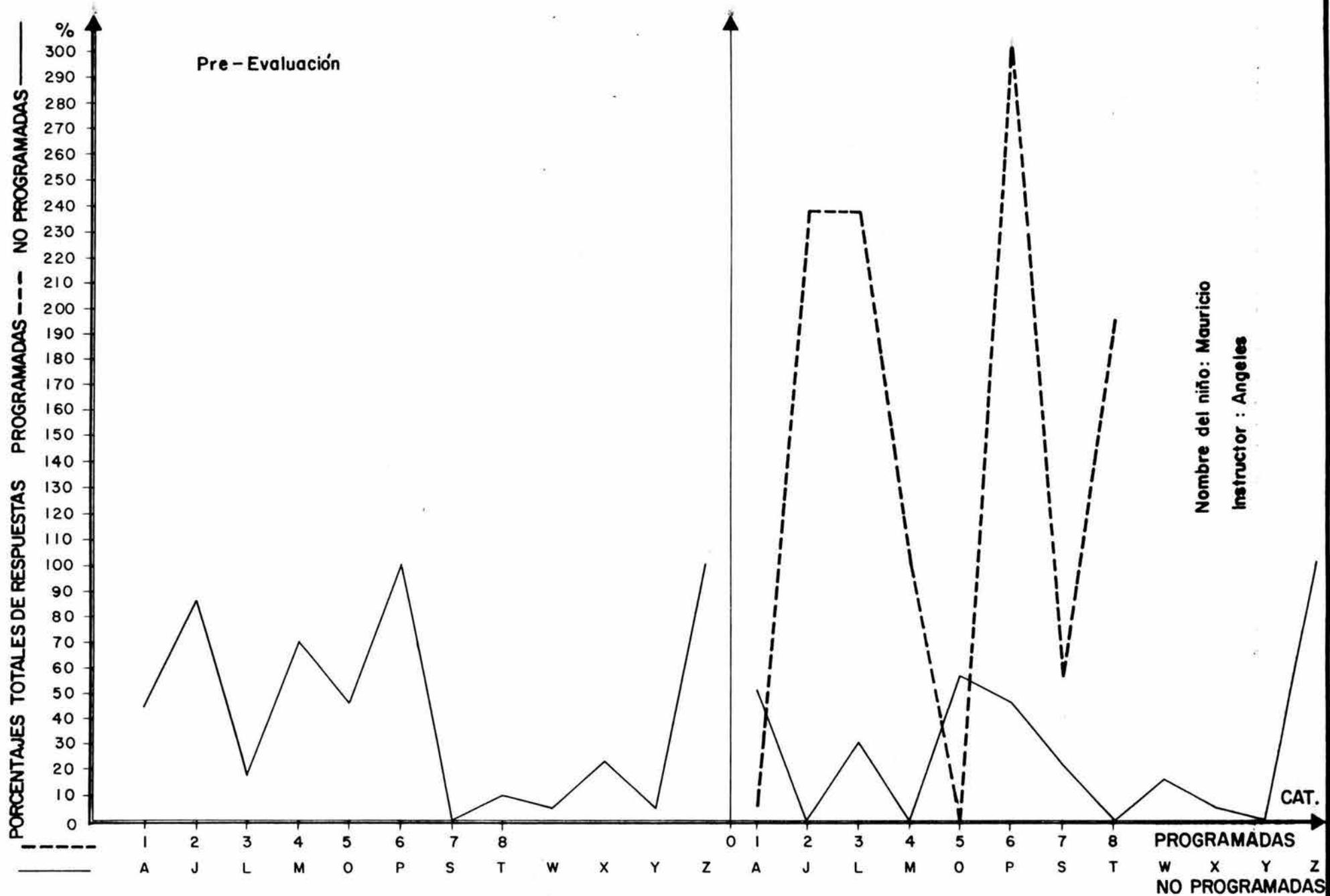
Se muestra las gráficas de los instructores que --
atendieron al mismo niño con retardo en el desarrollo,-
durante el semestre que les correspondió realizar su --
práctica.

En cada una de las gráficas se presentan conjunta-
mente, las categorías conductuales que fueron registra-
das y la frecuencia de las mismas.

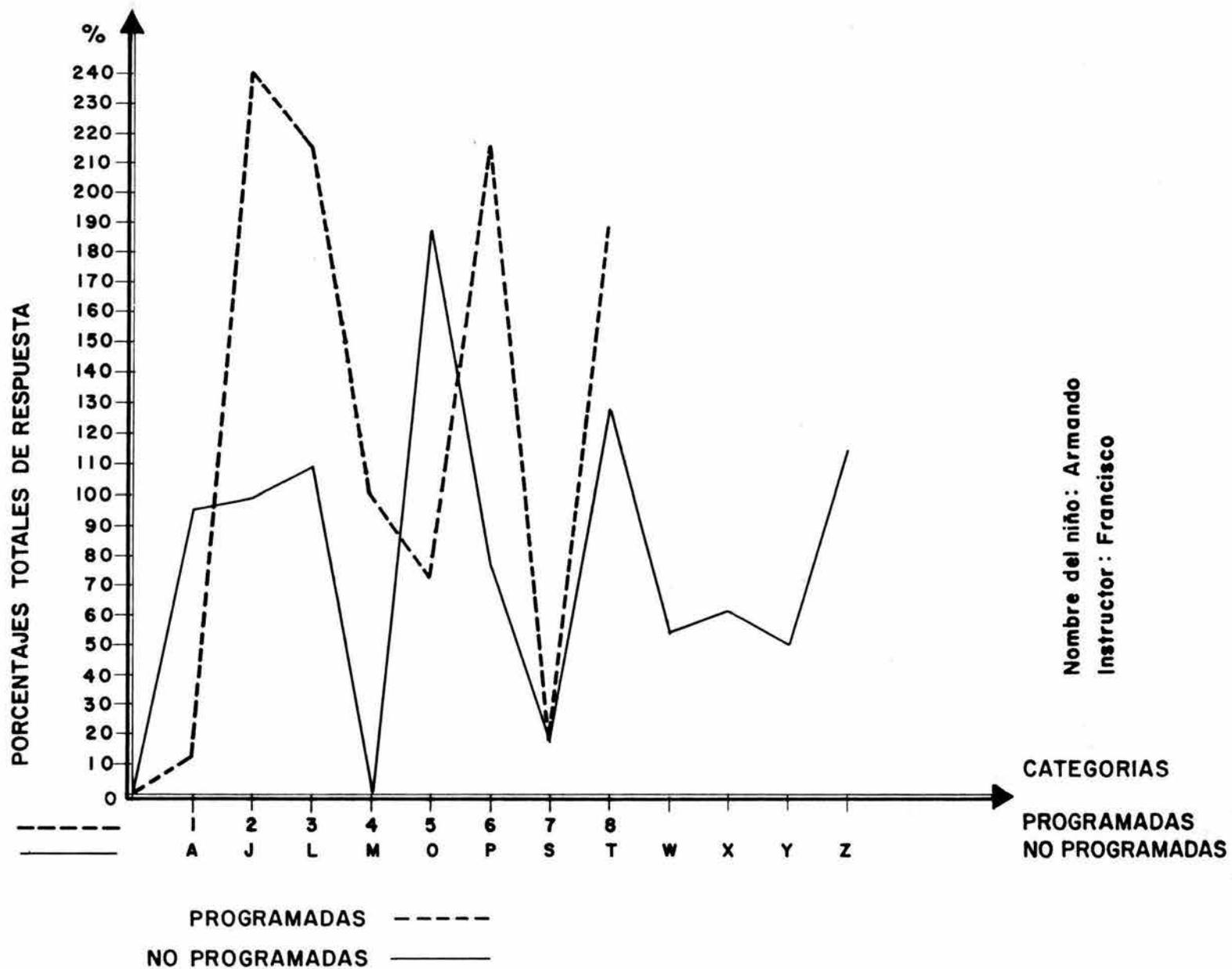
También se da a conocer las diferencias que exis--
tieron entre las interacciones de cada uno de los ins--
tructores con el niño con retardo en el desarrollo.



PIE DE FIGURA 6 : IDEM

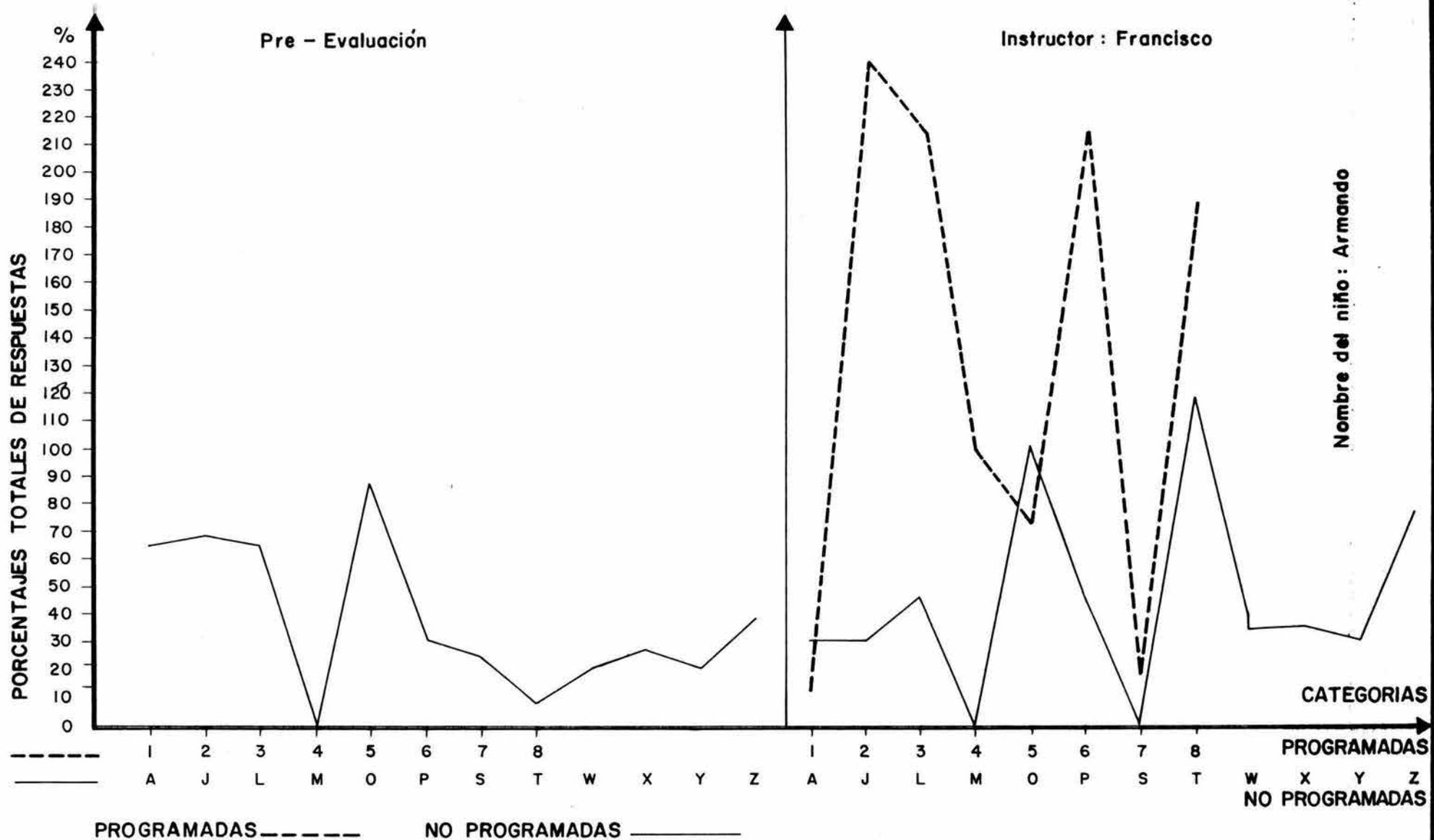


PIE DE FIGURA 6 : LAS LINEAS PUNTEADAS SEÑALAN EL PORCENTAJE ALCANZADO DURANTE UN SEMESTRE DE TRABAJO
 LAS LINEAS CONTINUAS SEÑALAN EL PORCENTAJE ALCANZADO DURANTE UN SEMESTRE CON UN SOLO INSTRUCTOR

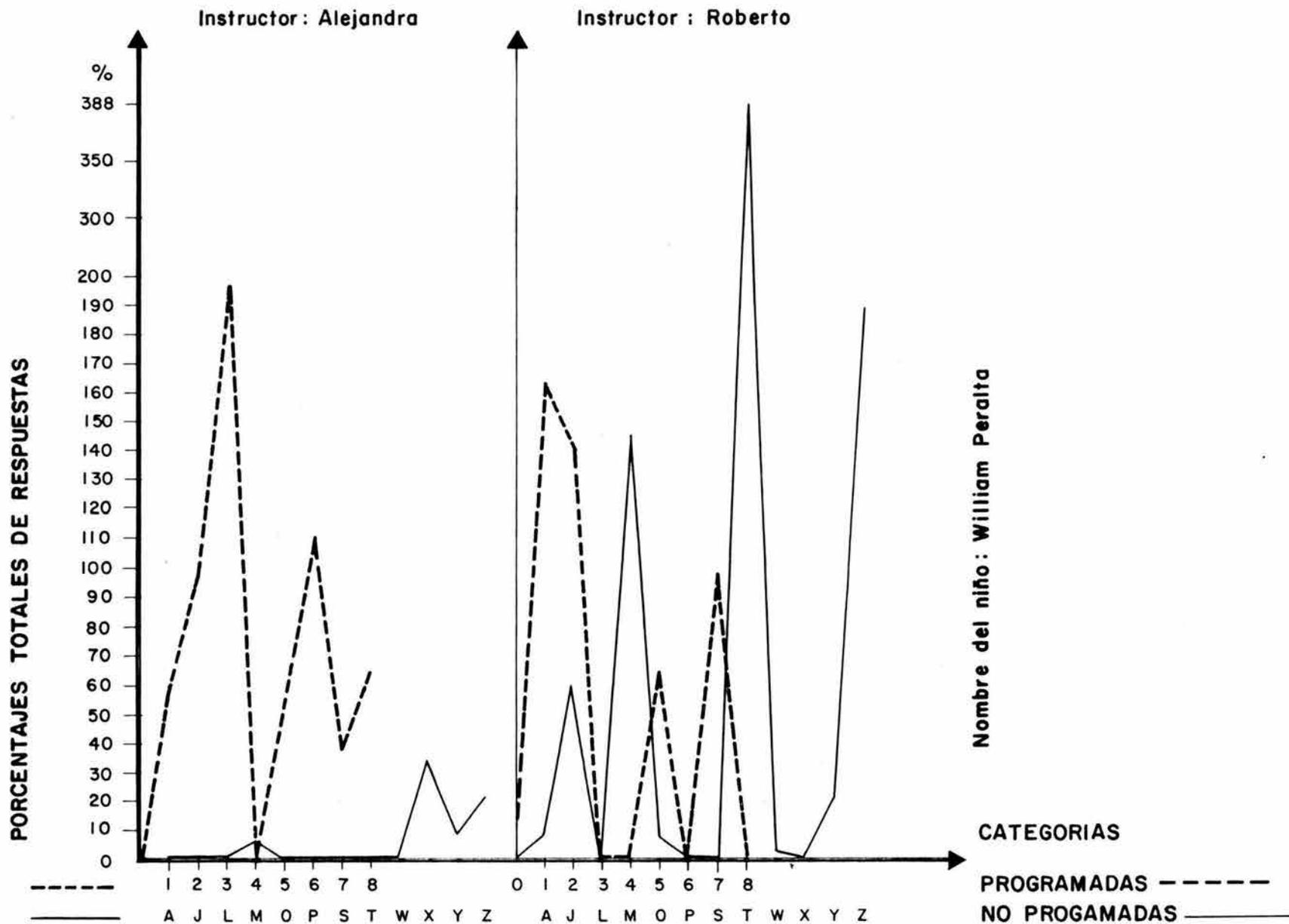


Nombre del niño: Armando
 Instructor: Francisco

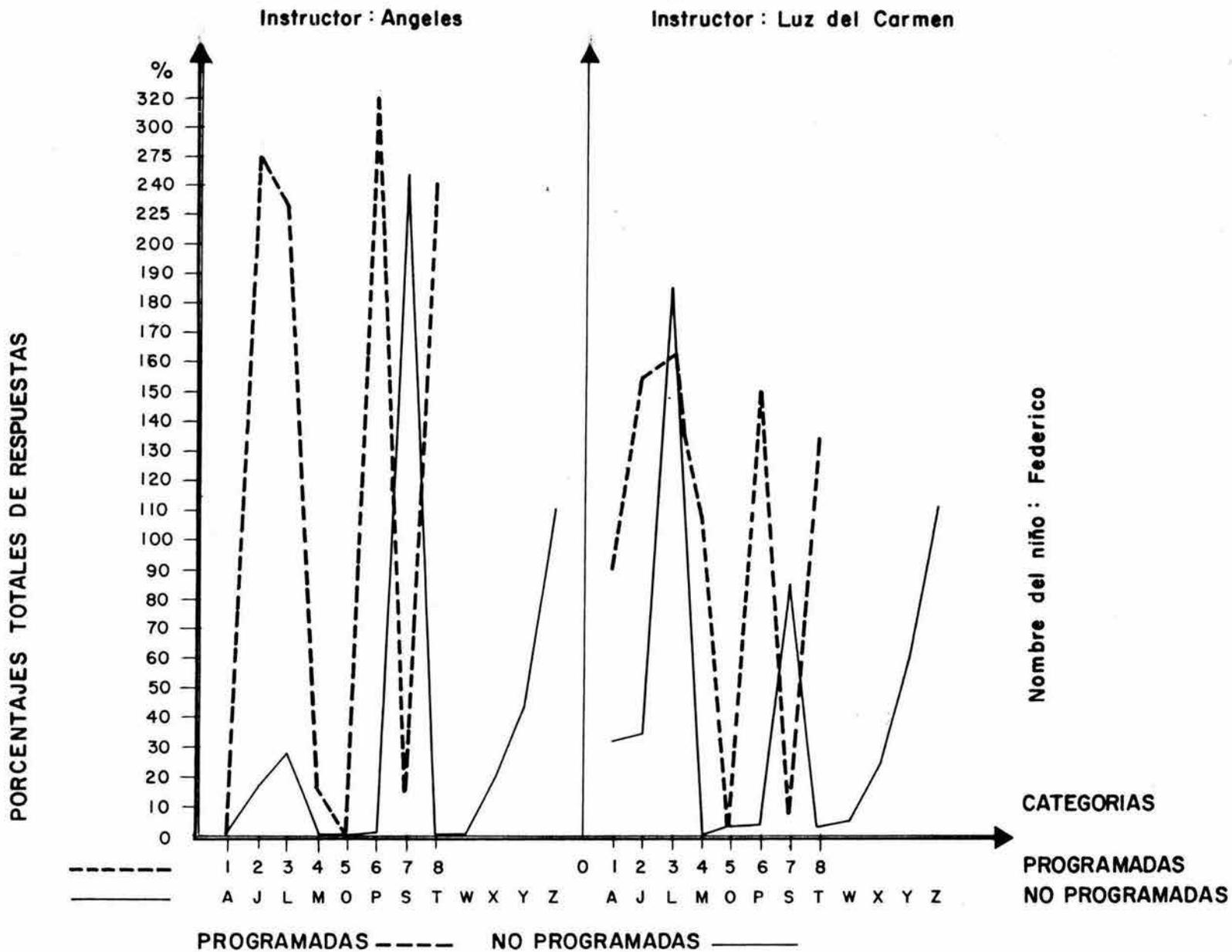
PIE DE FIGURA 5 : IDEM



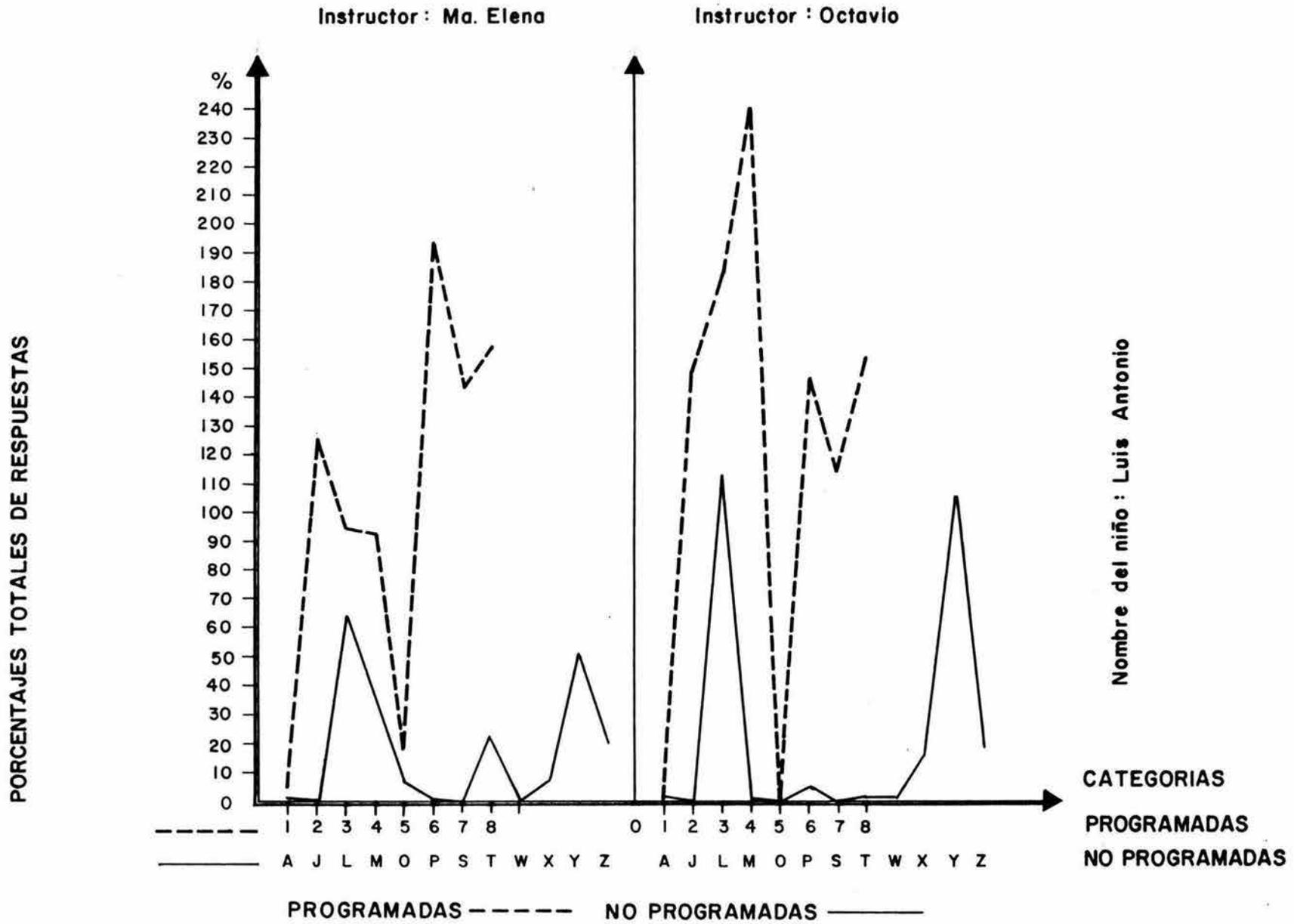
PIE DE LA FIGURA 5 : LAS LINEAS PUNTEADAS SEÑALAN EL PORCENTAJE ALCANZADO DURANTE UN SEMESTRE DE TRABAJO
 LAS LINEAS CONTINUAS SEÑALAN EL PORCENTAJE ALCANZADO DURANTE UN SEMESTRE CON UN SOLO INSTRUCTOR



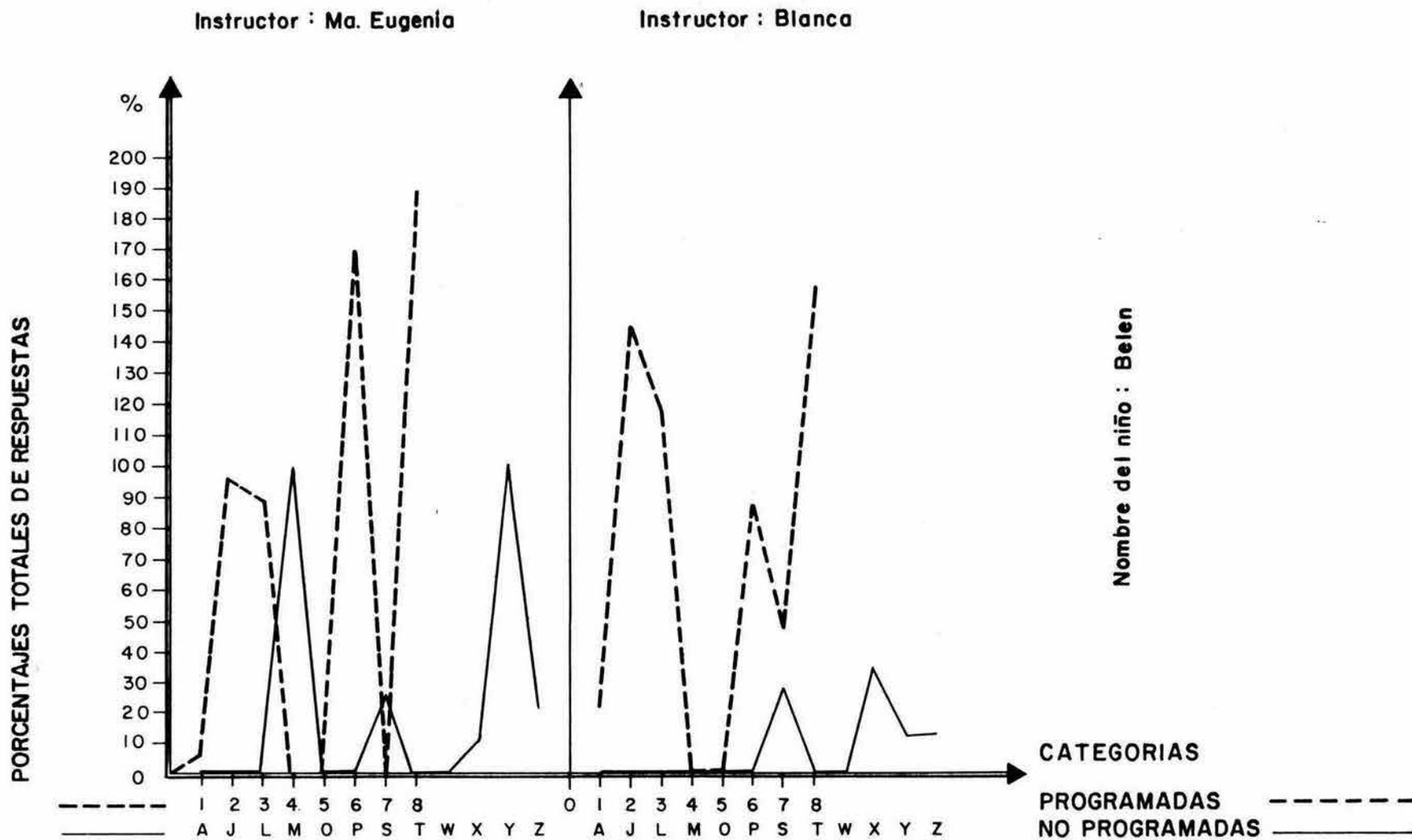
PIE DE FIGURA 4 : LAS LINEAS PUNTEADAS SEÑALAN EL PORCENTAJE ALCANZADO DURANTE DOS SEMESTRES DE TRABAJO EN LOS QUE SE REGISTRARON CATEGORIAS CONDUCTUALES PROGRAMADAS, CON DISTINTO INSTRUCTOR. LAS LINEAS CONTINUAS SEÑALAN EL PORCENTAJE ALCANZADO DURANTE DOS SEMESTRES DE TRABAJO EN LOS QUE SE REGISTRARON CATEGORIAS CONDUCTUALES NO PROGRAMADAS CON DISTINTO INSTRUCTOR.



PIE DE FIGURA 3 : LAS LINEAS PUNTEADAS SEÑALAN EL PORCENTAJE ALCANZADO DURANTE DOS SEMESTRES DE TRABAJO EN LOS QUE SE REGISTRARON CATEGORIAS CONDUCTUALES PROGRAMADAS, CON DISTINTO INSTRUCTOR. LAS LINEAS CONTINUAS SEÑALAN EL PORCENTAJE ALCANZADO DURANTE DOS SEMESTRES DE TRABAJO EN LOS QUE SE REGISTRARON CATEGORIAS NO PROGRAMADAS, CON DISTINTO INSTRUCTOR.



PIE DE FIGURA 2: LAS LINEAS PUNTEADAS SEÑALAN EL PORCENTAJE ALCANZADO DURANTE DOS SEMESTRES DE TRABAJO EN LOS QUE SE REGISTRARON CATEGORIAS CONDUCTUALES PROGRAMADAS, CON DISTINTO INSTRUCTOR. LA LINEAS CONTINUAS SEÑALAN EL PORCENTAJE ALCANZADO DURANTE DOS SEMESTRES DE TRABAJO EN LOS QUE SE REGISTRARON CATEGORIAS NO PROGRAMADAS CON DISTINTO INSTRUCTOR.



PIE DE LA FIGURA 1: LAS LINEAS PUNTEADAS SEÑALAN EL PORCENTAJE ALCANZADO DURANTE DOS SEMESTRES DE TRABAJO EN LOS QUE SE REGISTRARON CATEGORIAS CONDUCTALES PROGRAMADAS, CON DISTINTO INSTRUCTOR. LAS LINEAS CONTINUAS SEÑALAN EL PORCENTAJE ALCANZADO DURANTE DOS SEMESTRES EN LOS QUE SE REGISTRARON CATEGORIAS NO PROGRAMADAS CON DISTINTO INSTRUCTOR.

BIBLIOGRAFIA

- 1.- Ainsworth, M: " Apego, exploración y separación a través de la conducta de niños de un año en una situación extraña" (1970) En "Lecturas de Psicología del Niño" J. Deval, Vol. I, cap. 15, México, - Edit. Alianza, 1978.
- 2.- Ainsworth, M: " Investigaciones más profundas sobre los afectos adversos de la privación de la madre". En Cuidado Maternal y Amor. Bolwby, J., México, Edit Fondo de Cultura Económica, 1981, p. p. 175- 183.
- 3.- Ainsworth, M: " Conducta de Apego". En Desarrollo Psicológico del Niño: Lewis, M. ,México, Edit. Interamericana, 1985, - cáp. 3.
- 4.- Ainsworth, M: " The Development of infant- mother attachment" (1973). En Desarrollo - Psicológico del Niño. Mussen, P. , - México, Edit. Interamericana, 1985- cap. 5'
- 5.- Bandura, A. : " Reforzamiento Vicario " En Modificación de la Conducta. Análisis de la Agresión y la Delincuencia, México. Edit. Trillas, 1975, cap. 2.
- 6.- Bandura, A. : " Las Teorías del Aprendizaje Social En Bee, H. El Desarrollo del niño, - México, Edit. Harla, 1978, cap. 12.

- 7.- Bandura, A.: " El Papel de los procesos de Modelado en el Desarrollo de la Personalidad ". En Lecturas de Psicología del niño, Deval, J. México, Edit. Alianza, 1983, Vol.2.
- 8.- Bijou, S. y Baer, D. : " Conducta emocional y relaciones operante- respondientes", En Psicología del Desarrollo Infantil , México, Edit. Trillas, 1980, Vol. 1, cap. 6.
- 9.- Bowlby, J. : " La Teoría Etológica". En El Desarrollo del Niño. Bee, H., México, Edit. Harla, 1978, cap.12.
- 10.- Bowlby, J.: " El vínculo del niño hacia su madre: La Conducta de Apego", 1969, En Lecturas de Psicología del niño, J.-Deval, Vol. I, cap 15, México, Edit. Alianza, 1978.
- 11.- Bowlby, J.: " Apego y Pérdida", En La Pérdida Afectiva, Buenos Aires, Edit. Paidós, 1980.
- 12.- Bowlby, J.: "Cuidado Maternal y Amor" (1953), México, Edit. Fondo de Cultura Económica, 1981.
- 13.- Bowlby, J.: " Separation, Anxiety and Anger Attachment and Loss " En Desarrollo Psicológico del Niño, Lewis, México, Edit. Interamericana, 1985, cap. 2.

- 14.- Galindo, E; Bernal,T.; Hinojosa, G.; Galgura, I; Taracena E. y Padilla, F. " Modificación de Conducta en la Educación-Especial, México, Edit. Trillas, 1984.
- 15.-Harlow, F y Harlow, M. : " Aprendiendo a Amar " , 1966 En Lecturas de Psicología del Niño, Deval, J., Vol I, cap. 13, -- México, Edit. Alianza.
- 16.- Harlow, H. y Soumi, J. " Naturaleza del Amor: - Síntesis ", (1970), En Desarrollo Infantil, Lipsitt, L., y Reese, H., México, Edit. Trillas, 1985, cap.V
- 17.- Hess, E. : " El Enfoque Etológico de la Socialización", (1970), En Lecturas de Psicología del Niño, Deval, J., Vol I, cap. 13, México, Edit. Alianza,- 1978.
- 18.- Lorenz K. : " El Comportamiento Animal y Humano " (1965) En Lecturas de Psicología del Niño, Deval, J., Vol. II, cap.13 México, Edit. Alianza, 1983.
- 19.- Merani L.: " Psicología Genética ", México, Edit. Grijalbo, 1982.
- 20.- Palacios M.: " La Afectividad en el niño ", México, Edit. Trillas, 1983.

- 21.- Piaget, J. " Las Operaciones Intelectuales y su Desarrollo " (1969). En Lecturas de Psicología del Niño, J. Deval, Vol I, cap. 3, México, Edit. Alianza, 1978.
- 22.- Piaget, J. e Inhelder, B. " Psicología del Desarrollo (1969), Madrid, Edit. Morata, - 1980.
- 23.- Piaget, J.: " La Inteligencia y la Afectividad " . En La Afectividad del Niño. Palacios, A., México, Edit. Trillas, 1985.
- 24.- Ribes E. : " Técnicas de Modificación de la conducta." , México, Edit. Trillas, - cap. 5, 1977.
- 25.- Skinner, B. : " Emoción " (1953): en Ciencia y Conducta Humana. Barcelona. Edit. - Fontanella, 1974, cap 10.
- 26.- Skinner B. : " El Yo y los Otros " en Sobre el Conductismo. Barcelona. Edit. Fontanella, 1975, cap. 11.

- 27.- Skinner, B. : " El Mundo en Tono de la Motivación"
Y la Emoción, en Sobre el Conduc --
tismo, Barcelona, Edit. Fontanella,
1975, cap. 10.
- 28.- Spitz, R. : " El Primer año de vida del niño ".
México, Edit. Fondo de Cultura Eco-
nómica, 1983.
- 29.- Spitz R. : Anaclitic Depression: and Inquiri--
into the genesis of psychiatric con-
ditiones in early childdisod " en --
Lewis, M.: Desarrollo Psicológico -
del Niño. México, Edit. I, Interame-
ricana, 1985, cap. 12.
- 30.- Watson, J. : " Condicionamiento de las reaccio--
nes emocionales., 1920, en Princi--
pio de Aprendizaje en la Terapia del
Comportamiento, Kanfer, F. y Phillips
J, México, Edit. Trillas, 1988.
- 31.- Wallon H.: " La Evolución Psicológica del Niño "
México, Edit. Grijalvo, 1974.
- 32.- Wallon, H. : " Del Acto al Pensamiento ", (1942)
Buenos Aires, Edit. Psique., 1978.

33.- Wallon, H. : " Los orígenes del Carácter en el Niño " , (1934), Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1982.

34.- Zazzo, R; Gratiot, H.: " Desarrollo Afectivo y Moral " , en Tratado de Psicología del Niño, Madrid, Edit. Morata, 1979, - vol. IV.