



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

CAMPUS IZTACALA

“AGENDAS ESCOLARES PARA LA PROMOCION
DEL APOYO INFANTIL EN EL COLEGIO INGLES
SUMMER HILL: INVOLUCRANDO A PADRES Y
DOCENTES”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

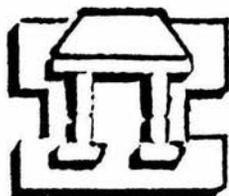
P R E S E N T A :

MARIA LETICIA AYVAR CEBRERO

DIRECTOR: LIC. MARCO VINICIO VELASCO DEL VALLE.

SINODALES: MTRO. CARLOS NAVA QUIROZ.

LIC. JUAN ANTONIO VARGAS BUSTOS.



IZTACALA

TLALNEPANTLA, ESTADO DE MEXICO, MARZO 1999.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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



U.N.A.M. CAMPUS
MEXICO

Doy Gracias a Dios

por darme la oportunidad de vivir,
el privilegio de compartir con: mis padres, mi esposo,
mis hijos, mis hermanos, la vida, y por estar conmigo siempre.

A mis Padres:

Les agradezco su amor, protección, cuidado y su
enseñanza por ser los primeros y mejores maestros
porque en ustedes aprendí la fortaleza de ser lo
que soy: Hija, Madre, Esposa, Profesionista y Persona
que desea día a día ser mejor.

Por todos sus desvelos y tanto cariño y amor Los Amo.
Mamita: muchas gracias por ser como eres y quererme tanto.
Papito: una nota muy especial para tí, gracias por estar
conmigo siempre y por seguir protegiéndome
y por estar al pendiente de mí, te quiero mucho y en cada momento
tú formas parte de mi vida.

A mi Esposo:

Con todo mi Amor y Gratitud por compartir conmigo
su Vida y hacerme tan feliz apoyándome siempre,
brindándome incondicionalmente su ayuda y enseñarme a ser diferente.
Te Super Amo. Por toda una vida juntos.

Denisse y Tony:

Ustedes son lo más importante y lo que más quiero.
Doy Gracias a Dios por tenerlos y porque sean mis hijos.
Mis dos pequeños diamantes, mi grande tesoro,
prometo cuidarlos y prepararme para darles lo mejor y todo mi amor.

A mis hermanos:

Jose, José Luis, Julio, Armando, Erwin, Guadalupe, Caro,
Mony y Auro. Con todo mi amor muchas gracias por compartir
tantos momentos bonitos, y por llevarnos tan bien.
Los quiero mucho.

Guadalupe:

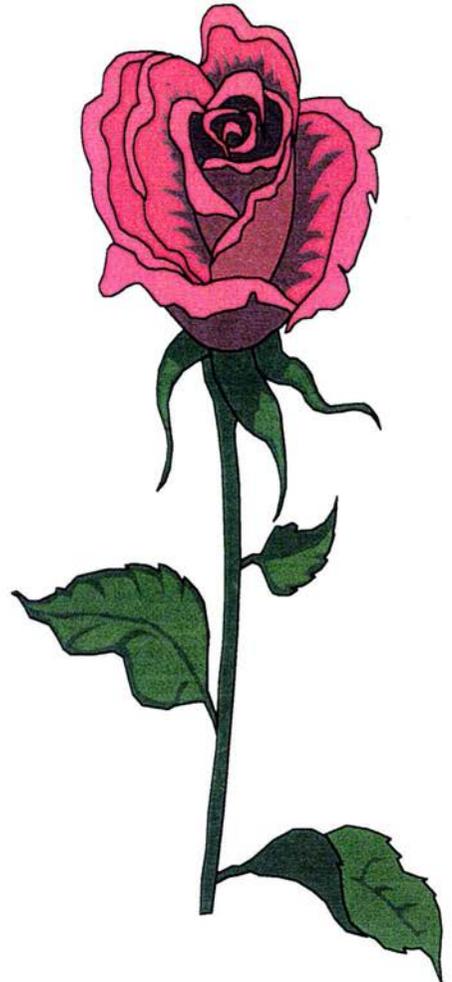
Gracias por ser tan especial, comprensiva y apoyarme, te
quiero mucho y te agradezco todo lo que haces por mí.
No cambies.

Colegio Inglés Summer Hill:

Por ser fuente de inspiración de mi preparación constante.

Marco Venicio y Abraham:

Con mucho cariño les doy las gracias por todo su apoyo
y trabajo para la preparación de esta tesis



MARIA LETICIA AQUAR CEBRERO.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.

CAMPUS IZTACALA

**Agendas Escolares para la promoción del apoyo infantil
en el Colegio Inglés Summer Hill:
Involucrando a padres y docentes.**

**Tesis, que para obtener el grado de
Licenciado en Psicología presenta:**

Ma. Leticia Ayvar Cebrero

**Asesores: Lic. Marco Vinicio Velasco del Valle.
Mtro. Carlos Nava Quiroz.
Lic. Juan Antonio Vargas Bustos.**

Los Reyes Iztacala, junio de 1997.

IZT.

ÍNDICE

| | | |
|---------|---|----|
| | RESUMEN | 3 |
| | INTRODUCCIÓN | 4 |
| CAP. 1 | LOS ORÍGENES DEL ESTUDIO DEL DESARROLLO INFANTIL | 16 |
| 1.1. | Variantes matriciales en la psicología del desarrollo infantil | 17 |
| 1.2. | Niveles de análisis en la psicología del desarrollo | 19 |
| 1.3. | La importancia del estudio del desarrollo infantil | 21 |
| 1.4. | Áreas de desarrollo infantil | 23 |
| CAP. 2 | LOS ORÍGENES DEL ESTUDIO DE LA FAMILIA | 28 |
| 2.1. | Conceptos básicos | 28 |
| 2.2. | Implicaciones de la incidencia de los padres en el desenvolvimiento infantil | 41 |
| CAP. 3. | LA EDUCACIÓN EN EL DESARROLLO INFANTIL | 46 |
| 3.1. | Aceleración sistemática del aprendizaje | 47 |
| 3.2. | Establecimiento de relaciones de poder (profesor-alumno) | 51 |
| 3.3. | Procesos de instrucción | 52 |
| 3.4. | Establecimiento de relaciones amistosas y entre compañeros | 57 |
| 3.5. | El quehacer del psicólogo en las instituciones educativas | 64 |
| CAP. 4 | MODELOS PARA EL ABORDAJE DE LA SITUACIÓN ESCOLAR EN PSICOLOGÍA | 66 |
| 4.1. | Enfoques para explicar en psicología del desarrollo infantil | 66 |
| 4.2. | Enfoques para el abordaje de las situaciones familiares | 70 |
| 4.3. | Posición actual del psicólogo ante la cuestión escolar, la familia y los niños | 79 |
| CAP. 5 | AGENDA ESCOLAR PARA ESTABLECER PUENTES ENTRE FAMILIA Y ESCUELA | 82 |
| | CONCLUSIONES | 93 |
| | BIBLIOGRAFÍA | 99 |

RESUMEN.

El objetivo del presente trabajo, dentro del ejercicio profesional del psicólogo educativo, elaborará programas formativos, lúdicos e informativos, basados en el Análisis Conductual Aplicado y la Teoría del Aprendizaje Social, para generar: 1) la adquisición de hábitos de estudio y de atención en los alumnos, 2) la actitud en favor de una cultura de servicio y calidad en el ejercicio docente en las profesoras, y 3) la participación y la actitud de apoyo de parte de los padres en los hábitos de estudio y la disciplina de sus hijos.

Este programa se desarrolla a manera de un cronograma de eventos planificados denominado "Agenda Escolar"; y se constituye como una forma metodológicamente sustentada para satisfacer necesidades de apoyo en el desempeño académico y el desarrollo integral del niño más allá de la sola actividad docente.

Los grupos de mayor influencia sobre el quehacer de los niños son la familia, la escuela y los compañeros. En la optimización de las interacciones que se pueden dar en estas tres situaciones, bajo un programa preventivo y orientador, es para el psicólogo una oportunidad de apoyo a esta institución incidir sobre estas tres instancias para por medio de eventos formativos y recreativos generar una identidad para con la escuela y habilidades en niños, padres y docentes para facilitar el desarrollo infantil y el logro académico.

La confianza que se otorga al psicólogo conductual en esta labor obedece a su apego a una sistematicidad y una consistencia metodológica en el abordaje de cada caso, basada en la extensión de los principios conductuales, del control de estímulos, registrados en las investigaciones del Análisis Experimental de la Conducta (AEC), para su implementación en situaciones reales, que se manifiestan en el Análisis Conductual Aplicado (ACA).

La programación periódica de eventos tales como cursos, talleres, convivios, etcétera, no obedecerá a criterios coloquiales; sino a una evaluación de necesidades y de inquietudes, que metodológicamente serán identificadas y jerarquizadas para su atención, a modo de eventos formativos, recreativos y de esparcimiento que faciliten a niños, padres de familia y profesores asumir un rol participativo y también afectivamente involucrado con las metas, desde sus posibilidades y expectativas.

INTRODUCCIÒN

Indudablemente la socialización de un individuo está influida por las prescripciones culturales, es decir, que el individuo al tiempo que manifiesta cambios significativos en sus facultades orgánicas, también está teniendo un contacto social que ha de determinar su porvenir. Como tales, estas prescripciones tienen un origen determinado, el cual tiene como primera instancia a la familia (Montiel, 1997).

El primer aprendizaje social del niño se da en su hogar y particularmente en el vínculo con su madre, donde suele adquirir los repertorios básicos para establecer las relaciones posteriores. La madre lleva a cabo una relación de "apego" o "dependencia recíproca" con su hijo al satisfacer las necesidades primarias de éste, como son la alimentación, la estimulación táctil, el alivio del dolor, etc. Es a partir de estos primeros contactos con el mundo que el niño empieza a socializarse, y ha de cambiar, en términos de oportunidades de desarrollo y de su maduración tanto física como cognitiva con la ayuda de otros modelos sociales (Montiel, 1997).

De algún modo, las primeras relaciones del niño se van a significar en la práctica de un proceso permanente que será un facilitador para su desempeño futuro. La forma en la que éste será posible se basará en la calidad del apego; es decir, la valía de la interacción de los niños y quienes los atienden. En particular dice Ainsworth (cit. en Montiel, 1997) ésta se determina por las reacciones del modelo u objeto de vínculo (generalmente madre) ante las necesidades del niño.

Se cree que la calidad del apego suele ser estable y que repercute subsecuentemente en algunas de las características cognoscitivas y emocionales del niño.

"De acuerdo con muchos teóricos y clínicos, el desarrollo del apego y la interdependencia y los intensos sentimientos que entran en juego constituyen los fundamentos de un sentido de confianza en otros y en el mundo" (Montiel, 1997).

Si contextualizamos este desarrollo del niño en un segundo ámbito básico de socialización, como lo es la escuela, hemos de darnos cuenta de la transición que significa tan solo en los contactos sociales que ha de tener: los profesores, los compañeros y otras figuras extrañas.

Aunque éste es un reto que ha de superar, no deja de significarse el pasar de una rutina basada en gran medida en el juego y en no tener responsabilidades que asumir, a una etapa de tareas y aprendizaje.

La escuela es la primera instancia proveedora de aprendizaje formal para el ser humano. A diferencia de los padres, esta tiene que cubrir los lineamientos que el Estado le define en cada uno de sus niveles (primaria, secundaria, bachillerato, entre otros). Su meta, según se divulga, facilitar al ser humano la integración a una vida económica y social productiva.

Las instituciones educativas como tales, tienen que definir y/o seguir ciertas formas organizadas de impartición del conocimiento, apoyándose en planes y programas de estudio; sin embargo, y como inquietud propia no solo de una Directora de escuela, sino también como psicóloga y como madre de familia, hemos de reconocer que el proceso educativo suele convertirse en un proceso de enseñanza-aprendizaje de poco compromiso: La educación suele ser una forma de transmisión de conocimiento más que de asimilación de los mismos, al tiempo que, en el peor de los casos, puede restringirse en intereses particulares a lo siguiente:

- "que los niños aprendan, para eso es la escuela" (padres)
- "solo un modus vivendi" (profesores)
- "un negocio" (la escuela)

- "la maquina de recibir premios y de evitar castigos" (niños).

Esta clase de pensamientos pueden estar ocurriendo en la educación de los hijos, aun cuando sea otro el propósito, en gran numero de ocasiones se genera la falta de compromiso de cada uno de los antes involucrados. Esto provocó, que dentro de la experiencia como Directora, Psicóloga y Madre de familia en el Colegio Inglés Summer Hill, elaborara una propuesta que expreso en este proyecto de titulación cuya modalidad es Tesis Teórica con Aproximación Empírica.

Las bases del mismo, rescatando la experiencia de autores como Corrales (1997), Montiel (1997) y Obregón (1997) nos dice que cuando un niño es criado en ambientes fríos y poco estimulantes (p. ej: una institución), la atención poco individualizada y la asistencia rutinaria dificultan el desarrollo positivo y las relaciones de apego con otras personas. Lo que ha inquietado a un sinnúmero de especialistas interesados al respecto (pediatras, psiquiatras, pedagogos, trabajadores sociales, psicólogos, entre otros) al encontrar perturbaciones emocionales, infelicidad, quietud, pasividad e inactividad en niños criados en este ambiente.

Las características de un ámbito educativo cotidiano, pueden ocasionar deficiencias cognitivas y desajustes en la personalidad. Es sabido que el proceso de aprendizaje a un nivel primaria y menor, suele orientarse más a la memorización que al razonamiento. Dentro del trabajo en el Colegio Inglés Summer Hill procuramos que ambas facultades sean explotadas.

Podemos anticipar, con toda certeza, que uno de los grandes retos para cualquier institución es afrontar y superar los hábitos que han sido creados en su personal. No es culpa de los profesores el impartir de una manera directiva y el facilitar el rol pasivo a los niños, ya que ésta es la forma en que se les ha inculcado realizar el proceso instruccional: La educación se interrelaciona con los cambios de actitudes que se pueden dar con el profesor (Hargreaves, 1986). Es

por esta razón que en nuestra institución hemos destinado recursos humanos y tecnológicos para poder vigilar y analizar la relación alumno-profesor, al alumno mismo y los valores con el fin de describir la manera en que se dan y poder incidir sobre éstos cuando sea necesario.

Igualmente sabemos que existen otras influencias que pueden limitar el desarrollo adecuado de los niños y la incapacidad de facilitarlo por parte de la escuela. Estas pueden ser (Obregón, 1997; Bubolz y Whiren, op. cit.):

- Factores perinatales (intoxicaciones, infecciones, etc.)
- extrapolación de estudios de experiencias con aves y perros
- Importancia del cuidado materno inconsciente
- De ningún modo se deber dejar a un niño menor de tres años entre extraños:
- los juguetes
- los sustitutos maternos
- el retorno de la madre
- la visita de la abuela
- desempleo
- problemas escolares

Sin embargo, uno de los grandes retos, a pesar de los grandes avances en el involucramiento de los padres en nuestro quehacer, y con la ayuda del departamento de Psicopedagogía, ha sido el grado de compromiso de los padres y los docentes para superar conflictos que inciden en el desempeño y desarrollo de los niños.

Sabemos de la fuerza que como facilitadores de dicho crecimiento tienen ambas instancias. Por tanto, el interés al respecto se sustenta en la evidencia que nos expresan trabajos como el de Bubolz y Whiren (1984):

Por medio de una explicación basada en sistemas ecológicos, se realizó una aproximación para explicar el funcionamiento de la familia y su influencia sobre no solo el individuo, sino sobre la familia misma. Los problemas que sufre alguno de sus miembros llegan a provocar un incremento de stress en la familia y en destinar mayores recursos y esfuerzos para resolver su conflicto. En este trabajo, se hace evidente como situaciones mas difíciles al interior o al exterior de la familia, obligan a mayores esfuerzos y dificultan los resultados, mientras que situaciones mas adecuadas al interior y al exterior de la misma, facilitan superar los problemas.

La naturaleza de las explicaciones psicológicas tradicionales han favorecido la creencia de que cuando un niño no estudia, no aprende, se porta mal o tiene otro tipo de problemas como el orinarse en la cama, es culpa suya y hay que tratarlo sólo a él.

A diferencia de éste, un enfoque que considera la influencia que tiene el contexto, incluyendo a las otras personas, nos permiten identificar relaciones que mantienen o restringen algunas de esas formas de comportamiento. Por consiguiente, el desarrollo de actividades que instruyan e involucren a estas dos instancias básicas de socialización: escuela y familia, ha de permitir superar en mayor grado, problemas en los que generalmente se señalaba al niño como el problemático, el enfermo, el que estaba mal.

Este enfoque, conocido como Cognitivo conductual, se dedica al estudio de las interrelaciones organismo medio, cuyas dimensiones son de tipo biológico, físico, psicosocial e interactivo; y enfatizando en que la mayor parte de nuestro comportamiento es aprendido y mantenido por sus consecuencias (Varela, 1997). Las ventajas que nos otorga un enfoque psicológico como éste es que nos permite identificar la manera en que interactúan todos estos componentes identificando la relación entre el aprendizaje y el comportamiento, sea como acción o como pensamiento y/o formas de organización.

La base de la que parte el enfoque cognitivo-conductual es en una primera instancia el enfoque conductual ortodoxo, el cual ha tenido sus aplicaciones en contexto como una orientación general para la solución o modificación de problemas emocionales y conductuales, identificada filosóficamente con un enfoque experimental de estudio de la conducta humana (Varela, 1997).

Para la Terapia Conductual es clave incorporar en su práctica el uso de variables o condiciones de la interacción conducta-ambiente cuyo impacto en la determinación de los problemas psicológicos haya sido mostrado en estudios experimentales suficientemente controlados.

El enfoque conductual en su método se ocupa del análisis del comportamiento como una función de sus contingencias, antecedentes, condiciones orgánicas y los consecuentes. Este análisis obviamente se enriquece cuando ya es visto desde una teoría del aprendizaje social (Bandura, cit. en Monetiell, 1997), y de la ciencia cognitiva (Varela, 1997). Los últimos avances en la Psicología Conductual también han hecho hincapié en la importancia de las cogniciones del organismo. Se ha definido un modelo interactivo (características del sujeto y características del ambiente), en contra del situacionismo de los enfoques conductistas clásicos. El énfasis creciente en la reestructuración o modificación de las cogniciones es hoy día parte del quehacer del psicólogo conductual.

La Terapia Conductual parte de los hallazgos de la investigación del comportamiento desprendidos de experimentos controlados del "Análisis Experimental de la Conducta", los cuales son extendidos a ámbitos sociales e institucionales como parte del "Análisis Conductual Aplicado" (Urquidi, 1997).

La educación, la familia y el niño, a la vez las organizaciones (en este caso el colegio, sabemos que han sido abordados no sólo desde múltiples enfoques psicológicos, sino también por otras disciplinas, como la Pedagogía, la Sociología, la Historia, el Derecho, entre otros tantos. (Berryman, 1994).

Esta propuesta parte de que a 14 años de haber emprendido este Colegio, nos resulta necesario y evidente encarar como una prioridad básica que a veces desconocemos en nuestra formación el satisfacer las demandas y necesidades de nuestros clientes. Para ésto, el enfoque cognitivo-conductual no sólo nos permite la detección de las expectativas de los padres, los alumnos y nuestro personal, sino también el diseño e implementación de programas que incorporen nuevos repertorios y orienten además la actitud de todos éstos en favor de la escuela.

El enfoque conductual afirma que el comportamiento, sea verbal y morfológico es en gran medida aprendido y es mantenido por sus consecuencia (Zumaya, 1993; Beidel y Turner, 1986); como tal, nuestras interacciones se regulan en gran medida por las consecuencias que nos traen; además, pueden ser modificadas para afrontar de mejor modo las situaciones que se dan en nuestra vida cotidiana.

Al mencionar también el comportamiento verbal, incluimos que el lenguaje fue generado en la interacción entre seres humanos, quienes le definieron convenciones y normas, y han propiciado formas de organización, criterios de juicio y de valor y acciones intencionadas, también conductualmente explicables (Obregón, 1997).

La propuesta que a continuación se menciona, se apoya en el supuesto de que cuando el medio provee de recursos para el respaldo social y el soporte de vida, se está apoyando a la familia (Bubolz, Eicher y Sontag, cit. en Bubolz y Whiren, op. cit.) y reduciendo las preocupaciones, conflictos y esfuerzos, al tiempo que se reducen también los problemas para los niños, para las profesoras y para la escuela en general. En términos de lo psicológico ese apoyo se traduce en:

- generar las habilidades para la solución de problemas,
- reestructurar los pensamientos de las personas hacia situaciones más favorables

- ayudarles a discriminar y analizar los episodios de interacción para desarrollar alternativas de solución más viables en sus problemas.

Un trabajo así, tiene que iniciar con el ofrecimiento de servicios de apoyo, con el carácter de cursos o talleres. Esta primera forma de incidir sobre nuestra población de padres y docentes puede ser el facilitador para un cambio de actitud significativo que les ayude a identificar que a veces los problemas de los niños no son sino la evidencia de que algo no funciona, ya sea en casa, en la escuela, o en alguna otra situación; y que además, ellos pueden ayudar no solo a prevenir la ocurrencia de los mismos, sino a fortalecer hábitos y valores que hagan de la escuela una mejor institución en cuanto a padres, alumnos, docentes y políticas generales.

Para encargarnos de esa tarea definiremos a la actitud como el proceso cognitivo de disposición, organizada a través de la experiencia, que influye sobre las acciones en situaciones. Estas consideran también afectos, formas de percibir e interpretar los hechos y tendencias hacia la acción (Allport, cit. en Hargreaves, 1986).

Se pretende además, que este primer contacto con nuestros docentes y con algunos de los padres de los niños de la escuela nos permita sensibilizarlos de la importancia de una participación activa y conjunta de ambas partes para la satisfacción mayor de las necesidades e intereses inherentes a la situación de la escuela y al compromiso académico que conlleva.

Existe el precedente en nuestro país de los intentos de formar un sistema de apoyo escolar a las familias denominado "Escuela para Padres". En nuestro caso, como escuela privada con miras a ser mas eficiente y a no perder de vista en ningún instante las inquietudes de nuestros clientes (los padres) y de servir para el desarrollo de futuros adultos listos para afrontar los retos que día con día se nos presentan, pretendemos que estos talleres tengan la siguiente evolución:

- Primero, como talleres mismos, de información, formación y sensibilización.
- Segundo, pasar a una etapa de grupos de respaldo social, donde tanto padres como niños y profesoras cuenten con un espacio permanente para abordar sus problemas y apoyarse mutuamente con sugerencias y experiencias, y
- Tercero, desarrollar un catálogo de eventos y actividades, tanto lúdicas como focalizadas para apoyar a las familias, profesoras y a la institución, como un programa permanente y efectivo.

Este tipo de trabajo requiere de cumplir los siguientes aspectos:

1. Comunicación conjunta. Acerca de prácticas y fundamentos útiles (esta publicación le dedica un espacio).
2. Acción local. A partir de asociaciones en conferencias y escritos.
3. Programas de entrenamiento. Previo y de conocimientos y habilidades en los familiares para afrontar directamente los problemas cotidianos.
4. Programación de agendas. Entre psicólogos y con los usuarios en cuanto a servicios e investigación.

A partir de esto, se desarrollaría un programa basado en un plan de trabajo ya utilizado y que ha dado resultados para la atención de la inhabilidad mental en los Estados Unidos. Cabe aclarar que no se está comparando un caso con otro ni sugiriendo que exista gente con inhabilidad en la institución, sino que las Agendas Institucionales se han desarrollado principalmente en ese tipo de ámbitos.

Para esto, ajustaremos los criterios de la agenda propuesta por la American Psychological Association (APA) y la National Association for Mental Illness (NAMI) en 1988 (Backer, 1989), a los que a nuestra institución y sus familias interesan ajustándolos aproximadamente a lo siguiente:

1. Promover el estudio del desarrollo infantil a nivel de familia, escuela y otras influencias.

2. Mantener la iniciativa similar de colaboración de otras instituciones y el acuerdo en el Colegio Inglés Summer Hill
3. Involucrar estudios de desarrollo orgánico, social y psicológico.
4. Dar reconocimientos a todo tipo de investigadores involucrados que colaboren en favor de esta causa.
5. Restringir las condiciones de ocurrencia de conflictos al informar a las familias de formas adecuadas de orientación y colaboración
6. Eliminar procedimientos coercitivos y punitivos para con los niños en ambos contextos.
7. Dar mayor apertura a psicólogos para ofrecer sus servicios a la comunidad en cuestión.
8. Promover los grupos de respaldo social y las actividades alentadoras del desarrollo del programa.
9. Formar un sistema institucional de atención de casos particulares.
10. Extender facilidades de tratamiento al establecer vínculos de canalización de situaciones especiales.
11. Informar acerca de los problemas usuales de los niños, para evitar los malos entendidos y el estigma.
12. Es vital evitar el fracaso escolar (necesidad de atención de psicólogos). Para lo que se han basado en modelos conductuales y de desarrollo familiar y de salud comunitaria.
13. Programas de concilio antes mencionados.
14. Desarrollo de programas de entrenamiento en cuidados y temas de interés de la población.
15. Recolectar datos en la investigación en el servicio para evaluar sus efectos (Investigación Aplicada).

Tal como lo hemos visto, el trabajo co-participativo de psicólogos y familiares puede ofrecer mejores resultados que la acción en aislado.

OBJETIVO:

En consecuencia de esta justificación, el objetivo del presente trabajo será, en términos de la inserción del psicólogo educativo en la escuela el siguiente:

Elaborará programas formativos, lúdicos e informativos (promovido como Agenda Escolar), basados en el Análisis Conductual Aplicado y la Teoría del Aprendizaje Social, para generar: 1) la adquisición de hábitos de estudio y de atención en los alumnos, que mejoren su desempeño académico, 2) la actitud en favor de una cultura de servicio y calidad en el ejercicio docente en las profesoras, y 3) la participación y la actitud de apoyo de parte de los padres en los hábitos de estudio y la disciplina de sus hijos, adquiriendo también técnicas para el control de la conducta de los hijos y la mejora de la convivencia familiar.

Los beneficiarios de este trabajo serán los siguientes:

1. Los niños, quienes tendrán de esta manera a su alcance la posibilidad de adquirir pautas de comportamiento y de hábitos de estudio originados por la participación institucional y familiar que favorezcan su desarrollo en general, y de manera muy especial en la asimilación de valores más congruentes.
2. Los padres de los niños, que al identificar la importancia de su participación en la conformación de valores y hábitos de sus hijos, podrán también aprovechar dichos conocimientos y experiencias en la mejora de la calidad de vida familiar.
3. Las profesoras, adquiriendo conocimientos y vivencias que les faciliten su trabajo y establecer un contacto más eficiente y satisfactorio con la sociedad.

4. La escuela, que como ofertante de servicio, podrá generar condiciones mas satisfactorias para las partes, y por ende, fortalecer su estatus ante la sociedad.

CAPÍTULO 1.

LOS ORÍGENES DEL ESTUDIO DEL DESARROLLO INFANTIL.

El estudio del desarrollo infantil ha sido tarea de varios profesionales; sin embargo, algunos más preocupados por el aspecto del comportamiento y del desarrollo de las aptitudes de los infantes se pueden ubicar entre los psicólogos, sociólogos, puericultores, pedagogos, etc., entre otros. Estos seguramente se cuestionan los siguientes criterios del campo del desarrollo: interacciones, comprensión, predicción y control, evolución o contenidos respecto del desarrollo humano. Para esto, se hace necesario apegarse a una sistematicidad del abordaje del conocimiento, pudiendo recurrir a la ciencia, en la que podemos distinguir entre aquella que es evolutiva y la contemporánea (Berryman, 1994). Como psicólogos que somos, nos concentraremos en los factores psicológicos de lo exploratorio y lo aplicado de las interacciones, lo que son los repertorios cognitivos, emocionales y morfológicos que éstos van adquiriendo en el contexto.

Pero antes de proseguir, conviene definir el término desarrollo:

Proceso mediante el cual se generan cambios sucesivos y simultáneos en la maduración del genotipo y el fenotipo de los organismos; en los patrones de comportamiento, socialización y orgánicos de los seres vivos; incluyendo estos a las habilidades y las formas de resolver problemas (Berryman, 1994).

El desarrollo psicológico en términos de Bertalanffy se explica de la siguiente manera:

"...Será correcto afirmar que es tendencia general en la psicología y la psiquiatría modernas, apoyada por discernimiento biológico, reconocer la parte activa en el proceso cognoscitivo. el hombre no es un receptor pasivo de estímulos que le llegan del mundo externo, sino que, en un sentido muy concreto, crea su universo. También ésto puede expresarse de muchos modos: en la reconstrucción freudiana de cómo se va constituyendo el "mundo" en el niño; en términos de psicología del desarrollo según Piaget, Werner o Schachtel; en términos del nuevo punto de vista en percepción, que subraya actitudes, factores afectivos y motivacionales; en psicología de la cognición por el análisis del aprendizaje significativo según Ausubel; en el contexto zoológico aludiendo a la *umwelt*, específica según la especie, de Von Uexkull; filosófica y lingüísticamente, en las formas simbólicas y categorías dependientes de la cultura, de Cassirer; en los testimonios presentados por Von Humboldt y Whorf sobre los factores lingüísticos (o sea simbólicos y culturales) en la formación del universo experimentado... (Bertalanffy, 1989, pág 203). Para el presente trabajo la postura a adoptar considera una connotación conductual, mediante la cual el desarrollo psicológico deriva de las interacciones del organismo con el medio, siendo afectado e influyendo en este.

1.1. VARIANTES MATRICIALES EN LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO INFANTIL

En el estudio del desarrollo existe una amplia gama de explicaciones psicológicas, que han sido propuestas por distintas perspectivas,

cognoscitivos, histórico-culturales, maduracionales, conductuales, psicoanalistas e incluso sistémicos; no obstante, para no perdernos respecto de los vectores principales, es decir, de las líneas básicas de abordaje, lo analizaremos de la siguiente manera (Berryman, 1994):

PSICOLOGÍA EVOLUTIVA

El modelo evolutivo estudia la forma y la razón del cambio del objeto, se orienta hacia la psicología Genética, y como tal forma parte de la psicología del Desarrollo Infantil. Su campo de estudio contempla a la estructura, la función y la conducta como evidencias de la maduración y el crecimiento. Sus unidades de estudio (con base en la normatividad, nivel descriptivo) son las de sucesión y de transición (continuidad).

PSICOLOGÍA CONTEMPORÁNEA

La segunda se dedica al estudio del desarrollo como un fenómeno estable pero en transición. Ambas en particular toman en cuenta tanto factores endógenos (provenientes del organismo) como exógenos (externos al mismo, es decir, ambientales); sin embargo, es ésta la que hace en ellos mayor énfasis. Las influencias relativas entre el organismo, el ambiente y la sociedad; siendo los dos últimos elementos así tomados más en consideración.

Al interior de la psicología contemporánea podemos ubicar al enfoque cognitivo-conductual, el cual será explicado en el cuarto capítulo. De momento sólo se justifica su pertenencia a esta clasificación de la Psicología del Desarrollo por conjugar las características de la misma;

retomar factores endógenos y exógenos, identificar vínculos entre organismo, medio ambiente y sociedad (como una parte importante del medio). Posteriormente describiremos la taxonomía psicológica propuesta por Kantor para explicar el desarrollo del organismo.

En cuanto a la evaluación infantil se puede pasar de la investigación a la intervención aplicada refiriéndose a dos tipos de métodos o niveles de análisis del nivel descriptivo y el nivel explicativo:

1.2. NIVELES DE ANÁLISIS EN LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO.

Nivel descriptivo

El nivel descriptivo, que se ocupa de realizar estudios normativos, es el que tiene por interés de investigación la identificación y descripción de los hechos en tendencias. Los cambios reales, identificación antes del nivel explicativo, que se ocupa por el contrario de realizar ya implementaciones y manipulaciones en la investigación (Berryman, 1994).

Este modo de investigar en psicología del desarrollo utiliza principalmente los métodos naturales, y se justifica en las siguientes afirmaciones (Berryman, 1994):

1. Las variables no siempre son reproducibles en ámbitos experimentales.
2. La manipulación experimental a veces se opone a la naturaleza de las relaciones.
3. Pueden existir deficiencias en la reproducción de las circunstancias disposicionales o situacionales.

4. Eliminación de la artificialidad.
5. Puede servir como modelo aceptable de experimentación y también en el desarrollo infantil.
6. La naturaleza de la situación debe ser congruente a la de la actividad del niño.
7. La investigación natural se válida en el estudio del desenvolvimiento interpersonal, social y cultural.

Nivel explicativo

Este parte de preguntas e hipótesis y controla variables para determinar relaciones, lo cual se expresa como una formulación teórica intuitiva como anticipación a los datos normativos. Se fundamenta en los métodos artificiales, que implican el manejo y la comprobación de una hipótesis, además de establecer relaciones entre variables, un control y una sistematicidad. Dentro de este a nivel de psicología conductual, se lleva a cabo el Análisis Experimental de la Conducta (Varela, 1997).

Así vemos que existe una relación recíproca entre el enfoque teórico y el empírico, cuyos intercambios se dan en el enriquecimiento a partir de los datos normativos, la integración de unidades de estudio en las generalidades y la estructuración del discurso.

De esta manera, la investigación del desarrollo, también en el ámbito infantil, permite la formulación de teorías resultantes de las descripciones y explicaciones que sirven entonces para la:

- a) recopilación de normas

- b) integración
- c) facilitación de la investigación

No obstante las ventajas de esta relación uno debe tener cuidado con usos inadecuados de los datos obtenidos y la formulación errónea de los temas. En relación a la adopción de los tipos de investigación sería absurdo optar por uno sólo, ya que el quehacer psicológico en una escuela obliga a disponer de datos puros (nivel descriptivo), y de formas de análisis y alternativas de trabajo (nivel explicativo) viables.

Considerando que la propuesta de trabajo tiene una finalidad de aplicación, nuestro nivel de análisis, orientado en el Análisis Conductual Aplicado será éste, el explicativo.

1.3. LA IMPORTANCIA DEL ESTUDIO DEL DESARROLLO INFANTIL

Como acontecimiento histórico, podemos señalar que los primeros pasos en el estudio psicológico del desarrollo infantil, se originaron en la importancia que tiene para el desarrollo normal de un individuo contar con un sin fin de condiciones favorables en sus primeros años de vida y no se tomó en cuenta sino hasta que Freud se interesó en investigarlos (cit. en Montiel, 1997).

Sin embargo, Freud sería sólo uno de los precursores en el estudio del desarrollo psicológico de los sujetos. Una de las limitantes de apegarse a una orientación psicoanalítica para este trabajo es que no daría respuesta a la pregunta de ¿qué factores intervienen en el desarrollo temprano del niño?. Entenderemos que todo esto correspondería a una integridad

orgánica, oportunidades de desarrollo y un ambiente físico, social y afectivo amplio y rico para dicho desarrollo.

La integridad orgánica se refiere a que los órganos de los sentidos requieren de ser estimulados tempranamente no sólo para que funcionen bien, sino también para que no se atrofien; ésto es en sí el aspecto meramente fisiológico en el desarrollo. Incluso podemos decir que el desarrollo de la reactividad glandular resulta esencial en la tolerancia de la condición de stress (Corrales, 1997).

A continuación nos relacionaremos con tres términos en particular, éstos son: deprivación, subestimulación ambiental y apego o vínculo afectivo. Estos tres términos como hechos que son deben ser bien cuidados para que se pueda dar un desarrollo propicio en las áreas perceptivas, exploratorias, afectivas, de aprendizaje y de solución de problemas.

Al no ocurrir oportunidades de desarrollo favorables en el período post-natal y en la infancia temprana, previa a la vida académica (0-3 años), se suelen dar problemas de conducta, que a veces han sido nombrados como "conducta anormal" (Dryfoos, 1993; Corrales, 1997). La relación más importante que tiene el niño de edad temprana es con la madre, la cual es proveedora principal de la estimulación ambiental.

De ahí que la carencia de esta figura repercute intensamente en el desarrollo del niño, constituyendo un ambiente subestimulante y con pocas posibilidades de desarrollo.

Cuando hablamos de la carencia de la figura materna, no necesariamente se trata de la ausencia materna, sino que por ciertas circunstancias la madre no es capaz de proporcionar las oportunidades adecuadas para que se den las experiencias pertinentes en el desarrollo del niño.

A esta condición se le llama *deprivación materna*, y se da en los casos en que la relación es áspera, escasa o de maternidad múltiple (muchas personas se ocupan del niño pero no una en específico) sucesiva o simultánea. Esto trae como consecuencia una subestimulación ambiental y un rompimiento en la relación de apego entre madre e hijo (Obregón, 1997; Corrales, 1997). Esto a veces ha sido contrarrestado (todavía sin una garantía de logro) por medio de instituciones como orfanatos y guarderías; así como por sustitutos maternos (tías, madrinas, etc.) al interior de la misma familia.

Por otra parte, cabe mencionar que a la trascendencia de ciertas figuras en el desarrollo del niño, también debemos citar cuáles son esos indicadores de maduración del niño; es decir, las áreas en las que se expresa dicho desarrollo.

1.4. ÁREAS DE DESARROLLO INFANTIL

El desarrollo infantil en términos de lo psicológico implica una jerarquización de las facultades que este va adquiriendo. McCandless y Evans (1992) sugirieron una clasificación muy vasta desarrollo psicosocial del individuo, que aborda desde las facultades psicomotoras, el lenguaje, la inteligencia, hasta aquellas propias de la integración social del mismo.

Su explicación se divide en dos temas en específico:

- a) Influencias significativas en el desarrollo psicosocial, es decir, aquellos entes sociales que facilitan o entorpecen el desarrollo integral del individuo, desde la familia, los compañeros, la escuela, y los medios de información y comunicación masiva
- b) Áreas de desarrollo psicosocial, las cuales van desde el desarrollo psicomotor, el lenguaje y el desarrollo intelectual, con el correspondiente respaldo del juego pretensivo; así como los de índole de integración social (sexualidad, desarrollo moral, etc.).

En lo que respecta al desarrollo psicosocial (influencias), McCandless y Evans (1992) citan que lo importante es identificar a aquellas instancias que generan cambios significativos en el desarrollo psicosocial del individuo; y para ellos los principales son:

- I. Padres, que no sólo son el primer contacto social del infante, sino también se convierten en el ámbito más poderoso de socialización del niño en sus primeros años, y uno de los más importantes a lo largo de su vida.
- II. Compañeros, que aparecen como parte de sus contactos informales con otras personas, y que ya sea como amigos o como compañeros de escuela, pueden adquirir una trascendencia importante por ser una de las pocas oportunidades que este tiene de tratar o interactuar con personas en una misma jerarquía.

- III. Escuela, que describiremos posteriormente, pero que involucra al individuo en un proceso instruccional y en una formación planificada, jerarquizada y sobre todo formal.
- IV. Información masiva, el cual no es motivo de este trabajo, pero que conocemos el amplio rango de penetración que tienen los medios de difusión en las expectativas y estilos de interacción del ser humano.

En lo que toca a las áreas de desarrollo psicosocial, McCandless y Evans (1992) se refieren a la identificación y evaluación de los cambios en los repertorios de desarrollo psicosocial del individuo, así como los medios que faciliten tales procesos

- I. Psicomotricidad, los repertorios morfológicos gruesos y finos para interactuar con los objetos y resolver problemas concretos.
- II. Lenguaje, no sólo en la emisión de sonidos, sino en la construcción, expresión y comprensión de mensajes estructurados por medio de dicha facultad.
- III. Inteligencia, o la adquisición de conocimientos, formas de análisis y de síntesis para afrontar situaciones, resolver problemas y planificar entre otras.
- IV. Identidad Sexual, o la asunción de patrones de comportamiento asignados socialmente al género (identidad sexual), procurando el apego a un estilo socialmente aceptado.
- V. Desarrollo Moral, en la discriminación y formulación de valores y principios con los que norme el rango de las interacciones en las que participe (éste como uno de los aspectos matriciales de la socialización).

- VI. Logro, en la conformación de las expectativas de desarrollo personal hacia el futuro.
- VII. Identidad Social, o dicho de otro modo, ¿quién soy? , ¿quién quieren que sea?, y ¿Quién quiero ser?

Ahora bien, en la psicología del desarrollo se ha acostumbrado definir taxonomías psicológicas que delimitan en desarrollo progresivo en períodos. Siendo esa la acepción, explicaremos uno que ha de ser primordial para el abordaje del desarrollo infantil y adulto. Este, propuesto por Kantor (1959; cit. en Obregón, 1997), divide el desarrollo en tres etapas, la fundamental, básica y social.

La fundamental es aquel período del desarrollo en el cual el organismo se comporta como sistema unificado, pero se halla estrictamente limitado por sus características orgánicas. Así pues, la mayoría de las interacciones son inicialmente reflejas (respondientes) y comienzan antes del nacimiento, siendo muy uniformes entre los individuos. A la par de estos reflejos, se encuentran los movimientos no coordinados que no se ligan aún con estímulos ambientales funcionales; parecen encontrarse relacionados con estímulos orgánicos. Inevitablemente, estos movimientos han de enfrentar el ambiente de modo que se vuelvan coordinados, eficientes y útiles en relación con las características invariables del medio, tal como la habilidad de tocar, asir y mover objetos, en sus múltiples manifestaciones han de constituir el repertorio de habilidades y conocimientos del bebé.

La conducta ecológica es aquella que integra al infante con el ambiente y principia a hacer que el ambiente responda al infante, conformando de este modo la integración que es tan básica para el análisis.

Las interacciones exploratorias, desarrolladoras de habilidades y de conocimientos que tuvieron principio en la etapa fundamental, continúan y se hacen más complejas; también se diversifican como función de experiencias individuales. Llámese entonces básica a esta etapa, en especial, a causa de que es necesaria para lo que ha de seguir.

Y lo que ha de seguir es el desarrollo de habilidades suficientes para ofrecer al público adulto una apreciación de cada uno como individuo capaz, racional, maleable, abierto y curioso, quien obviamente necesita de la instrucción sistemática de las costumbres de la sociedad: para leer, imaginar y adquirir todas las habilidades simbólicas complejas para su desenvolvimiento en la escuela, con los vecinos, grupos eclesíásticos. Esta exposición deliberada del niño a la instrucción y control social proseguirá: primero por medio de los adultos y luego por medio del propio infante hasta sus años adultos. Es claro entonces, que estas interacciones sociales forman parte de la etapa social.

En los dos siguientes capítulos haremos alusión a parte de las instancias que permiten el desarrollo del infante en la etapa social, la familia y la escuela.

CAPÍTULO 2 LOS ORÍGENES DEL ESTUDIO DE LA FAMILIA.

2.1. CONCEPTOS BÁSICOS

Tal y como habíamos dicho en la introducción de este trabajo y en concordia con el capítulo anterior, el ser humano es un ser que aprende, participa y modifica relaciones sociales, lo cual complementa en la vida humana su naturaleza biológica. Este como tal se involucra en interacciones con otros miembros de su especie, con los que ha de convivir. Y el origen para cada miembro de la familia en la vida social se encuentra en la familia (Montiel, 1997). Podemos ratificar, como se hizo en el capítulo anterior que el primer aprendizaje social del niño suele darse en su hogar y particularmente en el vínculo con su madre, donde ha de tener sus primeras experiencias y ha de formular sus primeros repertorios para interactuar con los otros. Ciertamente que tardará algún tiempo en ser autosuficiente para afrontar a personas externas a su contexto familiar, pero dichas oportunidades de desarrollo le darán cabida pronta en el mundo que le espera afuera de su casa. (Montiel, 1997).

Sabido es que las primeras relaciones que el niño tenga le llevarán a adquirir las habilidades que le facilitarán interactuar con el mundo en un futuro. La forma en la que esto será posible se basará en la calidad de las oportunidades y el aprovechamiento que tenga de las mismas en la satisfacción de sus necesidades.

Igualmente sabemos que un contexto poderoso de socialización lo es la escuela, sin embargo, no puede uno ignorar la trascendencia que nuestro

núcleo familiar tiene para que seamos quienes somos y podamos lograr cambios significativos y vínculos de trabajo y comunicación importantes.

La familia como el primer sistema de organización entre humanos ha logrado trascender hasta nuestros tiempos, y como tal ha sido estudiada desde múltiples perspectivas o disciplinas. A continuación se hará referencia a las definiciones psicológica, sociológica y antropológica de la familia.

Desde la perspectiva sociológica, la familia puede ser definida como un conjunto de personas ligadas por parentesco consanguíneo real o putativo donde existen ciertos roles entre sus miembros (Gaona y Ramos, 1996).

Levy (cit. en Gaona y Ramos, 1996) considera que hay tres tipos de familia:

1. **Extendida.**- Se caracteriza por tratar de agrupar el mayor número de integrantes posible.
2. **Troncal.**- El primer hijo permanece unido a la familia y los demás pueden independizarse por medio del matrimonio.
3. **Nuclear.**- Tipo tradicional de familia, con los padres y los hijos únicamente.

Aquí se concibe a la familia como una unidad biológica y como sistema tiene que relacionarse una pareja de miembros de diferentes familias.

Entre las definiciones antropológicas se define a la familia como hombre, mujer e hijos con diferentes tipos de relación social dependiendo de su

parentesco. Teniendo como base dicho parentesco, se establecen los tres tipos de vínculos familiares:

1. Consanguínea (entre hermanos)
2. Alianza (pareja)
3. Filiación (padres e hijos)

La definición psicológica de familia se refiere a la que incluye a padres e hijos, viéndolos como un sistema concebido en los parámetros de la familia nuclear, (Gaona y Ramos, 1996). Ahora bien, ante la ausencia de una definición razonable, explicaremos a la familia como una relación afectiva de tipo perdurable; en la cual, existiendo o no lazos sanguíneos, se practican roles propios de esta relación, diferenciándolos de un vínculo amistoso o comercial, y pudiendo ser, entonces, reconocido este nexo como familia por la vía legal o la costumbre. Esto depende de cómo los miembros de esta relación "construyen" su modelo de familia.

A la familia se le ve como un sistema debido a que sus miembros forman un conjunto y tiene relaciones que los mantienen unidos como tal. La familia es también un sistema abierto porque influye de dentro hacia afuera como es influido por el exterior. Además, la familia puede ser un sistema estable mientras sus componentes se mantengan dentro de las siguientes propiedades (ibídem):

1. **Totalidad y no sumatividad.**- La familia es un sistema donde un integrante influye sobre el resto y el sistema pasa de un estado a otro.

2. **Homeostasis (o estabilidad).**- Referente al equilibrio y a la recuperación del mismo en el sistema ante los cambios y fluctuaciones en la relación familiar.
3. **Equifinalidad.**- Su estado se determina por la naturaleza de la relación y no por las condiciones iniciales.
4. **Calibración.**- Tal y como lo refiere Bateson (cit. en Alvarado y Sánchez, 1997), el hábito es un método de solventación de problemas familiares (realimentación). La calibración se refiere a las reglas que determinan la estabilidad del sistema y como regulación permite el paso de un estado a otro.

Se ha visto también, que se comparten otras propiedades en la familia, una de ellas es que se puede clasificar desde la estructuración particular de la base de la misma (Alvarado y Sánchez, 1997):

- a) **Familia Consanguínea:** Como dice el nombre, sus elementos se encuentran relacionados por lazos de sangre.
- b) **Familia Punalua:** Que se refiere a aquella familia en la que se restringe la posibilidad de formar una relación de pareja entre familiares que tengan un vínculo sanguíneo de hasta un tercer grado.
- c) **Familia Sindíasmica:** Este se refiere a la relación entre varios esposos y varias esposas.
- d) **Familia Monogámica:** La más tradicional en nuestra cultura, en esta ellos se encargan de la crianza de los niños, los cuales son sus herederos directos, y cuenta además con las siguientes características (cabe aclarar que no necesariamente se cumplen estas en todos los sentidos ni en todos los casos):

- El afecto como base de su existencia.
- Igualdad de estatus y autoridad entre el hombre y la mujer (aunque habría que verificarse)
- Necesidad de consentimiento mutuo para tomar decisiones importantes.

e) **Familia Poligámica:** Se refiere a lo que sería el matrimonio plural, este puede ser de dos tipos, poliginia (matrimonio de un hombre con dos o más mujeres) o poliandria (por el contrario, el matrimonio de una mujer con dos o más hombres).

Todos estos tipos de familia no han sido sino el producto de la evolución que ha sufrido la unidad familiar al replantearse las relaciones que se dan al interior y al exterior de la misma.

Para hacer más clara la evolución de la familia contamos con la siguiente transformación vista en la tabla 1:

TABLA 1:
TRANSICIONES DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA UNIDAD FAMILIAR

| FAMILIA ANTIGUA | FAMILIA MODERNA |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Extensa (molecular) • numerosa • domicilio unifamiliar • patrimonio familiar • matrimonio de razón (es decir, convenio) • prolongada subordinación de los hijos | <ul style="list-style-type: none"> • Reducida (nuclear) • escasa • habitación en departamentos (cotidianamente) • Renta laboral como medio de vida • Sentimientos en juego • Precoz emancipación de los hijos • estructura cambiante. |

- | | |
|---------------------------|--|
| • estabilidad estructural | |
|---------------------------|--|

Esta es una confrontación del patrón general vigente en nuestra sociedad y un formato familiar anterior. Sin embargo, vale la pena recordar al lector que en nuestros días también está cobrando auge la proliferación de las familias separadas, donde se encuentra ausente alguno de los cónyuges.

Para referirnos a la trascendencia de estas familias con un sólo cónyuge presente, mencionaremos algunos de los problemas más usuales que estas afrontan.

Glasser y Navarrete (1984 cit. en Reyes, 1996) sostienen que la familia dirigida por un solo progenitor presenta las siguientes características a nivel estructural

- 1) Estructura de tareas. Con base en la ausencia de uno de los padres, las necesidades de la familia no son cubiertas adecuadamente y comúnmente requieren de asistencia externa para su cumplimiento y en caso de no contar con esta, los hijos son involucrados en la cobertura de las tareas.
- 2) Estructura de la comunicación. Los padres cumplen una importante función, al constituir para los hijos la principal fuente transmisora de cultura, por lo que, la ausencia de uno de los progenitores ocasiona que los hijos sean sujetos de canales de comunicación distorsionados.
- 3) Estructura del poder. Estos autores argumentan que cuando un solo padre asume la autoridad en la familia, puede dar como resultado en

algunos casos, menos democracia, lo que generalmente es subsanado con una mayor injerencia de los hijos en esta área, generando así equilibrio en el sistema familiar.

- 4) Estructura afectiva. Esta se refiere a las necesidades emocionales de los miembros de la familia. Generalmente, el grupo familiar actúa como una válvula de escape a las tensiones y frustraciones. Sin embargo, en una familia en la cual un miembro ha desaparecido, los sentimientos negativos pueden no ser desahogados y ser adjudicados a un miembro de la familia que posteriormente será considerado como paciente identificado.

Considerando los aspectos anteriores, puede deducirse que la familia de un solo progenitor tiende a ser considerada como deficiente, tanto en la estructura, como en el desarrollo emocional de sus integrantes (Reyes, 1996). Al respecto Goodrich y cols. (cit. en Reyes, 1996) señalan que las opiniones y los supuestos negativos sobre la familia de un solo progenitor, en realidad se aplican a la familia a cargo de la madre. A pesar de que este modelo familiar está muy difundido, sigue siendo un estigma pertenecer a él; estigma que funciona como un factor etimológico en muchos de sus problemas.

De acuerdo con las autoras antes citadas, el origen de tales prejuicios, obedece a que la sociedad magnifica el rol de la figura masculina. Asimismo, el estigma que sufren las madres solas no se origina únicamente en la ausencia del hombre, no solo hay un adulto en lugar de dos en la constelación familiar, sino que el jefe de la constelación familiar es del género femenino y no masculino. No se trata sólo de que esa familia sea

atípica sino de que la madre misma esta asumiendo un rol atípico del que le corresponde por su género" Brandwein, Brown y Fox, p. 498; cit. en Reyes, 1996).

La sociedad es reacia a reconocer y aceptar a una mujer en el puesto responsable e independiente, "normalmente" reservado para un hombre. Si nuestra cultura fuese matriarcal en lugar de patriarcal, el modelo madre como jefe de familia/padre ausente sería menos atrofiado, menos perjudicado y menos perturbador" (Goodrich y cols., 1989, p. 97; cit. en Reyes, 1996).

Además de los conflictos antes señalados, los hogares encabezados por la madres padecen las siguiente scircunstancias>

- a) El tiempo y la energía de las madres solas, de acuerdo con Goodrich y cols. (cit. en Reyes, 1996), están más exigidos que los de cualquier otro padre que trabaja, porque la responsabilidad en el proceso de educación de los hijos, descansa únicamente en ellas lo cual las hace mas proclives a culparse de los conflictos de los hijos. Si se les compara con personas casadas, por lo general necesitan y esperan mas de sus hijos y cuentan con menos apoyo para sus propias necesidades.
- b) Las familias que solo cuentan con la madre, según Wallerstein y Blakeslee (cit. en Reyes, 1996) son mas vulnerables y experimentan mas problemas que las familias nucleares tradicionales. La adolescencia de los hijos, tanto varones como niñas resulta mas difícil para el padre que esta solo. Por otro lado, comúnmente la madre sola posee menos

recursos materiales, económicos y afectivos para afrontar emergencias, enfermedades, crisis y pérdidas.

- c) Respecto a las características que presentan los niños que se desarrollan en hogares de un solo progenitor, Rodríguez y Bloch (cit. en Reyes, 1996), postulan que poseen una incompleta e inadecuada socialización, originada por la exposición del niño a un solo modelo parental, lo que limita su contacto con importantes inhibidores y reforzadores de valores, actitudes y conductas.

Puede agregarse a lo anterior, el hecho de que los preadolescentes y adolescentes que viven con un solo padre, son más influenciados y están más predispuestos a desarrollar conductas antisociales.

Por último, la ausencia del padre afecta el proceso de identidad sexual, debido a que parte importante de ese proceso se desarrolla a través de la imitación.

En otro patrón de ideas, las madres que conducen solas su hogar, padecen grandes tensiones al comprobar que sus ingresos son insuficientes y que sus responsabilidades son cada vez mayores. Wallerstein y Blakeslee (cit. en Reyes, 1996) sostienen que casi el noventa por ciento de los niños permanecen bajo la tutela de la madre, después del divorcio o separación, para afrontar tal situación la madre soltera debe insertarse al campo laboral, con el propósito de solventar los gastos de su familia. Bloch (cit. en Reyes, 1996)) coincide con la afirmación anterior y además señala que las mujeres como jefas de hogar están expuestas a una enorme desventaja económica, pues debe competir en un mercado de trabajo

en donde aun se les paga menos que a los hombres por un trabajo equivalente, a la vez de arrastrar la pesada carga de sus responsabilidades de cuidado de los hijos y la lucha de procurarse el espacio suficiente que le permita llevar una vida adulta, donde se incluya alguna clase de experiencia sexual y de compañía.

El hecho de que la madre se aleje del hogar diariamente para ir a trabajar, genera de acuerdo con Guerin y Gordon (cit. en Reyes, 1996) un vacío de liderazgo en el hogar, y en muchos casos el hijo o hija mayor trata de cubrir ese vacío, haciéndose cargo de la familia mientras la madre trabaja. El hijo que asume tal posición generalmente enfrenta una situación difícil, porque adquiere una considerable responsabilidad sin ningún poder explícito, para posteriormente dejar vacante la posición y ocupar su rol de hijo, cuando la madre regresa.

Por otro lado, Navarrete (cit. en Reyes, 1996), sostiene que existe la creencia a nivel social, de que al trabajar la madre, los hijos quedan descuidados porque la función de vigilancia domestica y educación de los vástagos que le es atribuida es insustituible. Sin embargo, el que los hijos de la mujer trabajadora se integran a servicios tales como jardines de niños y guarderías infantiles, no significa que sus situación sea inferior a la de aquellos cuya madre dedica su tiempo completo a las labores hogareñas, pues el abandono y desadaptación en niños y adolescentes, obedecen más bien a falta de atención e incomprensión de sus problemas, situación que puede ocurrir indistintamente en familias de mujeres trabajadoras o dedicadas solo al hogar.

Volviendo a la comparación realizada, los puntos señalados muestran claramente el cambio sufrido. Y dichas transiciones también nos permiten otra forma de clasificación de los diversos tipos de familia:

1. Familia rural
2. Familia subproletaria
3. Familia proletaria
4. Familia de clase media
5. Familia de clase acomodada..

La clasificación anterior corresponde al estatus socioeconómico y cultural; aunque también puede clasificarse tomando en cuenta los demás factores considerados por Esquivel (1986): ecología, composición familiar, estructura de la autoridad (individualista, autoritario, paternalista o igualitario), ciclo vital de la familia, estructura, dinámica familiar, organización social y enlace con la sociedad. De estos puntos, algunos serán resaltados a continuación.

El estudio del ciclo vital de la familia se refiere a las múltiples experiencias que modifican el desarrollo humano en un ámbito familiar. Este estudio involucra al menos tres generaciones y se detecta los momentos de crisis en dos ejes (Flores, et.al., 1994).

- Eje vertical.- Los momentos de crisis puede surgir en respuesta a los patrones de relación y funcionamiento tradicionales durante el paso de las generaciones.
- Eje horizontal.- Los momentos de crisis puede generarse por los cambios y transiciones en el ciclo vital de la familia, siendo algunos de estos

impredecibles (por ejemplo la muerte y el divorcio). Al saturarse de momentos de crisis el eje horizontal suele darse un comportamiento disfuncional que conlleva rompimientos del sistema al haber estrés en el eje vertical.

IZT.

Todo miembro de la familia es partícipe de las transformaciones que se dan a lo largo del ciclo. Para comprender todo lo que conlleva el ciclo es necesario tener presentes los siguientes términos:

- a) **Propósito** Proveer un contexto sustentador de la necesidad de logro.
- b) **Estructura** Organización de las reglas y necesidades.
- c) **Suficiencia** Cuando se proporciona la solución específica (elementos) para la necesidad correspondiente.
- d) **Cambio** Una necesidad primaria activa una secuencia de logro satisfactoria, desestabilizando temporalmente y llevando a una nueva estructura.
- e) **Ciclo vital** Evoluciones de segundo orden y períodos de estabilidad y evoluciones de primer orden.

A esto podemos señalar que la familia vive dos tipos de eventos:

- Eventos normativos: De segundo orden, casamiento, nacimiento, adolescencia, escuela, jubilación, etc..
- Eventos paranormativos: Que modifican el momento normativo y se les visualiza por el conflicto o la enfermedad provocada, etc.

- f) **Formación del síntoma:** Cuando una evolución de segundo orden no es acompañada por una transformación satisfactoria.
- g) **Terapia.** Esta tiene como propósito el restablecer las facultades que dan estabilidad a la unidad familiar.

A continuación, enlistaremos las etapas del ciclo vital de la familia, las cuales se relacionan directamente con los términos anteriormente citados al tener que replantearlos; y además, pueden o no ocurrir, así como pueden romper la sucesión:

1. **Noviazgo.** En esta se debe promover la independencia de los hijos
2. **Matrimonio.** La pareja requiere de intimar en un estilo de vida y en una relación "íntima" y no de "fusión".
3. **Expansión.** Aquí se pierde cierta privacidad de pareja, donde se hace necesario asumir el papel de padres y replantear las relaciones familiares para incluir a los abuelos.
4. **Dispersión.** Se dan cambios de segundo orden que obligan a cambiar la relación padre-hijo, y se hace necesario reenfocar los aspectos de la vida marital en la madurez.
5. **Independencia.** Las tres generaciones entran en juego y se ven afectados de distintas maneras.
6. **Retiro o muerte.**

Hacia los años cincuentas en los Estados Unidos empezó a manifestarse un elevado interés por la atención a las disfuncionalidades conductuales en la unidad familiar, pudiendo destacarse de entre muchas alternativas de explicación y apoyo a la Teoría General de los Sistemas (planteada por

Ludwig Von Bertalanffy (Flores, et.al., 1994), la cual no será motivo de análisis para este capítulo, pero que figura como un paso de las disciplinas sociales y psicológicas por asistir a la familia en conflicto.

Una vez referida la forma en la que es vista la familia desde las perspectivas biológica, sociológica, antropológica y psicológica, hemos de sustentar aquello que hace tan importante la participación e influencia de los padres en el quehacer del niño, sea o no académico su comportamiento.

2.2. IMPLICACIONES DE LA INCIDENCIA DE LOS PADRES EN EL DESENVOLVIMIENTO INFANTIL

Como habíamos dicho en el apartado anterior, la relación familiar incide significativamente en el comportamiento de los niños (cierto es que también el actuar de los niños implica cambios en la relación familiar).

En este apartado se analizará la manera en que afectan al desarrollo psicológico del niño las creencias que modifican las prácticas de los padres, la constelación familiar, el estatus socioeconómico y las estrategias de enseñanza utilizadas.

Es un hecho ineludible que el sistema de creencias, valores y principios que norman una relación, familiar o no, son motivo de gran cantidad de estilos en el comportamiento colectivo y en las afectaciones para sus miembros (Hargreaves, cit. en Finchem, 1992).

Pick (1979) describe de una manera precisa cuatro términos muy útiles para entender el comportamiento social desde una forma de análisis de

las disposiciones, mismas que engloban a los valores, los mitos, los dogmas, rituales y demás expresiones racionales de las personas:

1. **Creencias** Que es la disposición que asume uno respecto de un evento determinado sin que se haya tenido una experiencia real y tangible para conocerlo.
2. **Actitudes.** Otra disposición, igualmente en relación a un evento, sea persona, cosa, idea, etc., que a diferencia de la anterior ya nos implica una experiencia o acercamiento vivido para conocerlo.
3. **Intenciones** Dentro del panorama de las disposiciones, es el propósito que orientamos nosotros para hacer algo respecto de dicho evento.
4. **Acciones** En esencia, el comportamiento o la interacción morfológica concreta.

Con estos cuatro elementos, Pick sugiere que nosotros experimentamos ante los hechos una percepción o disposición de los mismos; y que con esta participamos de una interacción cuyo ideal sería la congruencia entre lo que se piensa o se dice y lo que se hace.

De este modo, suponemos que si nosotros nos expresamos por ejemplo, en favor del juego pretensivo entre padres y niños, hemos de practicarlo; sin embargo, ésto no siempre ocurre y es donde nos encontramos con que algunas de las tendencias que de palabra defendemos o sancionamos no tienen correspondencia con nuestros actos.

Por otra parte, podemos apreciar que estos estilos para afrontar las disposiciones nos llevan a particularizar cada caso, percatándonos de los

cambios que genera ésto en la forma de tratar con los hijos y de proveerles oportunidades de desarrollo, respecto de situaciones como la de que puede influir el número de niños en la familia, su espaciamiento o su posición sobre el desarrollo del infante (Harkness y Super, 1994).

En el ambiente familiar uno de los factores que intervienen en el desarrollo del niño es la estrategia de enseñanza de los padres, la cual varía según su nivel cultural, socioeconómico o su constelación familiar. Un término importante en este tema es la Teoría del Distanciamiento (Miller; cit. en Irigoyen, 1997):

En ésta, el pensamiento representacional se ve modificado por las estrategias que orientan al desarrollo cognitivo normal. Se sugiere inicialmente que las estrategias se enfoquen más en preguntas que en afirmaciones, así como en la variedad del contenido del mensaje. Estas preguntas le permiten al niño interiorizar y evaluar sus alternativas (Miller; cit. en Irigoyen, 1997, p. 6).

Un sistema de creencias en un individuo o en una familia es la representación de la naturaleza del desarrollo. A través de estas creencias podemos determinar la manera en que se comportan los padres con los hijos.

Los sistemas de creencias pueden cambiar de acuerdo a nuevas fuentes de información y esto puede darse por (Montiel, 1997):

1. desarrollo normal
2. sexo de los niños

3. diferencias genéticas
4. efectos de segundo orden
5. espaciamiento entre hijos
6. antecedentes individuales y experiencias propias

Por otro lado, el estatus socioeconómico se refleja en el sistema de creencias de acuerdo al planteamiento de orientación a que haya tenido acceso en su estrato.

También se ven diferencias en las estrategias de enseñanza entre padres y madres. Las últimas se refieren más a condiciones de afecto negativo y los primeros a inferencias, medio ambiente y estados de vigilia. La madre tiende a adaptarse más a los requerimientos del niños mientras que el padre prefiere tratar de adaptar al niño (Luna y Méndez, 1997).

Esta teoría del distanciamiento concibe la contextualización de la realidad por medio de ciertos objetos y eventos.

De esta manera los padres pueden manipular sus creencias, corregirlas en caso de ser necesario y favorecer el desarrollo cognitivo del niño. Aunque existen casos en que el arraigo de estas creencias dificultan que esto ocurra. Lo que en ocasiones visualizamos en nuestro contexto educativo como el **"está yendo a la escuela y ahí tienen que educarlo"**; que si bien podemos apoyar en ese sentido, no somos la única instancia ni la influencia más significativa como para trascender por encima de aquello que se practique en la casa. Por el contrario, el propósito es conciliar intereses y posibilidades de escuela, niños y familia para un mejor

aprovechamiento de los mismos y un crecimiento más armonioso y satisfactorio.

La posibilidad a generar por parte de un psicólogo educativo será la de otorgar a los padres los conocimientos y técnicas para poder regular en mejor medida sus "pensamientos" y sus interacciones dentro de su vida familiar, como pareja, con los hijos o con aquellos que se encuentren vinculados a ese círculo. Parte de ésto se logrará por medio de conferencias y de actividades recreativas; pero el complemento a todo ésto se logrará con talleres y programas de entrenamiento a padres sobre técnicas y estrategias de control conductual.

CAPÍTULO 3

LA EDUCACIÓN EN EL DESARROLLO INFANTIL.

Tal y como hemos mencionado con antelación, el ámbito educativo es otra influencia fundamental en el desarrollo infantil y de la vida social. Para los psicólogos del desarrollo, esta es la tercera etapa después de la infancia temprana y la preescolar, en las que predominan tanto la presencia materna como la de la familia.

A diferencia de estas primeras, el infante se involucra en un medio social más amplio y regulado ya por intereses institucionales formales. La escuela va a significar para el niño nuevas experiencias que consideramos repercutirán en (Cooper, 1993):

1. Planificación y sistematización de su aprendizaje
2. Establecimiento de la relación profesor-alumno
3. Procesos de instrucción
4. Establecimiento de relaciones amistosas y entre compañeros.

Estos elementos que serán revisados a lo largo de este capítulo, incluyendo la incidencia de ciertos conflictos que pueden repercutir en su desempeño y que no necesariamente están asociados a su capacidad de aprendizaje; por lo cual incluiremos como otro aspecto relevante el quehacer del psicólogo en las instituciones educativas.

3.1. PLANIFICACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DEL APRENDIZAJE

Contrario a la concepción clásica de la enseñanza escolar, la que normó los primeros indicios de las escuelas en la antigüedad, la era moderna ha señalado a los estudios de desarrollo del ser humano como el punto de partida en el cual ha de inspirarse la organización de los conocimientos y habilidades a formar en la gente.

Así, a través de los procesos de deducción (ir de lo general a lo particular) y de inducción (de lo particular a lo general), la planificación del aprendizaje y de la instrucción ha seguido una práctica de asignar a cada grado académico un límite de lo que se ha de impartir y lo que no.

Como se mencionó en el primer capítulo, parte de la psicología del desarrollo se ocupó exclusivamente de estudiar la adquisición y aparición de las facultades del individuo de una manera exploratoria. Esta parte de la investigación ayudó a identificar los momentos en los que se hace "relativamente común" la manifestación de nuevas habilidades (Berryman, 1994).

Por otro lado, en el mismo capítulo se citó una parte de la investigación empírica que apareció como más manipulativa de las condiciones (digámosle estímulos a dichas variables), y que sirve en la actualidad para probar las variaciones facilitadoras del aprendizaje no sólo infantil sino humano.

De estos dos tipos de investigación se ha desprendido la aplicación de principios y la jerarquización de las oportunidades de aprendizaje que se

otorgan a los niños en el contexto escolar. Ejemplos de esto se pueden dar en trabajo como el de Harkness y Super (1994), quienes hablan de las estrategias de enseñanza y que éstas aparte de poder evolucionar respecto de las intervenciones a practicar, diferencias de sexo, nuevas condiciones en la experiencia personal, sugerencias, orientación, etcétera.

Un facilitador identificable de habilidades en la infancia es el juego, en el que depende del grado en el que se conceda la iniciativa al niño y la forma en que se manejen las situaciones (por ejemplo, cuando el padre le dice al niño lo que es y lo que está haciendo no le permite desarrollar sus cogniciones tanto como aquel que lo interroga. Véase Montiel (1997).

Las prácticas facilitadoras del aprendizaje infantil se basan en gran medida en la interacción practicada con ellos desde la infancia temprana. Una manera en la que el adulto influye en el desarrollo del niño, es adaptando el suyo al nivel del infante (Argyle y Trower, 1990). Este ajuste rompe con la noción de Chomsky de que existe un mecanismo innato que permite al ser humano alcanzar el dominio del lenguaje (Rondal, 1981).

Soler (1978) consideran que el adulto toma el control en la correspondencia con el niño: se refiere sólo a hechos concretos, enfatiza en su entonación y gestuación para facilitar la comprensión para facilitar la comprensión al niño, hace también uso de la repetición y se comunica de manera limitada en general.

Dryfoos (1993) partió de la suposición de que los patrones que caracterizan a la comunicación de los padres pueden llevar a la facilitación de la

adquisición del lenguaje. De entre lo renombrable en esta investigación es que se dice que que estos comportamientos difieren significativamente de los que practican con otros adultos.

Se dice que se ajustan los padres de manera automática con los niños. El ajuste de los patrones paralingüísticos y lingüísticos de que hacen uso los padres en los que generan retroalimentación para los niños considerando su progreso y la disposición de los mismos, y los determinantes inmediatos del ajuste al nivel del niño. Bajo estas circunstancias el niño tiene que pasar de la simple producción lingüística para poder aplicar y estructurar esos conocimientos al interactuar con otros adultos (Dryfoos, 1993).

El lenguaje es en gran medida el facilitador básico de los procesos instruccionales. Prueba de ello es la vivacidad que expresa el niño en la lecto-escritura, ya que aún cuando los niños no saben escribir o leer bien, tratan de respetar los patrones establecidos por la sociedad y la cultura; desarrollando argumentos tal como si de verdad estuvieran leyendo sus escritos.

Estas habilidades llevan incluso a los niños a hacer un manejo semántico, sintáctico y simbólico en este contexto. El hecho de que puedan manipular esos tres aspectos como producto de la experiencia les forma habilidades anticipatorias de lo que se pueda leer o escribir.

Es por demás claro que nuevamente el contexto y el significado como lo citan Urquidi (1997) son base de esa comunicación; y el niño no se enfoca en los pormenores de las letras, sino en la búsqueda de la funcionalidad

que Rondal citó como la aplicación de los conocimientos (cit. en Dryfoos, 1993).

La predictibilidad se deja ver como el logro principal del proceso de la comunicación verbal. El poder salir de la comunicación concreta, el anticipar, planear o interiorizar y describir eventos y relaciones complejas entre los mismos (Argyle y Trower, 1990; Harste y Burke, cit. en Argyle y Trower, 1990), a diferencia de la expresión objetal concreta del paralenguaje.

Pasando a un tópico más elaborado se puede ver también la influencia socioeconómica y cultural en el desarrollo cognitivo del infante y en su comunicación. En un contexto limitado, la convencionalidad educacional, económica y cultural provoca un fenómeno denominado deprivación cultural (Hess y Shipman; cit. en Berryman, 1994). Este fenómeno en particular no parece incidir en la población de nuestra escuela; sin embargo no deja de ser importante.

No hay evidencia más clara de la misma que el rendimiento escolar para su evaluación. El individuo está limitado así por su aprendizaje y restricciones en su habilidad cognitiva. Pero en otros casos, esto ha llevado sólo un papel especulativo como en el uso del idioma no formal.

A este respecto Labov (cit. en Dryfoos, 1993) menciona que el idioma no formal, saturado de caló y considerado como una deprivación verbal, no era sino un error en la forma en la que lo concebían los investigadores, porque en ocasiones la situación o el estatus de un participante puede incomodar al otro individuo (Danziger, cit. en Harkness y Super, 1994); y

como es habitual que el investigador pertenezca a un "mundo distinto", su terminología puede ser inadecuada en relación al otro y hasta puede y suele pensar que la capacidad de comunicación del otro es ineficaz, aunque con sus iguales no sea este el caso.

También se puede ver ese pseudo lenguaje como una medida de seguridad entre compañeros; o en su defecto, que por muy vulgar que suene el sujeto que lo practica, sea más preciso, más claro y menos redundante que una persona preparada (Labov, cit. en Dryfoos, 1993).

Conviene, por otra parte, prever que en ocasiones es la inadecuada adaptación de los planes y programas de estudios que tal vez fueron diseñados bajo parámetros de individuos y rasgos educativos distintos, los que hacen que parezcan de bajo aprovechamiento los alumnos regulares. Estos detalles pueden en los casos más severos quitar a estos toda oportunidad de seguir adelante con sus estudios. Pero aparte de la trascendencia que tiene la previsión en cuanto a la organización de los contenidos y conocimientos adecuados en la instrucción de los infantes, otro elemento crucial es la relación que se pueda establecer con los docentes.

3.2. ESTABLECIMIENTO DE LA RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO

Sabemos que toda relación es jerárquica dentro de lo social (Touraine, 1990), y en el ámbito educativo esto no es la excepción. Cuando nos relacionamos con compañeros, con el profesor, o incluso en casa con nuestra familia, hay situaciones en las que algunas personas toman la batuta o el mando. Esto no quiere decir que se lleve a cabo una relación

entre alguien intransigente y una víctima, sino que alguien regula y lleva el control de la relación por muy cordial que ésta sea (es decir, la aparición de líderes).

En el aula existe alguien que suele ser para los niños no tanto una extensión de la figura paterna, sino un líder de opinión: el profesor. Este, tal y como habíamos mencionado en la relación familiar, también es un facilitador y participante del movimiento de disposiciones respecto de su persona y hacia los niños (Hargreaves, cit. en Finchem, 1992).

En la relación docente-alumno, se mueven un gran cúmulo de disposiciones que bien habría que analizarlas desde su punto de procedencia (uno u otro involucrados) y por la naturaleza de las creencias, actitudes, intenciones y valores en juego.

Es un hecho que esta figura trasciende en gran medida sobre los niños, ya sea como el ejemplo a seguir, como el "ogro", como otro proveedor de experiencias de desarrollo, así como de premios y castigos. Por estos motivos, y puesto que ocupa gran parte de la vida en estado de vigilia de los niños, tenemos que cuidar y formar a estos profesionales para que su desempeño sea lo más satisfactorio en pro de los niños, de su desarrollo personal y de la institución a la cual pertenecen.

3.3. PROCESOS DE INSTRUCCIÓN

Sin duda podemos mencionar la importancia de hacer congruente el desarrollo de las habilidades humanas en cuanto a la probabilidad de su ocurrencia y los programas educativos de cada año lectivo (aunque existe

la restricción de tener que apegarse al plan de estudios de la Secretaría de Educación Pública). Ciertamente es también que el niño participa en su educación preescolar y primaria de nuevos contactos y experiencias sociales, tanto con compañeros como con los profesores; pero no podemos hacer de lado el hecho de que existe un imperativo institucional y familiar de que los niños aprendan.

La escuela, sea cual fuere su nombre, tiene como compromiso la formación de los niños en los programas académicos que le han sido establecidos. Esta no es una tarea fácil, sobre todo para una institución privada que tiene que procurarse un prestigio basado en sus logros.

Obviamente la planeación de los programas en nuestro colegio toca los puntos que cotidianamente aborda cualquier otro programa de su especie:

- Objetivos generales, específicos y particulares
- Contenidos temáticos
- Tiempos
- Actividades de aprendizaje
- Formas de evaluación.

Pero además de eso, tiene que cuidar que al interior de este programa se matice de una manera efectiva lo que habrá de hacerse para aprovechar mejor las clases.

La educación ha tenido que evolucionar y ha exigido el hacer más participativos a los alumnos para que no sean simples repetidores de lo

que se les imparta, sino verdaderos practicantes de dichos conocimientos y habilidades. A lo largo de este capítulo explicaremos dichas innovaciones.

Uno de los primeros aspectos a tomar en consideración es el mencionado por TenBrink (1993), quien menciona que la instrucción sólo puede ser efectiva si parte de objetivos precisos del mismo orden; es decir, que si los objetivos instruccionales no se construyen de la manera adecuada, no se pueden garantizar resultados de dicho proceso de enseñanza-aprendizaje.

El primer paso para llevar a buen término un proceso educativo consiste en reconocer si los objetivos instruccionales han sido bien definidos:

Los elementos de un objetivo son los siguientes:

1. El destinatario, o la persona en la que se generará el cambio.
2. La meta, o lo que se tiene que lograr.
3. El medio, aquello con lo cual se alcanzará la meta.
4. La unidad de análisis temporal, la determinación del cómo se evaluará la consecución de la meta. Y
5. El grado de precisión, que se identifica en el verbo.

Un ejemplo de un objetivo instruccional provisto de todos estos componentes es el siguiente:

Al término de la sesión (unidad de tiempo), el alumno (destinatario) identificará (grado de precisión) los componentes de un objetivo

instruccional (meta), a través de un esquema de estructuración de objetivos de aprendizaje formal (medio).

Es de ahí que se desprende una definición adecuada de los objetivos; pero agrega TenBrink (1993) que éstos tienen que incorporarse a la planeación de los programas a implementar, pues si no se plasman como los rectores de las actividades de aprendizaje, de los temas y los subtemas, poca será su utilidad.

Así, para la instrucción en sí misma, el programa tiene que expresar objetivos generales que globalicen todas las actividades y temas a contemplar; por otra parte deberán facilitar la asignación de objetivos específicos para cada tema, y de objetivos particulares para cada subtema.

Un segundo aspecto, igualmente relevante para la instrucción consiste en la forma en la que el docente expone los temas a los alumnos. Shostak (1993) expresa en este sentido una oposición a una cátedra estrictamente deductiva (es decir, que vaya de lo general a lo particular), pues esta facilita el rol pasivo del alumno. Por el contrario, el toma como un patrón facilitador del interés y del aprovechamiento del alumno a la inducción, que es el método por el cual el aprendizaje se orienta al análisis y la síntesis de los eventos expuestos.

La inducción no es una práctica fácil en una clase, porque uno debe cuidar no perder de vista el que las actividades se orienten de lo particular a lo general dentro de la clase (se podría caer fácilmente en divagar). Es en mucho en la originalidad del docente en donde se finca la oportunidad de aprovechar mejor este método. Una técnica conductual

considerablemente aprovechable es el reforzamiento encubierto, en la que se hace que la persona imagine una situación, y se le va encaminando a través de verbalizaciones a involucrarse en situaciones en las que tiene que decidir entre varias opciones; acto seguido se retroalimenta con un reforzamiento o un castigo según el criterio de respuesta al que correspondiera su respuesta.

Pero para Shostak (1993) resulta importante también el que un docente aprenda a mantener el interés de los alumnos en todos los momentos de su clase, la apertura, el desarrollo y el cierre; lo cual conlleva el que identifique adecuadamente las expectativas y los aspectos de mayor interés del tema para los alumnos, pudiendo iniciar con la reminiscencia de un acontecimiento pasado asociado con el tema, y cerrando con una breve síntesis de lo expuesto, con "un final feliz", o con una pregunta abierta.

Con estos elementos, Shostak (1993) sugiere como un cambio de actitud importante en el docente el elevar su impartición de clase a una ingeniosa conferencia.

Y en cuanto a la enseñanza de los conceptos (realmente hay mucho de que hablar en lo tocante a la instrucción, pero se limita a lo aquí mencionado pues no es el interés principal de este trabajo), Martorella (1993) expresa que los conceptos nos obligan a manejar parámetros de clasificación y que como tales llegan a convertirse en verdaderos conflictos para que sean aprendidos.

Dentro de las opciones más viables para que se aprenda un concepto, Martorella señala las siguientes alternativas:

- Que se asignen los significados ya sea por las propiedades físicas de los referentes o por sus usos.
- Que se les clasifique bajo un parámetro preestablecido o por uno innovador (color, textura, función, propiedades, leyes, etcétera).
- Que se explique y se permita la ejecución para que se perciba y se comprenda.
- Que se modele la acción y se permita el ensayo de la misma.

3.4. ESTABLECIMIENTO DE RELACIONES AMISTOSAS Y ENTRE COMPAÑEROS.

El contexto escolar no sólo es el proveedor de nuevas figuras de autoridad y de oportunidades de adquisición sistemática de conocimiento y habilidades. Es también el facilitador de una nueva condición de relaciones sociales, la relación con compañeros.

Para el niño, las amistades y los compañeros de escuela son una de las primeras oportunidades de tratar con personas de su mismo nivel. El conocimiento, la edad y la jerarquía no parecen en ese momento ser un factor diferencial importante. En estas interacciones, el niño puede afrontar nuevas manifestaciones de diadas.

Para Bronfenbrenner (cit. en Montiel, 1997), una diada es una interacción interpersonal importante para el desarrollo en dos formas: primero, constituye un contexto crítico para el desarrollo por sí misma, y segundo,

hace posible la ampliación de las estructuras interpersonales; es decir, la interacción social.

Como tal, una diada puede tomar tres diferentes formas funcionales, las cuales varían también en el involucramiento de los sentimientos, las expectativas y las acciones practicadas (Montiel, 1997):

- a) **Diada observacional.** Esta se da cuando un miembro presta atención a la actividad del otro, quien reconoce el interés expresado.
- b) **Diada de actividad conjunta.** Los participantes hacen algo juntos; aunque no hagan lo mismo, participan de la misma tarea. Esta diada incrementa la motivación en el perfeccionamiento de dichas tareas cuando los participantes están separados.

Una diada de este tipo resalta ciertas propiedades características de todas las diadas (Montiel, 1997):

- **Reciprocidad.-** Se genera una interdependencia a través de la integración y coordinación de actividades conjuntas (etapa importante en el desarrollo cognitivo). La reciprocidad genera una situación en la cual se refinan los intercambios, así como permite transmitir la actividad conjunta a nuevos contextos.
- **Balance de poder.-** Se refiere a que algún participante en la diada puede dominar más al otro en la relación. Esto permite al niño aprender a conceptualizar la manera en que hará frente a esas relaciones diferenciales de poder. Se desarrollan así simultáneamente la cognición y la socialización en el niño, puesto que estas relaciones

son características en todos los contextos en los que el niño participa. Cuando se da la oportunidad al niño de establecer el balance de poder, este se desarrolla y aprende más todavía.

- **Relación afectiva.-** Al interactuar los participantes, desarrollan una relación "sentimental" más intensa, que puede ser positiva, negativa, ambivalente o asimétrica. Cuando se mantiene esta reciprocidad, se forma una diada primaria.

c) **Diada primaria.** Esta se mantiene aunque los participantes no estén juntos. Este es un vínculo que se da a través de los recuerdos y el pensamiento. Esta diada permite un mayor desarrollo y aprendizaje en el niño; aún cuando la condición ideal es la combinación de las tres diadas.

Aquí nos referimos primariamente a diadas porque es la primer forma de interacción social con extraños que establece; pero progresivamente hará más numerosos sus círculos de interacción.

Teóricamente se acepta la reciprocidad de la conducta en las diadas; pero en la práctica ha llegado a dudarse de esto: se supone por errores del experimentador, interés nada más en la evolución del comportamiento de los padres y conocidos, entre otras.

Cuando se analiza una interacción de dicha naturaleza hay que considerar las relaciones recíprocas que en tal contexto interpersonal total podrían darse. Esto sugiere un efecto de segundo orden (Bronfenbrenner, cit. en Montiel, 1997).

Un efecto de segundo orden se da como la influencia de terceros en la interacción de una diada. Bajo la condición de un efecto de segundo orden la presencia de un tercero en la relación puede tener efectos inhibitorios o facilitadores de la misma. Un ejemplo de ésto es la presencia del maestro o maestra en los juegos que hacen los niños (tan puede ayudar a que se lleve a cabo bien el mismo, como puede inhibir el interés de jugarlo).

En las condiciones extrañas se ha visto que los cambios temporales y duraderos cambian el desarrollo conflictivo y social del niño. A este respecto se sugiere que la interacción de las diadas puede funcionar adecuadamente si se proporcionan apoyo y sentimientos positivos.

Este apoyo se puede dar a través de la interacción de personas externas en otros escenarios, a través de una persona que se asocie con el padre o con la madre sin tener contacto con el niño o a través de instituciones y creencias de la sociedad en un "aparente genérico" (red social).

Ahora bien, hablar de las interacciones que lleva a cabo el niño con sus compañeros nos lleva a considerar como altamente relevante la identificación del proceso comunicativo que implementa para iniciarlas, mantenerlas y terminarlas.

Empecemos por considerar que la comunicación es una manera de afectar a otro ser viviente comprendiendo que esta afección se refiere a emitir una estimulación que puede ser codificada y recibida por otro individuo. Este último retroalimentará al entonces emisor de la misma manera y dará forma entonces al circuito conocido como comunicación.

La comunicación se da a través de un sistema ordenado de signos, el cual tiene que ser comprensible para el organismo. El desarrollo de estos sistemas de expresión y comprensión de mensajes se da desde la infancia temprana. Este será el punto de partida de este apartado y sobre la marcha se señalarán los demás tópicos a tratar.

Para empezar, desde pequeño el ser humano se ve en la necesidad de comunicarse (Argyle y Trower, 1990). La necesidad de estudiar cómo se desarrolla la comunicación interpersonal nos hace indagar en los mecanismos que la constituyen, los canales y códigos de la misma y las influencias que modifican o la caracterizan en diferentes contextos (Obregón e Irigoyen, 1997).

Existen procesos que cubren estos requisitos, los que no han sido considerados como los antecesores del lenguaje y que denominaremos como paralenguaje (Argyle y Trower, 1990; Obregón e Irigoyen, 1997). Por ser una manifestación no verbal y al igual que cualquier otro tipo de comunicación requiere de vías de emisión y recepción, opta por una nomenclatura no tan convencional para hacerse comprensible (Obregón e Irigoyen, 1997).

- El gesto es una de estas manifestaciones físicas que poseen intención, significación (movimiento) y significado (que se ajusta al contexto). Este además puede variar en su intensidad para enfatizar la situación. Los gestos pueden ser de carácter expresivo o emocional, significativos o apelativos (para llamar la atención) (Argyle y Trower, 1990).

- Otro tipo de lenguaje no verbal es la distancia y el contacto físico interpersonal que empleamos como una comunicación con límites de confianza, permisividad y seguridad. A éste también le llamamos proxémica.
- La postura es un tipo de expresión no verbal que nos puede indicar parámetros correlativos al dominio y a la sumisión, y que además puede provocar indicios de retroalimentación al inclinarse hacia adelante en dirección del otro participante y dar la apariencia de interés en lo expresado.
- La mirada es en el paralenguaje de lo más particular, nada más se tomará en cuenta en su trascendencia, que de algún modo conocemos para así evitar una exagerada extensión.
- La modulación de la voz y los movimientos son también ejemplos de paralenguaje, porque poseen como todas un canal, provocan reciprocidad, coordinación, retroalimentación y un código más o menos establecido.

Argyle y Trower (1990) considera que todo precursos de la comunicación verbal tiene intención, significancia y significado; a lo que Danziger (cit. en Obregón e Irigoyen, 1997) agrega que toda comunicación se ve modificada por el estatus, el sexo, la influencia cultural, las normas sociales, el contexto, el grado de confianza y algunas instancias del nivel socioeconómico.

Ambos autores consideran además que el lenguaje no verbal evoluciona en el ámbito social y nos puede llevar hasta la comunicación verbal. El alcanzar este nivel hace al organismo rebasar la comunicación concreta, incapaz de relacionar o expresar principios complejos, como lo es la planificación y el recuerdo (Obregón e Irigoyen, 1997).

Una vez que el niño empieza a dominar el lenguaje verbal, por lo general no estructura frases ni las comprende; es decir, dice más de lo que entiende. Pero progresivamente se va haciendo más apto para comprender más de aquel lenguaje que puede utilizar.

Volviendo a la relación entre la comunicación y las relaciones amistosas y con compañeros, se ha pensado a veces que los niños manejan un pseudo lenguaje similar al lenguaje adulto; pero resulta en realidad que el niño ha alcanzado un nivel de lenguaje que va acorde con sus compañeros de su misma edad y que tal vez no funcione tan adecuadamente con niños mayores y con los adultos (Dryfoos, 1993).

Pero su capacidad para aprender le facilita ajustarse al patrón que afronte, y al contexto en el que se expresa, así como a las correcciones que recibe de sus mensajes, para lograr que sus frases sean entendidas y puedan superarse. Pero cuando se topa con el estatus mayor de otros individuos, lo cual le limita en su conversación, es cuando el niño trata entonces de adquirir el dominio y debe mejorar sus formas de llamar la atención y cómo debe de identificar su rol para con los adultos (Urquidí, 1997).

3.5. EL QUEHACER DEL PSICÓLOGO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Para finalizar el capítulo respecto de la cuestión escolar, tenemos que anticipar que el psicólogo es una figura poco conocida y poco regular en su quehacer en distintas instituciones educativas.

Por otra parte, este trabajo representa una dificultad en cuanto a la conciliación de tres niveles de expectativas:

- El profesional, que como psicólogos hemos de asumir en el estudio, diseño e intervención de interacciones en contexto, que en este caso tendrán que favorecer una situación escolar.
- El ocupacional, que obedece también al cargo académico y administrativo que se sustenta en esa institución, ya que las decisiones de un grado de Director no se restringen sólo al campo de lo psicológico, sino también a lo económico-administrativo, a lo pedagógico y lo docente entre otras.
- El familiar, que como madre o padre de familia se tiene cuando los hijos acuden a una escuela y se espera obtener mejores resultados con la ayuda de la institución.

Pero el quehacer del psicólogo en la escuela parece haberse caracterizado por fungir como un "orientador educativo", a veces normatizado por lineamientos de la Secretaría de Educación Pública, en otros como la instancia que vigila la disciplina y el desempeño de los alumnos y la correspondiente notificación a los padres de familia (Colegio de Pedagogía, 1985, 1988).

Sin embargo, la presente propuesta aboga por un psicólogo que ubique con claridad los planos de ejercicio profesional que inciden en el aprovechamiento del infante: su desarrollo, su familia y la escuela; y que con sus conocimientos pueda ser un facilitador o un auxiliar de dichos contextos y de la consecución de las metas de los involucrados en este sentido. Esto se describirá en los próximos capítulos.

CAPÍTULO 4.

MODELOS PARA EL ABORDAJE DE LA SITUACIÓN ESCOLAR EN PSICOLOGÍA.

Una vez referidos los tres aspectos centrales de este trabajo desde sus orígenes y explicaciones, resulta necesario objetivarlos en términos de enfoques conceptuales propios de nuestra disciplina. Así, haremos una revisión en este capítulo de las formas en que se ha explicado el desarrollo infantil, la familia y el contexto educativo para el ejercicio profesional del psicólogo, para luego concluir en una comparación global de dichos enfoques.

Dada la naturaleza compartida de dichos contextos en un ámbito de Psicología del Desarrollo, hemos de citar principalmente tres orientaciones globales que serán:

1. Los enfoques predeterministas
2. Los enfoques sensualistas o basados en la percepción, acción, y
3. Los enfoques orientados a la comparación o Psicología Diferencial.

4.1. ENFOQUES PARA EXPLICAR EN PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO INFANTIL Y EN LOS ASPECTOS EDUCATIVOS.

Para estudiar al infante, no importa cuántos enfoques existan, estos se integran exclusivamente a una de las dos alternativas principales que existen en psicología. Desde dichas alternativas, se abordan dos temas de discusión conforme a las posturas para explicar el desarrollo infantil (Berryman, 1994):

1. El control y la regulación del desarrollo, en cuanto a factores relacionados, uniformidades y diferencias inter e intra situacionales, y la herencia y el ambiente.

Una postura acerca del desarrollo es el **Preformacionismo**, que sugiere que la diferenciación del individuo se debe al desenvolvimiento de los caracteres ya presentes "en miniatura". Esta se ha visto apoyada por ideas religiosas, el innatismo ideológico y el empirismo inglés, los estudiosos de los instintos y los impulsos, sean estos teóricos, investigadores o aplicados. Este es el ejemplo característico de los **enfoques predefinistas**.

Otra es el **Determinismo**. Esta supone el reconocimiento de una evolución previa hacia el sujeto-objeto que dirige la posibilidad de acción y su tendencia es básicamente endógena (el ambiente juega un papel secundario). De esta podemos decir que los autores y seguidores de este modelo aceptan y remarcan la participación activa del niño en su destino; pero casi descartan el apoyo pedagógico. Aquí la tendencia predominante es la **psicología cognitiva** como en Piaget y la **psicología diferencial**.

Tabula rasa.- Esta supone la necesidad de input o de incidencia pura de factores exógenos para el desarrollo más que de factores endógenos. Las posturas que la sustentan son básicamente la **humanística y la conductual** (Berryman, 1994).

2. *Las propiedades no reguladoras, tales como la continuidad y la discontinuidad.*

En cuanto a la continuidad se puede hablar de que el cambio es más gradual y sucesivo; es decir, lento (cuantitativo) sin reorganización de repertorios.

En cuanto a los factores se da:

1. -Sucesión progresiva de un repertorio más preciso a uno más limitado
2. -Mantenimiento de pautas aprendidas sin cambio en la organización por experiencias o cambios físicos

En la postura que sugiere la discontinuidad, se habla de que el desarrollo es fluctuante e irregular, su ritmo es rápido (cualitativo), y sus factores son variables que exigen una solución de problemas superior al umbral.

Podemos decir, conforme a estas dos posturas que no hay organismo estable, y que hay que distinguir entre inter e intra etapas.

Acerca de los criterios para las etapas, partiendo de la fuente del enfoque, en la predeterminista no existe ninguna, pero en tabula rasa se pueden observar:

- -Períodos sucesivos de desempeño cualitativamente diferentes
- -Reconocer diferencias inter e intraculturales
- -Reconocimiento de diferencias experienciales y de contenidos educativos (ambiente)

- -Preferencia por los estudios longitudinales
- -Estabilidad a largo plazo de las diferencias individuales en cuanto a su mantenimiento (pruebas que afirman su aparición desde el nacimiento a etapas posteriores) y su fuente (en el niño, en el medio, en mecanismos de integración; todo esto sujeto a la predisposición, distinta responsividad, valores normativos, la familia y la sociedad, los repertorios básicos y la interacción)
- -Coherencia contemporánea en la organización de la personalidad, estructura de actitudes, valores, sentimientos y acciones que se fortalece con el crecimiento
- -Así como pruebas:
 - a) de relación de cognición y desarrollo interpersonal
 - b) estilo cognitivo (razonamiento y coherencia), motivación y cognición.

La manifestación educativa de cada uno de los modelos no es en esencia el motivo de discusión de este trabajo; sin embargo, podemos mencionar que los enfoques intrapsíquicos han sido ubicados como una forma de intentar orientar la educación hacia los valores pero desde una vertiente no directiva; en cuanto a la psicología diferencial, se le ha tomado como directriz de evaluaciones o como la meta o criterio a alcanzar, más no como una práctica planificada; y en cuanto al enfoque conductual, este ha sido visto como probablemente más directivo, pero con la cualidad de hacer participativo al alumno, *pues la conducta es mantenida por sus consecuencias*, y si no se comportara, no podríamos determinar si aprende o no. Más adelante, en este capítulo se explicará con más detalle el enfoque cognitivo-conductual.

4.2. ENFOQUES EN EL ABORDAJE DE LAS SITUACIONES FAMILIARES.

Como habíamos mencionado con anticipación, cada uno de los aspectos mencionados en este trabajo no son por exclusividad objeto de estudio del psicólogo. La educación, el desarrollo infantil y la familia son referidos por más de una disciplina social; pero este apartado se ocupará de explicar algunos de los modelos que en psicología han sido representativos del estudio de la familia.

Para evitar conflictos respecto de las posibles omisiones de una gran variedad de enfoques, haremos mención de tres tendencias fundamentales en psicología para el abordaje de la familia: los enfoques intrapsíquicos o tradicionales, la psicología diferencial y los enfoques conductuales.

Acerca de los enfoques intrapsíquicos, podemos mencionar que sus primeras participaciones respecto de la familia eran de una manera indirecta, es decir, la familia se consideraba importante sólo como un constructo de la vida social del individuo.

Evidencia clara de esto la encontramos en Freud y en Fromm, quienes explican que el estudio de la Psicología Individual es a la vez el estudio de la Psicología Social, ya que estamos tratando con seres que fueron socializados por otros (Lindzey, Hall y Manosewitz, 1991).

Sin ser el psicoanálisis el modelo único dentro de lo intrapsíquico, encontramos otros tantos modelos que también utilizaban la introspección (técnica con la cual el individuo se refería a sus estados anímicos y

racionales interiores); no obstante, tras una buena cantidad de años de intervenir sobre casos de esquizofrenia, neurosis y otros tantos (definidos como psicopatologías, lo que le atribuye una elevada carga orgánica al problema), algunos de ellos tendieron a tratar de resolver esos casos ya por mediode intervención en grupos y en familias.

Manifestaciones de esta naturaleza las identificamos en el Psicoanálisis Grupal, las Terapias Gestalt Grupales (utilizando técnicas como la técnica de la silla vacía), Grupos de Psicoterapia Breve Psicoanalítica y los Psicodramas.

Podemos concluir de esos enfoques el que reconocieron la influencia ambiental de relaciones que no eran tan fácilmente modificables si no se prestaba mayor atención al grupo familiar.

Respecto de la psicología de las diferencias individuales, es un hecho que en pocas ocasiones hemos encontrado una intervención con un carácter correctivo, sino más en un sentido diagnóstico. Podríamos afirmar que una buena parte del estudio de la familia se ha manifestado en la elaboración de instrumentos de evaluación de patrones y características de la familia (véase por ejemplo Cattell, cit. en Lindzey, Hall y Manosewitz, 1991).

Como ejemplo de esta afirmación, citaremos algunos instrumentos que han sido elaborados para la evaluación de la familia (Jenssen y Weissman, 1991):

| Código | Nombre del instrumento | Autores y/referencia |
|--------|-------------------------------|----------------------------|
| FBIS | Family Belief Interview Scale | Alessandri y Wozniak, 1987 |

| | | |
|-----|-------------------------------------|---|
| | | (1989) |
| QRS | Questionnaire of Resources & Stress | Holroyd, 1978 (Anderson y Lynch, 1984) |
| FES | Family Environment Scale | Moos, 1974 (Anderson y Lynch, 1984) |

Dentro de la Psicología Diferencial en la familia, vale la pena aclarar que este modelo no se ha matizado en una sola escuela psicológica, ya que dichos instrumentos han sido elaborados por partícipes de diferentes enfoques, incluyendo los inventarios, que regularmente son un instrumento de corte conductual.

Y para concluir este apartado, citaremos al enfoque conductual, que en apariencia tiene poca intervención familiar; pero demostraremos que sólo se trata de la apariencia misma:

El psicólogo conductual también ha participado de casos y problemas que conciernen de manera particular a la familia (Ramírez y Téllez, 1986):

- Asesoría a parejas
- Apoyo en salud comunitaria, asesorando a familiares que cuentan con un miembro discapacitado, un paciente terminal o una persona con desórdenes psiquiátricos.
- Apoyo a familiares e involucramiento de los mismos en la situación escolar de sus hijos.
- Conflictos familiares, entre otros.

Aquello que permite que el enfoque conductual participe de estos contextos de apoyo e intervención es la definición misma de su objeto de estudio, que dice Urquidi (1997):

Es el estudio del comportamiento del organismo en contexto; es decir, las interacciones que realiza en situaciones, físico-químicas y biológicas, además de las de carácter social, que implican lo cultural, económico, político, todo lo institucional o socialmente creado.

Este, que conocemos como el enfoque conductual.

Es bien conocido que el Análisis Conductual Aplicado tuvo por compañera a la filosofía pragmática y utilitarista. Una consecuencia de esto fue la enorme importancia dada a la "utilidad" tecnocrática de las experimentaciones. La extrapolación de procedimientos fue el inicio de una serie de demostraciones lógicas y convincentes.

Dado que la posibilidad de que una psicología aplicada se homologó con el término "Modificación de Conducta", era suficiente modificar "respuestas condicionadas" para mostrar que sí era posible una aplicabilidad de la psicología a partir de la investigación de los reflejos condicionados y posteriormente de la conducta operante.

Pero no siempre se ha entendido los principios del conductismo en tanto filosofía de la ciencia de la conducta, pues se debe diferenciar con precisión en qué consisten la actividad teórica, la investigación experimental y la filosofía que sustenta a la investigación básica en psicología (Yates, 1973; cit. En Edelstein y Yoman, 1991).

Más tarde, Kantor (en Reyes, cit. En Edelstein y Yoman, 1991) dice que la ciencia psicológica está estrechamente relacionada con las demás ciencias en tanto analizan estructuras. Así el interés del psicólogo se extiende hacia la organización estructural funcionalista del organismo o persona.

Pero la conducta constituye, como interacción, construida entre organismo individual y el medio ambiente, el contenido teórico específico de la psicología. La conducta no es, por consiguiente, algo dado en lo concreto sino un nivel abstracto de lo concreto. Este nivel tiene una especificidad estructural, funcional e histórica (Ribes y Sánchez, 1990).

Dentro de la psicología aplicada Kantor dio a entender que la función de la teoría es reflejar la realidad, pero esto sólo puede darse lógicamente, en tanto su cobertura como criterio de clasificación demuestre ser suficiente o contradictoria respecto del campo de eventos. Los conceptos particulares aplicados pueden ser probados o verificados empíricamente. La validación de un sistema lógico se efectúa con base en su correspondencia con las propiedades en el campo de eventos.

Ahora bien, en qué consiste la tecnología aplicada, que recibe el nombre de Análisis Conductual Aplicado y que en general se ha aplicado con éxito en diferentes áreas como la educación, las instituciones psiquiátricas, desviaciones conductuales, instituciones penales, retardo conductual, etc. (Ribes y Sánchez, 1990).

El análisis conductual aplicado se caracteriza por el énfasis que carga en el control ambiental, en la medición continua de la conducta y en la evaluación rigurosa de los procedimientos de intervención, entre los que se encuentran el moldeamiento, reforzamiento positivo, castigo, manejo de contingencias, autocontrol, contrato conductual, por mencionar algunas.

No obstante de sus logros, el enfoque del aprendizaje ha sufrido revisiones y refinamientos significativos, desde el creciente interés en los fenómenos encubiertos como variables científicamente legítimas y clínicamente indispensables. Los pensamientos, imágenes, recuerdos y sensaciones, se describen como estímulos encubiertos, respuestas encubiertas o consecuencias encubiertas.

Al enfoque cognitivo conductual, también se le ha dado el término de interaccionismo. Este modelo se refiere a la posición intermedia que presenta la crítica al situacionismo, pero reconociendo las dificultades de la posición de la psicología de los rasgos. Este enfoque, a diferencia del enfoque conductual ortodoxo, toma en cuenta los eventos privados. A este respecto Mahoney (cit. En Edelstein y Yoman, 1991) sugiere que la perspectiva cognitivo-conductual presenta amplias posibilidades clínicas, ya que los procesos cognitivos son factores permanentes e influyen en la actividad del sujeto. Lo que sugiere que el ser humano es a menudo iluso, cuyas creencias y conductas se encuentran a menudo moldeadas por sus prejuicios perceptuales.

Edler y Magnusson (cit. en Anguiano, 1990) señalan cuatro características principales de este enfoque:

1. La conducta es función de un proceso continuo de retroalimentación entre el organismo y la situación que encuentra
2. En este proceso de interacción el individuo es un agente activo
3. En cuanto a los aspectos de la persona en la interacción, parece que los factores cognitivos constituyen los agentes determinantes de la conducta
4. En cuanto a la situación, resulta que la significación psicológica de la situación para el individuo constituye el factor causal importante.

Por otro lado, Mischel (cit. en Anguiano, 1990) propone un análisis de los factores ligados a la persona en base a cinco variables cognitivas: competencia, estrategias de tratamiento de la información, expectativas, valor subjetivo de los estímulos, sistema de planificación de autorregulación.

Entre los aspectos que se han estudiado de las cogniciones tenemos: procesamiento de información, que incluye aspectos como adquisición, atención, percepción, lenguaje y memoria; creencias y sistemas de creencias, que son las ideas, actitudes y las expectativas de si mismo y de otros; autorreporte, que son los monólogos privados, los cuales influyen en la conducta y en los sentimientos; y Solución de problemas y habilidades de afrontamiento, que es el procesamiento conceptual y simbólico que incluye una respuesta afectiva para afrontar situaciones problemáticas.

Por otra parte, Bandura (1971, cit. en Anguiano, 1990) señala que las cogniciones pueden ser vistas como mediadoras de conducta que es como una representación simbólica que sirve para mediar entre estímulos

antecedentes condicionados y respuestas manifiestas las cuales pueden tener profundos efectos en la determinación de la conducta.

Las formas de organización social de la familia son más evolucionadas obviamente que las de los sujetos infrahumanos. Por esta razón, el psicólogo cognitivo-conductual se apoya en lo que piensa, dice y cómo se organiza la gente en su proceder; lo que es también comportamiento (Hill, 1985).

Es así como cualquier situación cotidiana o formal en su defecto, puede ser objeto de análisis e intervención del psicólogo conductual. Si estamos claros en que no existe objeto ni pensamiento ni acción ni intención, podemos afirmar que el comportamiento se manifiesta en cualquier relación entre individuos, y que todas estas relaciones son aprendidas.

Resumiendo, el que todas estas interacciones sean aprendidas, nos permiten a través del enfoque demostrar que existen principios para el aprendizaje, que hemos demostrado en el **Análisis Experimental de la Conducta** (Varela, 1997):

El **Análisis Experimental de la Conducta** es la investigación básica, la experimentación en contextos artificiales y usualmente con sujetos infrahumanos en la que demostramos principios del aprendizaje tan básicos como la asociación por reforzamiento, y el que el comportamiento es mantenido por sus consecuencias.

Por otra parte, para poder llevar esto a situaciones reales y hacerlo partícipe de resultados se logra cuando extendemos esos principios a

contextos en los que probará su efectividad. A esto le llamamos **Análisis Conductual Aplicado**.

Antes de concluir este apartado, conviene denotar otra evidencia de la participación del psicólogo en favor de la familia, la cual se ha expresado como la Terapia Familiar Conductual (Ramírez y Téllez, 1986).

Esta forma de intervención considera dos etapas simultáneas:

- 1. Intervención directa.** A diferencia de las otras modalidades de Terapia Familiar, el enfoque conductual considera que sigue siendo importante atender aquel problema que los otros han tomado como un simple síntoma que hace evidente que algo no funciona en la relación. No es que se ignore el hecho fehaciente de que existe un conflicto en esa interacción; pero ese problema puede ser resuelto de todos modos y servir como un aliciente a la familia para el cambio. De modo que aquí, por medio de una intervención conductual tradicional, con sus correspondientes técnicas se trabaja sobre la conducta índice.
- 2. Intervención Indirecta** Esta etapa se concentra en influir sobre la relación que se establece en la familia, tratando de identificar conflictos en la relación, y procurando generar en éstos alternativas para redefinir la relación misma, lo que pueden ser las reglas, o la forma de afrontar los conflictos (esta parte se trabaja principalmente con técnicas como Toma de Decisiones, Terapia Racional Emotiva, Asertividad, Reestructuración Cognitiva, Desensibilización Sistemática, Modelamiento, Implosión y demás con un carácter cognitivo-conductual).

4.3. POSICIÓN ACTUAL DEL PSICÓLOGO ANTE LA CUESTIÓN ESCOLAR, LA FAMILIA Y LOS NIÑOS

IZT.

Antes de pasar al último capítulo, el cual ya cita la propuesta de trabajo, hemos de recapitular todo aquello de lo que hemos venido hablando para dar forma a este trabajo y concederte una justificación válida:

1. En un primer capítulo nos referimos a la importancia del estudio del desarrollo del niño, en el cual explicamos las formas de análisis de la psicología del desarrollo, las áreas en las que éste va teniendo cambios significativos y la importancia de algunas de las influencias principales en su crecimiento y maduración (como los padres, familiares, compañeros e instancias institucionales).
2. En nuestro segundo capítulo citamos a la familia, que como la primer instancia socializadora del ser humano, nos llevó al análisis de las formas en las que puede estudiarse. También, dentro de la misma, abordamos cualidades que se hace necesario retomar, su estilo de interacción, el sistema de creencias ahí involucrado y hasta la naturaleza de los conflictos en el devenir del niño.
3. Para el tercer capítulo, hicimos mención de la instancia educativa, que forma parte de la tercera etapa del desarrollo infantil, llamada etapa escolar. En esta los niños experimentan una forma y un conglomerado diferente y vasto de afrontar las oportunidades de desarrollo; pero igualmente parece ser uno de los momentos que más le conflictúan, ya que participa de relaciones ya no sólo con amigos y familiares, sino que se agregan a su contexto los compañeros de grupo, los docentes y todo el equipo administrativo y operativo de la escuela. Y es aquí donde pueden generarse valores y prácticas disonantes escuela-familia.

4. Tras describir todo el panorama social involucrado, hicimos el abordaje de formas en las cuales nosotros podemos explicar e incidir sobre dichas circunstancias, lo cual nos lleva ahora a reflexionar sobre el último participante no analizado en los capítulos anteriores: el Psicólogo.

A partir de la revisión anterior podemos destacar que el enfoque cognitivo-conductual no requiere necesariamente de desvincular una situación de otra, ya que todos esos elementos (familia, desarrollo y escuela) forman parte del medio.

Como habíamos mencionado anteriormente la función del contexto es el facilitador de condiciones para que el organismo opere, integrado por condiciones físicas, químicas, biológicas, sociales, culturales, ideológicas, económicas, religiosas, etc. (Ribes, 1990).

Un ejemplo de la aplicación de los principios conductuales respecto de la modificación de conducta infantil es el trabajo de Wahler (1975), quien sugiere el vínculo del comportamiento del niño asociado a las reacciones de los padres; lo que nos lleva a establecer un programa primario de modificación del comportamiento de los padres para posteriormente incidir sobre los hijos. En otras palabras, modificar las condiciones del medio que mantienen el comportamiento no deseado en el infante.

Para modificar la conducta de la madre se le otorgaron instrucciones antes y después de las sesiones, o durante las mismas empleando una luz de color para retroalimentar a la madre. Una vez avanzado el programa le daba la oportunidad de decidir si responder o no responder a su hijo.

Los resultados de estos casos indican que la madre puede mantener tanto la conducta indeseable como la considerada como "deseable o esperada" del niño por medio de los reforzadores positivos. También se refleja que el entrenamiento a las madres en técnicas de modificación de conducta cambiaba la reacción, y por ende la contingencia original con la conducta infantil.

CAPÍTULO 5

AGENDA ESCOLAR PARA ESTABLECER PUENTES ENTRE FAMILIA Y ESCUELA.

La presente propuesta tiene como finalidad ofrecer a docentes, alumnos y padres de familia del Colegio Inglés Summer Hill, un programa que posibilite la incorporación de nuevas habilidades y conocimientos generales para los mismos; así como generar en estos una actitud de participación en favor de la escuela. Este programa se desarrolla a manera de un cronograma de eventos planificados denominado "Agenda Escolar"; y se constituye como una forma metodológicamente sustentada para satisfacer necesidades de apoyo en el desempeño académico y el desarrollo integral del niño más allá de la sola actividad docente.

Los parámetros que servirán a este programa como indicadores de su funcionamiento serán los mencionados a continuación:

- Las calificaciones de los alumnos, al incrementarse en relación a los registros previos.
- La actitud manifiesta, en favor o en contra de los servicios prestados, la cual se reflejará tanto en las evaluaciones de impresión de los eventos, como en la participación y asistencia a los mismos y a asesoría.

Los beneficiarios de dicha propuesta, señalada como Agenda Escolar serán los siguientes:

1. Los niños, al acceder a oportunidades mejor planificadas de enseñanza y de trato en el ámbito escolar y familiar.

2. Los padres de familia, quienes tendrán a su alcance la oportunidad de conocer más acerca de cómo convivir con sus hijos, de la naturaleza del apoyo que brinda la institución a los niños y de la armonía que se puede establecer entre padres, hijos, docentes y escuela.
3. Las profesoras, que así identificarán mejores formas de atención a las necesidades de los niños, en la solución de problemas y en la conformación de identidad para con la escuela.
4. La escuela misma, en el realce de su labor para con la comunidad escolar en general, y en la imagen de la misma.
5. El profesional en psicología, quien así puede encontrar en estos "puentes" una forma de encaminar los esfuerzos hacia logros significativos tanto en la oferta de eventos con un propósito directo de modificar la conducta de las personas, como a través de eventos recreativos y culturales que facilitan la identidad para con la institución sin enseñar un patrón específico de comportamiento.

Los alcances de esta propuesta se disponen en relación directa a las aportaciones que hace a los beneficiarios de la propuesta; sin embargo, como medida de protección de tal trabajo, el cual se pretende realizar en la institución "en exclusiva", se ejemplificará la forma de trabajo, pero se explicará la naturaleza de la agenda escolar en general.

Una agenda de servicios consiste en la organización sistemática y formal de eventos facilitadores de la solución de problemas, eliminadores de ansiedad, constituyentes de la identidad institucional, etcétera; los cuales se desarrollan conjuntamente programas de incidencia directa sobre las expectativas (cursos, talleres, terapias, entre otros), como con aquellos que

tienen un carácter de esparcimiento o recreativo (fiestas, concursos, excursiones, por mencionar algunos).

El sustento teórico de una agenda de servicios se encuentra en las ventajas que otorgan estos eventos para el alcance de expectativas particulares de familia, escuela, docentes y niños en este caso. Su base son los grupos de respaldo social tal y como se cita en Bubolz, Eicher y Sontag, (cit. en Bubolz y Whiren, 1984). Su aportación principal consiste en que suele reducir las preocupaciones, conflictos y esfuerzos, al tiempo que se reducen también los problemas para los niños, para las profesoras y para la escuela en general; por otra parte, enriquece los vínculos entre estos.

La estructura de una agenda escolar por consiguiente contempla la existencia de servicios de apoyo directo (talleres, cursos, diagnósticos, técnicas de terapia informacional: películas, textos, conferencias, seminarios; entre otros), así como de apoyo indirecto (los mismos antes mencionados, además de excursiones, fiestas, premios y bonos, entre otros satisfactorios; pero con la salvedad de no estar orientados a una incidencia directa, sino a mejorar la calidad de las relaciones entre escuela, docentes, padres e hijos).

Se inspira así en la búsqueda de un cambio de actitud significativo que les ayude a identificar que a veces los problemas de los niños no son sino la evidencia de que algo no funciona, ya sea en casa, en la escuela, o en alguna otra situación; y que además, ellos pueden ayudar no solo a prevenir la ocurrencia de los mismos, sino a fortalecer hábitos y valores que hagan de la escuela una mejor institución en cuanto a padres, alumnos, docentes y políticas generales.

Por otra parte, no sólo se trata de incidir sobre dichos problemas, sino afianzar la identidad de la escuela en el docente para que su desempeño sea acorde a las expectativas de la imagen de la escuela.

Como se cita en la introducción, con anterioridad se habían identificado intentos precursores de un apoyo escolar a las familias denominado "Escuela para Padres". En lo particular de nuestra propuesta se pretende incidir en un plan de trabajo con beneficios mutuos escuela-comunidad de la siguiente manera:

- Primero, como talleres mismos, de información, formación y sensibilización.
- Segundo, pasar a una etapa de grupos de respaldo social, donde tanto padres como niños y profesoras cuenten con un espacio permanente para abordar sus problemas y apoyarse mutuamente con sugerencias y experiencias, y
- Tercero, desarrollar un catálogo de eventos y actividades, tanto lúdicas como focalizadas para apoyar a las familias, profesoras y a la institución, como un programa permanente y efectivo.

Este tipo de trabajo, como se había mencionado previamente, requiere de cumplir los siguientes aspectos:

1. Comunicación conjunta. Acerca de prácticas y fundamentos útiles (esta publicación le dedica un espacio).
2. Acción local. A partir de asociaciones en conferencias y escritos.

3. Programas de entrenamiento. Previo y de conocimientos y habilidades en los familiares para afrontar directamente los problemas cotidianos.
4. Programación de agendas. Entre psicólogos y con los usuarios en cuanto a servicios e investigación.

A partir de ésto, se desarrollaría un programa basado en un plan de trabajo ya utilizado y que ha dado resultados para la atención de la inhabilidad mental en los Estados Unidos. Cabe aclarar que no se está comparando un caso con otro ni sugiriendo que exista gente con inhabilidad en la institución, sino que las Agendas Institucionales se han desarrollado principalmente en ese tipo de ámbitos.

Para ésto, ajustaremos los criterios de la agenda propuesta por la American Psychological Association (APA) y la National Association for Mental Illness (NAMI) en 1988 (Backer, 1989), a los que a nuestra institución y sus familias interesan ajustándolos aproximadamente a lo siguiente:

1. Promover el estudio del desarrollo infantil a nivel de familia, escuela y otras influencias.
2. Mantener la iniciativa similar de colaboración de otras instituciones y el acuerdo en el Colegio Inglés Summer Hill
3. Involucrar estudios de desarrollo orgánico, social y psicológico.
4. Dar reconocimientos a todo tipo de investigadores involucrados que colaboren en favor de esta causa.
5. Restringir las condiciones de ocurrencia de conflictos al informar a las familias de formas adecuadas de orientación y colaboración
6. Eliminar procedimientos coercitivos y punitivos para con los niños en ambos contextos.

7. Dar mayor apertura a psicólogos para ofrecer sus servicios a la comunidad en cuestión.
8. Promover los grupos de respaldo social y las actividades alentadoras del desarrollo del programa.
9. Formar un sistema institucional de atención de casos particulares.
10. Extender facilidades de tratamiento al establecer vínculos de canalización de situaciones especiales.
11. Informar acerca de los problemas usuales de los niños, para evitar los malos entendidos y el estigma.
12. Es vital evitar el fracaso escolar (necesidad de atención de psicólogos). Para lo que se han basado en modelos conductuales y de desarrollo familiar y de salud comunitaria.
13. Programas de concilio antes mencionados.
14. Desarrollo de programas de entrenamiento en cuidados y temas de interés de la población.
15. Recolectar datos en la investigación en el servicio para evaluar sus efectos (Investigación Aplicada).

Bajo esos criterios, el plan de trabajo se formula inicialmente en una plantilla como la siguiente:

| Tipo de apoyo | Carácter de la ponencia | Tipo de evento | Beneficiarios padres | Beneficiarios niños | Beneficiarios docentes |
|---------------|-------------------------|--|----------------------|---------------------|------------------------|
| Directo | Interna | <ul style="list-style-type: none"> • Cultural • Artístico • Orientador • Instruccional • Lúdico | | | |
| | Externa | <ul style="list-style-type: none"> • Cultural • Artístico • Orientador • Instruccional • Lúdico | | | |
| Indirecto | Interna | <ul style="list-style-type: none"> • Cultural • Artístico • Orientador • Instruccional • Lúdico | | | |
| | Externa | <ul style="list-style-type: none"> • Cultural • Artístico • Orientador • Instruccional • Lúdico | | | |

En el análisis de dicha plantilla tenemos que describir en detalle cada elemento para evitar confusiones y poder organizar adecuadamente la agenda.

En la columna concerniente al "carácter de la ponencia", nos referimos a si el evento que se organiza será llevado a cabo por personal de la institución (interno) o por asistentes externos (externo).

En la columna que cita el tipo de evento, diferenciamos básicamente los siguientes:

- **Cultural** Si el evento pretende incidir en valores, conocimiento y costumbres de las personas.
- **Artístico** Si el mismo se ubica más en el sentido del espectáculo (cine, teatro, música popular, entre otros).
- **Orientador** Si su meta consiste en divulgar conocimientos importantes para el desarrollo de las personas (en mucho, con un carácter preventivo).
- **Instruccional** Si pretende educar de manera sistemática a algún tipo de población en específico.
- **Lúdico** Propiamente actividades de esparcimiento donde el beneficiario toma parte de manera activa.

Las columnas de los beneficiarios indican a quiénes está dirigido ese evento y basta con señalar cada uno con una X.

La forma de evaluar los efectos de cada evento se diferencian en que todos requieren de una **evaluación de impresión**; es decir, de sí generó agrado o desagrado en la gente. Pero además, en el caso de los eventos instruccionales (cursos y talleres) se toma en cuenta la evaluación de la instrucción en sí misma (preferentemente en pretest y postest).

A continuación presentaremos un ejemplo de una agenda escolar a realizarse en la apertura de tal servicio en el Colegio Inglés Summerhill. En ésta, la estructura de la agenda escolar será descrita; no obstante, se omiten los contenidos, los convenios y demás pormenores de la misma con el fin de implementarlo en beneficio de la institución.

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| | alentadoras del desarrollo del programa. | Hijos del | | | | |
| Orientación educativa | Formar un sistema institucional de atención de casos particulares. | Alumnos | | | | |
| Convenio con.... | Extender facilidades de tratamientoal establecer vínculos de atención de situaciones especiales. | Público en general | | | | |
| Más acerca de nuestros niños (ciclo de conferencias) | Informar acerca de los problemas usuales de los niños, para evitar los malos entendidos y el estigma. | Público en general | | | | |
| Programa: Por el bienestar de los niños. | Es vital evitar el fracaso escolar (necesidad de servicio psicológico). Para lo que se han basado en modelos conductuales y de desarrollo familiar y de salud comunitaria. | Docentes Padres de familia Alumnos | | | | |
| Boletín informativo | Programas de concilio antes mencionados. | Padres de familia | | | | |
| Buzón abierto | Feria de programas de entrenamiento en cuidados y temas de interés de la población. | Público en general | | | | |
| Convenio con... | Recolectar datos en la investigación en el servicio para evaluar sus efectos (Investigación Aplicada). | | | | | |

CONCLUSIONES

Para hacer un análisis claro y conciso de este trabajo procuraremos seguir el orden que se otorgó al presente.

En primera instancia, las investigaciones realizadas respecto del desarrollo infantil han dado cuenta de la importancia de dicho estudio para considerar la forma en la que este va conformando sus habilidades hacia una vida escolar y personal. Se ha visto que a partir de una integridad orgánica el infante es ya un partícipe más de los eventos que le rodean; y así se rompe con la concepción clásica de "¿qué va a entender si está tan chico?".

La riqueza y la variedad de la estimulación que pueda recibir no sólo de manera unidireccional sino interactiva proveen al infante de repertorios cada vez más especializados en su desarrollo.

A este respecto, a temprana edad no existe figura más importante para el niño que la madre. Ella es la proveedora principal de las oportunidades de desarrollo para el infante. Por otro lado, ésto entendido como una diada, tiene entre otros efectos la presencia del padre. Él con su apoyo e interacción directa complementa el desarrollo cognitivo de su hijo. Viendo que la madre repercute más en el desarrollo cognitivo del niño y el padre en el desarrollo social (en gran parte de los casos), esta triada debe de mantenerse para que no se dé una sub estimulación.

Sin embargo habrá que cuidar el buen desarrollo del niño subsanando los inconvenientes del medio, como las creencias, el grado de permisividad o

de autoridad (se sugiere partir de un estilo democrático), estrato social (que es inevitable pero compensable); y en la primera semana de vida, en las actitudes de la madre hacia el niño a través del parto psicoprofiláctico y en el padre por el parto participativo.

La madre es en un principio la figura más importante para el infante; pero este tarde o temprano transferirá algunas de las características de esta interacción a adultos y compañeros en su socialización (Montiel, 1997).

Tal vez en este trabajo cabe la sugerencia de tratar con cuidado la terminología que se utiliza en psicología del desarrollo, puesto que no se comparten los conceptos en todos los autores. Esto a veces lleva a que según sea el modelo en el que uno cree, sea lo que se tome como cierto; aún cuando los términos utilizados signifiquen en esencia lo mismo, ya que no siempre son interpretados con la debida atención. Por ejemplo estructuras y esquemas, los cuales son manejados por Piaget como la conformación del razonamiento, son vistos por otros autores como componentes orgánicos (como fisonomía).

La familia y la escuela para el desarrollo y desempeño adecuado del niño, son parte de un sistema de trabajo. A medida que se pueda optimizar el desarrollo de los niños en todas las áreas, así como se pueda manipular gran parte de la estimulación ambiental, la estabilidad y formación de vínculos o estructuras organizacionales, se involucre a los familiares y a las instituciones en el desarrollo de los niños, se podrá acabar con la idea de que los padres se hacen a través de equivocaciones y un poco de sentido común; y de que el desarrollo de un niño psíquica y fisiológicamente se da a través únicamente de la escuela.

Por otra parte, otra influencia significativa en el desarrollo adecuado del niño y en el desempeño familiar es la configuración familiar; es decir, la red de interrelaciones que se establecen entre padres, hijos y demás familiares.

Es un hecho fehaciente que no se trata de decir que esto es importante porque sí, sino que dentro de las interacciones que establecen, suelen ocurrir problemas en los estilos de crianza, en las expectativas de cada quien (incluyendo los hijos), en los valores que entran en disputa, etc..

El mismo choque entre los valores que el niño trae de la familia y los que aprende en la escuela puede ser una situación difícil de conciliar en los primeros años (Berryman, 1994).

La familia es en gran medida uno de los primeros proveedores de oportunidades de desarrollo para el infante, pero ha de reconocer en primera que no es la única influencia que tiene el niño, y que tampoco pueden delegar toda la educación a la escuela.

La escuela por su parte se convierte en uno de los primeros contactos formales del niño, que pasa a ser un educando. Sin embargo, el término educación suele ser parte del problema de lo que se espera que logre la institución académica en su alumnado, ya que pareciera que de ellos dependen también los buenos modales. No es del todo cierto, pero si se puede ser un facilitador.

Como vimos en su correspondiente capítulo, la escuela es una de las oportunidades de práctica de relaciones informales y amistosas con

compañeros, también de una relación con un docente, que funge como otra interacción importante en la vida del niño, y como un punto vital, es la institución que encaminará la formación de éste hacia las expectativas de integración social y productiva. Obvio es que la primaria no será del todo esa instancia, ya que es sólo uno de los primeros peldaños (Montiel, 1997).

Ante toda la panorámica ya mencionada, el quehacer del psicólogo en la institución académica no puede restringirse a conocer e incidir únicamente en el niño como si éste se encontrara en aislado. Son también la escuela y la familia dos factores importantes en los que puede apoyar este profesional.

- Con los padres a manera de asesoría, de orientación y hasta en la atención de problemas que pudieran influir en el desempeño del hijo; pero con sus correspondientes limitaciones, ya que una atención clínica se desarrollaría pero a partir de la canalización.
- En la escuela, en la optimización de planes y programas, en la instrucción a los docentes, en la misma orientación hacia la calidad en el servicio; y por qué no decirlo, en la atención de inquietudes y conflictos que por muy cotidianos que sean no dejan de trascender en la imagen y el desempeño.

Pero su participación deberá estar sustentada en modelos que le permitan evaluar, intervenir y dar seguimiento a su ejercicio profesional. Por tanto, se revisaron tres modelos principales en las tres áreas de interés antes mencionadas (desarrollo, familia y escuela).

La Psicología Diferencial, que dadas sus características suele servir más como una aproximación evaluadora de las tres situaciones, pudiendo utilizarse como el "instrumento diagnóstico" generalizable; más no para la intervención.

La Psicología Intrapsíquica, que si bien se involucra en los tres ámbitos, dista en cuanto al desarrollo de un análisis confiable, en lo tocante a la familia infiere la naturaleza de los problemas (originando interpretaciones interesantes pero poco seguras) y en la situación escolar, mediando entre la no directividad peligrosa por naturaleza y el humanismo, donde la palabra resulta piadosa ante la verdadera consigna de "aprenderás por las buenas o por las malas".

La Psicología Sensualista, en la que participa el enfoque conductual y que sustenta el que dentro de las interacciones en que uno participa se generan las oportunidades de aprendizaje, y las conductas se mantendrán por sus consecuencias. Es esta última instancia la que apoyamos por la trascendencia de los contactos que se establecen entre escuela, familia y niños.

El enfoque cognitivo-conductual tendrá en este caso la facultad de ayudar a identificar las interacciones significativas de esta interacción y de permitir modificar parte del pensar y el proceder de los involucrados mediante los arreglos contingenciales planificados en el programa de "agendas escolares".

Sobre la propuesta, no queda más que decir que su carácter de apoyo de manera directa e indirecta la hacen un facilitador de la conciliación de los contactos, las expectativas y la identidad que de una manera global convienen al desempeño ulterior de nuestros niños.

Las dificultades que puede reportar una agenda escolar se evidencian en si hay o no participación de padres y docentes en los eventos, si se genera o no el involucramiento, y si se crean expectativas y la retroalimentación para proseguir con la implementación de tales programas.

El logro se basa en esta variante de los grupos de respaldo social en que algunos de los cambios se pueden alcanzar de manera directa, y otros en el cambio de actitud hacia una más positiva al realizar actividades en las que la gente encuentre entretenimiento, desahogo e identidad con la escuela. Aclaramos que no se propuso ningún programa en esta tesis, puesto que el interés era manifestar una alternativa metodológica, no un plan de trabajo; como tal, se describe la forma de estructurar la agenda y los objetivos matriciales que tiene que cubrir mes por mes.

Acercas de la conformación de dichos objetivos, nos basamos en la necesidad de que esta alternativa alcance a toda la población antes mencionada, proveyendo de los suficientes beneficios a cada parte, ya que el logro académico, facilitado por el psicólogo educativo, tiene que prever que los miembros de la interacción sean favorablemente afectados para que su participación sea más eficiente.

BIBLIOGRAFÍA

1. ALESSANDRI, S.M. y WOZNIAK, R.H. (1989): "Continuity and Change in Intrafamilial Beliefs Concerning the Adolescent: A Follow Up Study". Child Development, 60, 335-339.
2. ALVARADO, J.E. y SÁNCHEZ, L.A. (1997): (Tesis en proceso sobre pareja). Tesis de Lic. En Psicología. UNAM Iztacala, México.
3. ANDERSON, E.A. y LYNCH, M.M. (1984): "A Family Impact Analysis. The Deinstitutionalization of the Mentally Ill". Family Relations, 33, 41-46 pp.
4. ARGYLE, M. y TROWER, P. (1990): Tú y los demás. formas de comunicación. México, Harla.
5. BACKER, TH.E. (1989): "Building Bridges. Psychologists and Families of the Mentally Ill". American Psychologist, 44(3), 546 550
6. BEIDEL, D. y TURNER, S. (1986): "A Critique of Theoretical Bases of Cognitive-Behavioral Theories and Therapy". Clinical Psychology Review, 6, 177-197 pp
7. BELLACK, A.S. (1983): Manual práctico de evaluación de conducta. Bilbao, Desclée de Brouwer.
8. BERRYMAN, J. (1994): Psicología del desarrollo. México, Manual Moderno.
9. BUBOLZ, M.M. y WHIREN, A.P. (1984): "The Family of the Handicapped: An Ecological Model for Policy and Practice". Family relations, 33, 55
10. COOPER, J.M. (1993): Estrategias de enseñanza. México, Limusa-Noriega.
11. CORRALES, E.E. (1997): Solución de problemas en escenarios educativos. En: OBREGÓN, F.J. e IRIGOYEN, J.J. (comp.): Lenguaje: Reflexiones sobre

- variables moduladoras. México, Editorial Unison.
- 12.DRYFOOS, J. (1993): Schools As Places for Health, Mental Health and Social Services. Teachers College Record. 94(3), 540-557
- 13.ESQUIVEL, C. (1986): Curso de comunicación para padres. México, Universidad Iberoamericana.
- 14.FINCHEM, B. (1992): Community Health Promotion Programs. Social Science and Medicine. 35(3), 239-249
- 15.FLORES, V., et. al. (1994): "Una familia psicossomática desde un punto de vista sistémico y su abordaje con técnicas vivenciales". Memorias, Segundo Foro de Práctica de Servicio de Psicología Educativa, México, F.E.S. Zaragoza.
- 16.GAONA Y RAMOS (1996): La toma de decisiones en la relación de pareja a través de un programa interactivo de computación. Tesis de lic. en Psicología. UNAM Campus Iztacala, México.
- 17.HARGREAVES, D.H. (1986): Las Relaciones Interpersonales En La Educación. Madrid, Narcea, 3a, cap. 10
- 18.HARKNESS, S y SUPER, Ch. (1994): The Developmental Nich: A theoretical Framework for Analyzing the Household Production of Health. Social science and medicine, 38(2), 217-228
- 19.HILL, W.F. (1985): Teorías contemporáneas del aprendizaje. México, Siglo XXI.
- 20.JENSSEN, M.A. y WEISSMAN, J. (1991): The International Development of Health Psychology. USA, Harwood Academic Publisher.
- 21.LINDZEY, HALL y MANOSEWITZ (1991): Teorías de la personalidad. México,

Limusa.

- 22.LUNA, L.N. y MÉNDEZ, L.R.I. (1997): Una propuesta cognitivo-conductual para la evaluación de expectativas para la vida en común. Tesis de Lic. En Psicología. UNAM-I, México.
- 23.MARTORELLA, P.H. (1993): Enseñanza de conceptos. En: COOPER, J.M. (comp.) Estrategias de enseñanza. México, Limusa-Noriega.
- 24.MCCANDLESS Y EVANS (1992): Developmental Psychology Child & Youth Development. USA. Prentice-Hall.
- 25.MONTIEL, M.M. (1997): Determinantes filo y ontogenéticos en la adquisición del lenguaje. En: OBREGÓN, F.J. e IRIGOYEN, J.J. (comp.): Lenguaje: Reflexiones sobre variables moduladoras. México, Editorial Unison.
- 26.OBREGÓN, F.J. (1997): Función sustitutiva y conducta gobernada por regla. En: OBREGÓN, F.J. e IRIGOYEN, J.J. (comp.): Lenguaje: Reflexiones sobre variables moduladoras. México, Editorial Unison.
- 27.OBREGÓN, F.J. e IRIGOYEN, J.J. (1997): Lenguaje: Reflexiones sobre variables moduladoras. México, Editorial Unison.
- 28.PICK, De WEISS, S. (1979): Un estudio social-psicológico sobre la planificación familiar. México, S. XXI,
- 29.RIBES, E. y SÁNCHEZ, S. (1990): El problema de las diferencias individuales: Un análisis conceptual de la personalidad. En: RIBES, E. :Problemas conceptuales del análisis del comportamiento humano. México, Trillas.
- 30.SHOSTAK, R. (1993): Técnicas para la exposición de una clase. En: COOPER, J.M. (comp.) Estrategias de enseñanza. México, Limusa-Noriega.

- 31.TENBRINK, T.D. (1993): Objetivos instruccionales. En: COOPER, J.M. (comp.) Estrategias de enseñanza. México, Limusa-Noriega.
- 32.TOURAINE, A. (1990): Diez principios sociológicos. En: Antología de Sociología Contemporánea. México, ENEP-Aragón.
- 33.URQUIDI, L.E. (1997): Conducta gobernada por regla: Sus implicaciones en la práctica clínica. En: OBREGÓN, F.J. e IRIGOYEN, J.J. (comp.): Lenguaje: Reflexiones sobre variables moduladoras. México, Editorial Unison.
- 34.VARELA, C.W. (1997): La conducta verbal en la perspectiva del análisis experimental de la conducta. En: OBREGÓN, F.J. e IRIGOYEN, J.J. (comp.): Lenguaje: Reflexiones sobre variables moduladoras. México, Editorial Unison.
- 35.WAHLER, ETAL, "Las madres como terapeutas conductuales de sus propios hijos". En BIJOU, S.W. Y BAER, (1975): Psicología del desarrollo infantil. Mexico, Trillas, vol. 2, cap. 20
- 36.ZUMAYA, L. (1993): "Bases teóricas de las psicoterapias cognitivo-conductuales". Salud Mental, 16 (1), 39-43 pp.