

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
COLEGIO DE PSICOLOGIA

*proceso*

Comparación transcultural entre dos grupos de  
Niños Pre-escolares, respecto a algunas variables  
de conducta

249  
psi

T E S I S  
QUE PARA OBTENER  
EL TITULO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A  
MA. DEL ROCIO AVENDAÑO SANDOVAL

México, D. F.  
1967



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

25053.08

UNAM. 24

1967

M-160963

tps. 88

A MI ABUELO

A MI MADRE

A GIL

Agradezco al Dr. Luis Lara Tapia que de manera especial me estimuló sobre este estudio, y por cuya experiencia y conocimientos he llegado a interesarme en estos problemas y hacer posible esta investigación.

Así mismo agradezco a la Secretaría de Salubridad y Asistencia que me ha brindado la posibilidad de llevar a cabo este estudio y al Dr. Fernando Vilasuso, de quien tuve todas las facilidades necesarias.

Además quiero reconocer a todas las personas que de una manera directa o indirecta me ayudaron y estimularon en la presente tesis, especialmente a mi amiga y compañera Carmen Cook de Leonard.

COMPARACION TRANSCULTURAL ENTRE DOS GRUPOS DE NIÑOS  
PRE-ESCOLARES, RESPECTO A ALGUNAS VARIABLES DE CONDUCTA.

	Pág.	
INTRODUCCION	1	
CAPITULO I	CONSIDERACIONES PREVIAS	4
	a) Características del crecimiento físico y psicomotor en la edad-pre-escolar (2 a 5 años).	
	b) Algunas variables en el desarrollo de la personalidad del pre-escolar.	
	c) Efectos del medio ambiente en que vive.	
CAPITULO II	METODOLOGIA	30
	a) Planteamiento del problema.	
	b) Procedimiento de selección.	
	c) Material y procedimiento usado.	
	d) Características de la muestra.	
	e) Resultados obtenidos, tablas y gráficas.	
CAPITULO III	a) Análisis e interpretación de los resultados.	60
	b) Sumario y conclusiones.	
	BIBLIOGRAFIA	74
	APENDICE	79

## INTRODUCCION

## INTRODUCCION.

Uno de los motivos que me llevó a seleccionar este tema, es tratar de lograr una aproximación al conocimiento de algunos problemas que aparecen en nuestra infancia.

Sabemos que los niños "sanos", sin enfermedades físicas, pueden presentar ciertas alteraciones en el desarrollo psíquico. Frecuentemente uno se pregunta cuándo aparecen esas alteraciones o qué las motiva. Para algunas personas habrá contestación a esas dudas, pero muy pocas veces habrá quien asegure que el niño recibe lo justo, no sólo en lo que se refiere a lo necesario para su desarrollo físico, sino también a lo que requiere para integrar una personalidad madura.

Quizá no exista una sola persona, entre padres o educadores conscientes, que no se haya detenido a reflexionar acerca de la conducta de quienes se encuentran cerca, o a pensar en el origen a veces ignorado que hace a un niño reaccionar tan peculiarmente.

El transcurso de la elaboración de este trabajo ha significado para mí un acercamiento, no sólo a los niños relacionados con la investigación, sino a aquellos aspectos importantes vinculados con su vida, como son sus familias, y a la vida que existe dentro de la guardería. Más tarde describiré el ambiente, y detallaré la influencia que sobre el niño ejercen sus nueve horas de estancia diaria en ella.

El estudio contenido en esta tesis, es el resultado de una pequeña investigación hecha en niños pre-escolares, surgida de la necesidad de ratificar el estudio hecho por Kuno Beller y Peter Neubauer (5).

Su trabajo se inició dando importancia a la clasificación de los disturbios psicosociales en niños pre-escolares dentro de una guardería, así como estudiando el patrón de estos problemas, particularmente en lo que se re



fiere a las diferencias por sexo. Sin embargo, en este caso, y a través de los resultados obtenidos, se intenta descubrir, además la influencia de algún factor cultural en la producción de ciertos síntomas. Con lo anterior no quiero significar que la cultura pueda producir individuos sanos o enfermos, sino que dentro de la familia y de la misma sociedad, existen "reglas" que sancionan o aceptan aquellas conductas que para ellos son adecuadas o inadecuadas respectivamente, produciendo determinadas "normas", que se pueden contar más tarde entre los elementos aprendidos de la personalidad, y que por comunes a una gran masa de población, constituyen auténticas premisas socioculturales como las indicadas por el Dr. Rogelio Díaz Guerrero (14).

A la fecha son pocas las personas que se han interesado en investigar aspectos culturales, como factores que influyen o producen ciertos patrones de conducta. Sin embargo, la importancia de estos estudios transculturales, se refleja en el aumento cada día, de ellos. Indudablemente nos permiten acercarnos a reconocer aquellos aspectos del comportamiento comunes a la humanidad, y distinguirlos de otros específicamente culturales. Así lo han reconocido probablemente todos los que se han ocupado de hacer comparaciones más allá de los confines de sus propias culturas. Los resultados indudablemente están cobrando conocimientos importantes para un mayor acercamiento a los estudios infantiles, cuyas dificultades son bien conocidas de quienes lo han intentado hacer.

Espero que, como todos los investigadores que me anteceden y me han servido de ejemplo, pueda yo contribuir con este pequeño estudio a un mejor conocimiento de ciertos núcleos de la población mexicana, y que los resultados puedan posteriormente ser aplicados a otros trabajos más allá de las limitaciones del mío.

## CAPITULO I

### CONSIDERACIONES PREVIAS.

- A) CARACTERISTICAS DEL CRECIMIENTO FISICO -  
Y PSICOMOTOR EN LA EDAD PRE-ESCOLAR (2 A 5 AÑOS).
- B) ALGUNAS VARIABLES EN EL DESARROLLO DE LA  
PERSONALIDAD DEL PRE-ESCOLAR.
- C) EFECTOS DEL MEDIO AMBIENTE EN QUE VIVE.

A) CARACTERISTICAS DEL CRECIMIENTO FISICO Y PSICOMOTOR EN LA EDAD PRE-ESCOLAR.

En virtud de que nuestro estudio se realizó en niños cuyas edades fluctuaban entre los 2 y 5 años, nos referiremos aquí únicamente a las características de este período.

Gesell (20) señala que el niño se encuentra en un sistema interactuante de crecimiento y desarrollo. Que mediante reacciones de diversa índole como pueden ser: reflejas, voluntarias, espontáneas y aprendidas, va el niño a expresarse, por ejemplo al parpadear, al tomar objetos, al aprender a comer, al brincar, al escoger un juguete, etc.

Gesell llama "modos de conducta" o "modos del comportamiento" a estos actos o expresiones de la realidad del niño, es decir, las considera respuestas del sistema neuromuscular frente a una situación dada; a través de los cuales se puede examinar de una manera clara el desarrollo en el que se encuentra un niño.

La maduración progresiva de la neuromusculatura del niño pre-escolar pone como base el incremento de las habilidades en las actividades psicomotoras. El aprendizaje juega un papel importante en los adelantos, sin embargo en los niños pequeños, la expansión o los aumentos en el repertorio de habilidades motoras se debe esperar que fundamentalmente estén ligados al desarrollo neuromuscular.

Respecto a las proporciones del cuerpo, comparativamente con las del adulto, la diferencia más notoria se advierte en el hecho de que el recién nacido tiene el mayor peso de su cuerpo en la cabeza. La cabeza es muy grande para su cuerpo y el cráneo se

encuentra fuera de las proporciones respecto a su cara, observándose también brazos y piernas largos y manos y pies muy cortos.

Su cerebro aumenta de 350 gramos al nacer a 1000 gramos, lo que representa aproximadamente  $\frac{3}{4}$  de su peso total en el adulto. El resto del sistema nervioso tiende a hacerse paralelamente más complejo y altamente diferenciado. Las fibras nerviosas inmaduras, que previamente no han estado separadas, se aíslan progresivamente unas de otras; desarrollando sus campos protectores. Este es el conocido proceso de la mielinización.

Hay datos promedios en los niños que pueden ser normativos, por ejemplo, al año tres meses, caminar, pero existen diferencias individuales entre los niños perfectamente normales. Así, algunos niños caminan independientemente a los 10 meses y otros casi a los 2 años. Existe la posibilidad de que las enfermedades severas durante los dos primeros años puedan retrasar la edad en que se empieza a gatear o caminar.

Durante el segundo año cambia la estructura del esqueleto. Los huesos aumentan de tamaño y se modifica su textura. El número de huesos calcificados es mayor que en el primer año; los huesos vienen a ser más duros y fundidos entre las edades de 6 y 24 meses. En esta época aparece la mayor parte de los dientes provisionales.

En este período la fuerza del niño se incrementa marcadamente, sus músculos se desarrollan mas en proporción al peso de su cuerpo. Su potencial para hacer movimientos nuevos y más precisos se ve también incrementado, tal como su sistema nervioso en desarrollo.

Al final del segundo año su cerebro ha alcan-

zado el 75% de su peso adulto.

De acuerdo con las investigaciones de Bayley (4) el promedio de los niños para subir escaleras sin ayuda es al final del segundo año. Esta actividad, como otras, están influidas por la madurez obtenida de las experiencias del aprendizaje.

Gesell y Thompson hicieron una demostración experimental usando un método de control de "cuates" o mellizos. El experimento consistió en lo siguiente: a uno de los mellizos se le dieron prácticas para subir escaleras durante seis semanas, y al otro mellizo se le tuvo separado de toda práctica hasta las cincuenta y dos semanas de edad. Sin embargo, en este tiempo, se le dió un breve entrenamiento de dos semanas. Después de esta práctica se vió que el segundo mellizo subió más rápidamente las escaleras que el primero. Estos estudios demostraron que las tareas locomotoras aparecen hasta que los aparatos neuromusculares en el niño están suficientemente maduros.(21)

Hasta este tiempo, los esfuerzos en enseñar a un niño ciertas respuestas se limitan a través de las condiciones normales; el niño responde en función de su nivel de maduración. Una vez que el niño se sienta capaz de tener las respuestas locomotoras básicas, la práctica le trae progresos.

El desarrollo físico en el segundo año es un estado de gran expansión en muchas tareas motoras. Hay progresos marcados en actividades como alcanzar objetos, manejarlos, asir, construcción de torre de bloques y comer solo.

La estatura promedio de los niños aumenta aproximadamente 10 centímetros, su peso de 2 a 2 1/2 kilogramos más durante el segundo año, a diferencia del

primero en el que los niños crecen de 20 a 22 centímetros y pesan de 7 a 8 kilogramos.

En el tránsito hacia la edad de tres años, el niño normalmente alcanza 95 centímetros de alto y pesa cerca de 15 kilogramos, siendo el promedio de estatura en las niñas de 83 centímetros y su peso generalmente de un kilogramo menos que el señalado para los niños. Como resultado de un incremento natural, los promedios de estatura y peso de un niño al final de la etapa pre-escolar son de 108 centímetros y 18 kilogramos respectivamente (48).

A los tres años persisten vestigios de una edad menor en lo que se refiere a conducta motora, que tiende a desaparecer con el tiempo. El niño corre con más agilidad, acelera y desacelera con facilidad, puede dar vuelta en ángulos pronunciados. Sube escaleras alternando sus pies. Puede brincar con ambos pies desde el piso, mientras que un año antes brincaba dominando un pie, puede sostenerse en un pie por un segundo o más, puede andar en triciclo en lugar de los carros en que sólo se empuja el pedal. Construye torres de 9 o 10 cubos, casi siempre con tres cubos más que cuando tenía dos años. A los tres años el niño traza líneas menos difusas y menos repetitivas, puede doblar una hoja de papel vertical u horizontalmente, pero todavía no lo puede hacer diagonalmente, ni con ayuda de un modelo.

De los tres a los cinco años la conformación general del cuerpo cobra mayor madurez. Las partes superiores del cuerpo comienzan a ganar aproximadamente su tamaño adulto; el crecimiento se hace cada vez

lento, se detiene, lo que proporciona a las extremidades una oportunidad de emparejarse a través del crecimiento continuo. Así, durante los años pre-escolares, el crecimiento de la cabeza aumenta lentamente, el de los miembros es rápido y el del tronco aumenta en un punto intermedio.

Alrededor de los cuatro años, el crecimiento en el sistema muscular es generalmente proporcional al crecimiento del cuerpo como un todo. Las habilidades motoras han aumentado, puede correr más uniformemente y es capaz de romper los ritmos regulares de sus zancadas. A diferencia del año anterior, en que generalmente sólo es escasamente capaz de brincar hacia arriba o hacia abajo.

Durante esta época del cuarto año es capaz de hacer carreras moderadamente buenas, detenerse y dar brincos pronunciados. Aunque puede brincar, no lo puede hacer en un pie.

Las nuevas hazañas atléticas son parcialmente una función de gran independencia de la musculatura de sus piernas.

Empieza a trabajar el principio de individuación en sus labores. Hay menos totalidad en las respuestas de su cuerpo, piernas, tronco, hombros; los brazos reaccionan menos en concordancia. Esto hace que en su conjunto sea más móvil. Posteriormente los músculos se desarrollan en un grado más rápido, atribuyéndose cerca del 75% del peso en los niños durante los cinco años al desarrollo muscular. Durante este período, sin embargo, los músculos largos permanecen mejor desarrollados que los pequeños y finos, en parte por el hecho de que el niño pequeño -

tiene actividades que involucran un mayor número de movimientos grandes.

A los 5 años de edad, el promedio de los niños tiene un sentido maduro y claro del equilibrio, lo cual refleja una confianza plena en su conducta motora. Mientras que todavía es incapaz de saltar en longitud el niño hace cabriolas y brinca en altitud con más agilidad. De acuerdo con Gesell el niño de 5 años puede sacar una docena de bolitas de una en una y meterlas hábilmente dentro de una botella en aproximadamente veinte segundos, haciéndolo preferentemente con una mano.

Respecto al dibujo, un niño a esta edad manifiesta aún cierta torpeza en el trazado de líneas diagonales, es capaz de dibujar rectas en todas direcciones, puede copiar un cuadrado y un triángulo y puede dibujar reconociblemente la figura de un hombre. Durante esta época hay marcadas diferencias de sexo en la composición del cuerpo, contando las niñas con más tejido graso y los niños con más tejido muscular.

Junto con estos cambios en las proporciones del cuerpo, los sistemas nervioso, muscular y esquelético del niño aparecen propiamente más maduros.

Es innecesario decir que las diferencias individuales en fuerza y desarrollo muscular dependerán de muchos factores, tales como la constitución del niño, su salud en general, hábitos de alimentación, tiempos de reposo y actividad, etc.

Otros cambios fisiológicos también incrementan la resistencia del niño y lo hacen capaz de participar en mayor número de actividades intensas.



En resumen, el crecimiento psicomotor del niño presenta un estado físico general de avance, su capacidad de respuesta motora se corresponderá ampliamente.

Las fases locomotoras preceden independientemente: sentarse - gatear - pararse - caminar con ayuda, etc. Aparentemente la maduración neuromuscular, más bien que la práctica específica es el antecedente - principal de estas respuestas.

Las evidencias sugieren que la maduración física avanza con el desarrollo neural e incrementa la fuerza del músculo, sin embargo, la completa ausencia de oportunidad para practicar puede retardar el desarrollo locomotor del niño.

B) Algunas variables en el desarrollo de la personalidad del pre-escolar.

El desarrollo del lenguaje.

El lenguaje se refiere, en forma particular, al grupo de símbolos que se tienen en cuenta para la comunicación intelegible entre los individuos de una determinada cultura. Las tareas que se incluyen en la habilidad para un lenguaje son las necesarias para hablar, escribir y comprender los símbolos que más frecuentemente se usan en un grupo.

La habilidad para hablar, o sea decir palabras y oraciones, puede no estar gobernada por el mismo proceso que controla la comprensión de palabras y oraciones. En algunos niños se desarrolla una adecuada comprensión del lenguaje cuando todavía son incapaces de hablarlo. La mayoría de los niños comprenden más de lo que pueden expresar.

Así como progresa la locomoción y la manipulación de los objetos del medio ambiente en el segundo año de la vida, el lenguaje progresa también a consecuencia de la maduración biológica y el incremento de la capacidad de aprendizaje subsecuente.

La mayoría de los primeros sonidos exteriorizados por el niño son espontáneos y no implican ningún entrenamiento.

Durante el segundo año el repertorio de sonidos básicos del niño crece, atribuyéndose estos cambios a la simple madurez física. Su comprensión de preguntas y órdenes aumenta y puede empezar a usar palabras significativas. Su "lenguaje" comienza a ser comprensible, al menos para las personas que habitualmente lo rodean. Según Shirley (45) el promedio de palabras utilizadas a los dos años de edad es de 37, con un rango de 120 palabras que oscila en una

escala que va de 6 a 126.

Exactamente de acuerdo con lo que sucede con las señales verbales de su medio, el niño aprenderá a responder, y la forma en que lo haga dependerá por supuesto de su capacidad de aprendizaje en una edad particular y de lo que sus padres traten de enseñarle.

Otro aspecto del lenguaje que aprende el niño gradualmente es como hacer la respuesta de las palabras expresadas. Si un gesto es acompañado por un sonido el niño lo va a aprender al mismo tiempo, sabiendo que ciertos tonos de voz tienen un valor de premio.

El niño aprende a hablar porque la sociedad hace que se esfuerce en responder a lo que vale la pena. Al niño se le da un entrenamiento meticuloso en conectar objetos con palabras y en conectar actos con palabras, así como palabras con otras palabras y también a combinar palabras dentro de una secuencia de estímulo-respuesta.

Mowrer (36) sugirió en 1950 que la conducta verbal está relacionada con la interrelación madre-hijo. Al respecto Ana Freud (18) hace notar que niños menores de dos años que fueron separados de sus familias sufrían retrasos notables en el desarrollo de su lenguaje. Por lo anterior se puede decir que el lenguaje se adquiere como valor gratificante porque es hablado por la persona que alimenta y ayuda al niño a obtener metas deseadas más eficientemente, por ejemplo en el caso de un juguete. La tendencia a prender las formas de comunicación del adulto se verá así constantemente reforzada.

La mayor parte de los estudios del desarrollo del lenguaje en el niño pre-escolar se han relacionado con algunas medidas tales como: la magnitud del vocabu-lario, la longitud y la complejidad de las oraciones y el empleo de la articulación.

Así, se dice que el incremento en el vocabulario o en la longitud de las oraciones aumenta la capacidad del niño para comunicarse. Entre los dos y los cinco años no solo se adquieren más palabras, sino que también se aprende a usarlas más eficiente y flexiblemente, es decir, conforme se avanza en los años pre-escolares, el niño habla más y su lenguaje es más comprensible, mejor articulado y existen en él términos más complejos en su estructura gramatical.

Dos clases de desarrollo del lenguaje interactúan simultáneamente. Por un lado el niño aprende a usar palabras específicas para objetos específicos y por el otro lado aprende palabras abstractas que representan una propiedad común, contenidas en un grupo de objetos no similares.

De los tres a los cuatro años los conceptos se definen en términos de sus acciones o sus funciones. Cuando el niño comienza a asistir a la escuela, gradualmente empieza a definir o a conceptualizar los objetos que le rodean en términos abstractos; por ejemplo, gato como animal. Y a descubrir sus propiedades; por ejemplo: el fuego es caliente y rojo. Esto hace al lenguaje un objeto de aprendizaje, al principio los ejemplos específicos u objetos a los cuales se aplica una palabra, y después, el aprendizaje de categorías superordinadas a las que una palabra o un conjunto de palabras pertenece. Después se aprenden las propiedades gramaticales de la palabra, y por último se aprenden las propiedades descriptivas de objetos y eventos. Todos estos aspectos del lenguaje se adquieren durante los años pre-escolares de una manera extraordinariamente rápida.

Inicialmente la generalización tiende a ser extensiva; sin embargo, gradualmente el niño aprende a discriminar en base a la eliminación de respuestas generalizadas hechas de una manera incorrecta, esto es con resultados que no pueden calificarse de exitosos.

Piaget (41) en uno de sus estudios señala que la función del lenguaje en la vida del niño cambia de lo egocéntrico a lo sociocéntrico; es decir, hacia una orientación social.

En un principio, dice Piaget, el niño no se da cuenta de a quien escucha o a quien habla; se habla a sí mismo, por el placer de ver lo que acontece en el momento; más tarde, en el lenguaje socializado, el niño atiende, considera sus puntos de vista, y trata de incluir e intercambiar ideas. Este tipo de lenguaje empieza entre los cinco y los seis años, comenzando siempre por ser notoriamente recíproco.

Durante los años pre-escolares, el niño a menudo tiene problemas para expresar sus necesidades. Las repeticiones son frecuentes, lo cual se atribuye al desarrollo de su lenguaje en esta época, y está relacionado con el grado de su adaptación social y emocional. Wolff (51) dice al respecto que las palabras no son solamente un medio para la expresión de pensamientos, sino también un medio para la simple expresión de las emociones; ciertas combinaciones de vocablos cumplen para el niño el papel de palabras con las que puede desahogar sus impulsos agresivos, mediante lo que él llama "sadismo verbal"

### Alimentación.

Las prácticas alimenticias son importantes de considerar aquí, debido a la íntima conexión que existe entre padres e hijos en este sector.

La alimentación en el niño tiene un valor socio-cultural tan importante como el valor nutricional que ella implica.

La Dra. L. Murphy (37) investigó en treinta y dos niños pre-escolares las relaciones existentes entre la gratificación oral en la infancia y la autonomía que se permitía al niño para obtener las comidas; y concluye diciendo que las técnicas alimenticias y la gratificación oral correlacionan positivamente con mu- chas de las medidas pre-escolares que indican un --- buen ajuste. Las atenciones que reciba el niño duran- te la edad pre-escolar pueden originar situaciones de frustración o de gratificación. Uno de los efectos más específicos de la alimentación infantil es la formación de "síntomas orales", tales como la conducta de "chuparse el dedo".

Klackenberg (31) opina que la duración de la ali- mentación "de pecho" no se relaciona con la conducta de chuparse el dedo. Sugiere que existe una relación entre este fenómeno y la duración de las comidas in- dividuales. Es decir, que a menor tiempo que se de- dique al niño durante sus comidas, más probabilidades habrá de que aparezca la conducta de chuparse el dedo. Yarrow hipotetiza que la conducta de chuparse el dedo indica una sensibilidad especial a la frustración en un estado particular del desarrollo. Y pese a no es- tar demostrado estadísticamente, sostiene que no exis- te una asociación significativa entre un destete tar- dío y el hábito de chuparse el dedo. Por el contra- rio, los resultados de sus estudios señalan que los niños destetados en los primeros seis meses de vida demostraron significativamente mayor incidencia en el hábito de chuparse el dedo.

La limpieza en general.

Los hábitos de limpieza en general, forman parte del entrenamiento sistemático sociocultural dirigido por los padres, quienes fungen como maestros.

Ellos esperan que con el tiempo los hijos asuman grados crecientes de independencia y responsabilidad hacia los hábitos de limpieza y que los continúen y los practiquen por sí solos.

En este caso, el papel de la madre es muy diferente al que tiene en la enseñanza de los hábitos de alimentación. La comida es dada como un gratificante, y en cambio el uso de la bacinica o su equivalente, es impuesto sin el deseo del niño.

Gradualmente, el niño aprende a aceptar los hábitos de limpieza previamente enseñados y después la necesidad de ellos vendrá espontáneamente.

Es conveniente señalar que el entrenamiento para la limpieza no tiene como base ninguna necesidad biológica. No existe ninguna pulsión inicial que satisfacer con ello. Todo lo que el niño gana a cambio de su esfuerzo por aprender a "cooperar" en esta situación, resulta en aceptación de su medio ambiente.

Una de las dificultades del entrenamiento para la limpieza estriba en el hecho de que requiere un control voluntario de órganos que inicialmente funcionan como reflejos involuntarios. Originalmente no existe el control de los esfínteres de la vejiga y del intestino.

Erikson (16) tratando con elementos conceptuales que recuerdan la formulación de Freud y las de algunos neo-freudianos, coincide con éstos últimos, al destacar la importancia del medio ambiente cultural en el aprendizaje de los hábitos de limpieza, citando las distintas variaciones entre las sociedades en lo que hace al retrete.

Algunos teóricos del aprendizaje (38) señalan

las consecuencias posibles de un entrenamiento muy severo en la limpieza.

Cuando se utilizan castigos extremos puede llegar a producirse:

- 1.- Percepción negativa de la madre; si la madre ha sido fría y estricta, se producirán en el niño sentimientos negativos hacia ella.
- 2.- Desarrollo de síntomas de desadaptación, pues la interrelación madre-hijo puede llegar a deteriorarse hasta obstaculizar un ajuste sano, emocional y social.
- 3.- Ansiedad en lo que respecta a la sexualidad, porque pese a que el entrenamiento sexual y de limpieza están separados aparentemente, no lo están tanto en la práctica, ya que las averiguaciones de la madre al respecto ven la relación entre orinar y defecar sin poder dejar de tocar el asunto de la exposición de los genitales y el entrenamiento del pudor. Por lo tanto, no es sorpresa encontrar ansiedad asociada a estas áreas, y que las dos actividades de evacuación y micción lleguen a ser orígenes de tensión.
- 4.- Percepción negativa del yo; la consecuencia de un entrenamiento punitivo en esta área puede traer como consecuencia una baja autoaceptación.

Para un niño de dos años es difícil discriminar entre las reacciones de sus padres a la pérdida de la limpieza, pudiendo interpretar el disgusto de sus padres como una consecuencia de los movimientos incontrolados de su intestino, pudiendo llegar a pensar que él es sucio y que por ello no lo quieren. Si una madre llama sucio sistemáticamente a su hijo, éste empezará a creerlo. El concepto del yo es aprendido



como un resultado de la interacción con el medio social.

En esta interacción el aprendizaje de los hábitos de limpieza tiene una importancia preponderante.

Ansiedad por separación.

Existen tres estados a través de los cuales pasa un niño si lo separan de su madre por razones como hospitalización o necesidad de un trabajo, etc. El primer paso consiste en protestar, en el segundo se desespera y se vuelve indiferente, en el tercero se retira.

La mayor parte de los niños en situaciones nuevas y donde se ven solos se muestran ansiosos. La presencia de la madre generalmente reduce esta inseguridad y hace que el niño se adapte nuevamente. Estos signos de ansiedad en los niños pre-escolares cuando se quedan sin la madre no pueden interpretarse como anormales; sólo pueden indicar una relación madre-hijo muy estrecha, (38) pero si persiste, en un futuro puede presentar una patología.

### Sobredependencia.

La dependencia en el período pre-escolar, puede ser manifestada en la conducta a través de pedir ayuda a sus problemas, peticiones de seguridad, estar "pegado" a un adulto, solicitar afecto o ayuda, etc.

Teóricamente una madre que siempre gratifica la dependencia y raramente castiga, produce un niño dependiente; apto para desarrollar fuertes respuestas de dependencia.

Durante la primera infancia es más frecuente encontrar niñas dependientes que niños. Sin embargo para Kagan (29) en contraste a la agresividad, la conducta dependiente es más estable para las niñas que para los niños entre los 3 a 14 años.

Otis dice (39) que los niños dependientes han encontrado ser menos agresivos después de frustraciones que los niños no dependientes con baja necesidad de afecto.

Existen paralelos entre las conductas dependientes y agresivas en su desarrollo. Ambos involucran conflictos de acercamiento y evasión. Es decir que el niño desea que lo ayuden o expresa su coraje, pero puede estar ansioso por la exhibición de sus conductas. La gratificación de los padres por estas conductas incrementarán el que esto ocurra.

Las formas extremas de conducta: dependencia y agresividad, durante el proceso de socialización se basan en el deseo de agradar a los padres, ansiedad por perderlos y motivos de identificación.

Existen también diferencias de sexo en el grado de ansiedad unido a estas conductas. Las niñas son más conflictivas con su agresividad porque su "rol" (24) no les permite responder de la manera en que los niños.

Agresividad.

Según Allen (2) el niño recién nacido tiene un potencial indiferenciado de agresividad.

En este caso la agresividad se refiere a las conductas que tienen como meta herir y provocar miedos en otros; estas conductas en el pre-escolar incluyen acciones tales como golpear, destruir lo ajeno, atacar verbalmente y resistirse a cooperar. La tendencia - del niño a ser agresivo puede ser causada por muchos factores. Mussen menciona tres de ellos como los más importantes: 1.- La intensidad de su deseo por herir o insultar a otros. 2.- El grado en el que el am - biente frustra e instiga a las tendencias agresivas y 3.- El grado de ansiedad y culpa asociados con la agresividad. Hollenberg (25) observó a 23 niños - pre-escolares dentro de una guardería durante sesio - nes de juego con muñecas, registrando todos los datos asociados con respuestas agresivas desde las agresio - nes intensas hasta las más atenuadas. El supuso, y eso fue corroborado por sus observaciones, que el cas - tigo se relaciona con una inhibición de la agresivi - dad, mientras que la conducta permisible respecto a la agresividad reduce la anticipación al castigo y/o aumenta la anticipación de la gratificación de la - agresión resultando así un incremento de la agresión. Esta situación aplicada al hogar es similar. Si la expresión agresiva es castigada, ahí el niño aprende - ra a inhibir las respuestas de este género.

Las predicciones específicas acerca de la expre - sión o inhibición de la agresividad pueden ser origi - nadas de algunas consideraciones teóricas, por ejem - plo un niño frecuentemente frustrado en su casa de - sarrollará reacciones muy fuertes agresivas. Además, aquellos niños castigados por la expresión de su agre - sividad en su casa, la desplazarán a situaciones don - de la fuerza del castigo sea menor.

Se ha encontrado que niños altamente castigados y frustrados manifiestan frecuentemente expresiones intensas de agresión, a diferencia de los niños en que en sus casas esto es relativamente bajo.

Dawe (12) desde 1937 encontró que los niños peleaban más que las niñas. Estas peleas ocurrían frecuentemente en niños del mismo sexo pero de diferentes edades. Aparentemente en los niños pre-escolares las emociones se despiertan habitualmente más rápido y de la misma manera suelen desaparecer. Estas peleas, señala Dawe, producen un nuevo aprendizaje y recomienda que los padres permitan a sus hijos librar sus propias batallas..

La conducta agresiva se puede ver como un producto normal en el que el niño amplíe sus contactos sociales. Padres y maestros deben justificar el controlar lo que se refiere a peleas frecuentes o una hostilidad intensa, pero hay que recordar que cierta cantidad de agresividad es parte de la experiencia social.

El uso del castigo físico es un ejemplo de que tan efectiva es la agresividad para llegar a herir o dominar a la gente. Si el niño sintiese pequeña culpa y ansiedad acerca de sus expresiones agresivas, recurrirá a las agresiones hostiles. El grado en que esto se manifieste dependerá de la intensidad de la motivación en caso de frustraciones y de la ansiedad que resulta de esta situación. Esto ha sido origen de muchas investigaciones. Los estudios efectuados en los niños pre-escolares indican que las situaciones de frustración dentro de la guardería permiten respuestas agresivas, y las situaciones de castigo se relacionan con la inhibición de estas conductas.

### Identificación sexual.

Kagan (29) analiza el concepto de identificación, y coloca este concepto dentro de la teoría del aprendizaje.

Lo define como una adquisición, como una respuesta cognitiva. El contenido de esta respuesta comprenderá las características de un modelo. Dice que la identificación varía en magnitud según los individuos, según sea la variedad de modelos con que ellos se identifican. El motivo para la identificación responde al deseo de alcanzar las metas positivas que impone el modelo.

Una vez establecida la identificación, el individuo procede como si las metas del modelo le pertenecieran y el efecto positivo derivado de esta situación es el logro de las metas deseadas, lo cual ayuda para mantener la identificación.

El énfasis usual de las similitudes entre el individuo y el modelo no son la mejor identificación; -- desde nuestro punto de vista lo que revelaría la identificación entre un sujeto y su modelo estaría dado por la adquisición de idénticas motivaciones.

En resumen podemos definir la identificación como una respuesta cognitiva, adquirida por el sujeto. El contenido de la respuesta son los atributos, motivaciones, características y estados afectivos de un modelo que pasan a formar parte de la estructura psicológica del sujeto. puede así reaccionar a los eventos que ocurren en el modelo como si fueran propios.

Mussen, Conger y Kagan (38) en un estudio para ver identificaciones de hijos con padres y de hijos con madres, concuye diciendo que no hay evidencia de altos índices de "masculinidad" en los padres y "feminidad" en las madres. Las conclusiones de estos autores fueron que la estructura de la personalidad de los padres no influye significativamente en la identificación con su propio sexo y terminan diciendo que

el niño recibe un "porte" alto de los padres y que su ambiente social en general crea la estructura de su "rol" identificándose así con su propio sexo.

En cualquier grupo de niños pre-escolares, son obvias las diferencias que existen en su personalidad y en su conducta social.

El niño tímido es fácilmente diferenciable del travieso.

Al final de la edad pre-escolar existe una diversidad notable respecto de niños que apenas entran a ella, y esto se debe a la adquisición de nuevos hábitos y al incremento de los contactos con el ambiente social.

La adquisición del "rol" del propio sexo se refiere a una asociación aprendida entre los atributos seleccionados, creencias, actitudes y actividades por un lado, y los conceptos de mujer y hombre operantes en el medio social por el otro; estos conceptos son definidos por la "sociocultura" y significan sanciones, aprobaciones y tabúes respecto de lo que sea propio en cada sexo.

Las que definen "lo masculino" de "lo femenino" se pueden dividir en dos sectores: primarias y secundarias. Ambas se refieren a tres clases de factores: atributos físicos, conductas evidentes y atributos en cubiertos, tales como sentimientos, actitudes, motiva ciones y creencias.

El grado en que un individuo se vea a sí mismo como masculino o femenino se le puede llamar "identificación con su propio sexo".

Los padres pueden variar, por supuesto, en sus actitudes respecto a características específicas del sexo, pero en general, la agresividad física abierta, el dominio, la competitividad, la capacidad de logro, la actitud independiente lo desean para sus hijos va-

rones; y la dependencia, la pasividad, la inhibición de la agresividad física, la competitividad junto con las habilidades para el lenguaje, la política, la serenidad y la pulcritud lo desean para sus hijas como dice Tyler en 1951 (47).

La mayor parte de los padres como representantes que son del grupo social, gratifican las conductas que consideran apropiadas para sus hijos y castigan las - que creen inapropiadas.

Se dice (24) que las presiones sociales en el niño tratan de hacerlo independiente en sus acciones, predisponiéndolo a evitar ser un "seguidor". "Seguir" o imitar a un guía es relativamente una conducta pasiva y un método dependiente de adaptación en una sociedad como la norteamericana a las "occidentales". Imitar a los adultos es más aceptable y frecuente en las niñas.

El incremento de las diferencias en función del sexo únicamente + reflejan un mejor desarrollo de la identificación sexual, así es frecuente encontrar niños de dos años que tienen patrones inapropiados respecto a expresiones agresivas, por ejemplo, vemos que los niños de cuatro años de ambos sexos ya se definen por medio de conductas "masculinas" y "femeninas", - reaccionando siempre de acuerdo a los patrones aceptados culturalmente para su propio sexo.

---

+ Otra fuente de variables de conducta la constituye la "clase social". Al igual que el factor sexo, la pertenencia a un estrato socioeconómico es susceptible de producir identificaciones fuertes con ciertos tipos de "rol".

### Miedos.

La gran fuerza que el miedo posee se ha estudiado y demostrado experimentalmente en estudios sobre la conducta conflictiva. Brown(8) encontró en un experimento que el miedo juega un papel principal en la producción de conducta neurótica.

Miller (35) dice que "el miedo es una pulsión importante porque puede ser aprendida rápidamente y puede hacerse intensa." El miedo se considera "aprendible" porque puede ser adquirido como una respuesta a señales previamente neutrales; se le denomina pulsión porque puede motivar aprendizaje, o sea la ejecución de nuevas respuestas, en la misma forma que lo puede hacer el hambre, la sed u otras pulsiones. Los experimentos realizados por Miller demuestran que el miedo cuenta con las propiedades funcionales de una pulsión. Los resultados están de acuerdo con la observación cotidiana de que el miedo puede motivar a las personas a aprender una gran variedad de respuestas y de que estas son suficientemente distintivas como para enseñar a las personas a responder a él con una designación verbal que lo transfiere a una gran variedad de nuevas situaciones semejantes.

Mowrer (36) dedujo que los miedos se debían a una situación de "sentirse indefenso". Sus resultados claramente indican que los miedos anticipatorios y la capacidad inhibitoria resultantes de un estímulo físico de dolor influyen fuertemente en la cantidad de miedo que acompaña al estímulo.



## C) EFECTOS DEL MEDIO AMBIENTE EN QUE VIVE EL NIÑO PRE-ESCOLAR

La posición de la clase social de la familia donde nace el niño definirá ciertos aspectos del ambiente personal-social.

La importancia de esto radica en la diferencia de actitudes de los padres y de su conducta, según el estrato social a que pertenezcan. Así, Davis (11) demostró como la alimentación, crianza, edad del entrenamiento de limpieza, etc. en la clase trabajadora era significativamente más permisible. Con esto sugirió que cualquier diferencia en la crianza de los niños puede ir asociada al grupo al que pertenece.

De acuerdo con su interés en los determinantes sociales de la personalidad, Adler (1) observó que era muy probable que las personalidades del niño mayor, intermedio y menor dentro de la familia fueran enteramente diferentes. Atribuyó estas diferencias a las experiencias distintivas que cada niño tiene como miembro de un grupo social.

Al primogénito se le presta bastante atención hasta que nace el segundo niño; se ve súbitamente destronado y debe compartir el afecto de sus padres con el nuevo bebé. Esta experiencia puede condicionar al niño mayor en diversas formas, tales como las de odiar a las personas, protegerse a sí mismo en contra de los reveses de fortuna y de sus sentimientos de inseguridad.

Roy en 1950 (44) ilustra que existe un número de factores del ambiente, en la estructura de la vida diaria y son parte de las prácticas disciplina-rias. Encontró que eran datos relevantes las diferencias de clase social respecto a las prácticas disciplina-rias y menciona las siguientes: el número de

hijos, su relación entre ambos, espacio físico, la limpieza del rumbo, lo adecuado de las medidas de limpieza y otros factores que sumó a los valores con dicionados por las circunstancias y experiencia de la educación.

Hattwick (23) dice que el entrenamiento pre-escolar no afecta las manifestaciones tales como la conducta emotiva, o sea el llorar fácilmente, miedo a los animales, berrinches, chuparse el dedo, así - mismo dice que la influencia de la guardería puede ser beneficiosa para la conducta social del niño, ajustándolo a la rutina. Menciona que después de los ocho meses la experiencia de la guardería en los niños ayuda a que adquieran ajuste personal y social, haciéndose la participación mas activa y dominante en las relaciones con los demás, habiendo también menos hostilidades, rechazos, amenazas, ataques y destrucciones. A todo esto se agregan los cambios favorables en la conducta siguiendo el entrenamiento general de la guardería.

Dado que existen programas especiales dentro de las guarderías adaptados a desarrollar las necesidades de grupos especiales de niños, existen evidencias de los efectos positivos en el desarrollo, particularmente en el área intelectual y del lenguaje. El logro de un mejor lenguaje es más valorizado en una - "clase media" y "alta", lo cual hace progresar rápidamente el lenguaje, produciéndose en los niños niveles de forma verbal más altos.

Irwin (27), en 1948 descubrió en una investigación en niños menores de un año, hijos de familias de profesionales y de hombres de negocios, que vocalizaban mejor y usaban más fonemas que los niños que eran de familias de clase trabajadora. De este modo, la guardería, donde se coloca personal especia-

lizado producirá los mismos rendimientos.

Joan W. Swift (46) afirma que los efectos que el niño produce en sus experiencias dentro de la guardería tienen importancia tanto teórica como práctica en su desarrollo posterior.

Históricamente, el primer acercamiento a la determinación de los efectos de la guardería, fueron midiendo los cambios que se producían en las atenciones. Posteriormente se le dió importancia a los efectos de la guardería en la aceleración del crecimiento mental a través de los tests de inteligencia. Más tarde se le dieron importancia a los efectos en los ajustes social y emocional del niño y aquellas relaciones que más tarde existen con la autoridad en situaciones escolares. Así mismo un pequeño número de estudios se han relacionado con el estado físico y desarrollo motor.

La evaluación se ha hecho en términos del grado en que una variable se obtiene dentro del grupo de la guardería comparado a un grupo exterior.

El factor más importante determinado a través de la naturaleza de las experiencias del niño es la "niñera", o "maestra", ya que su habilidad ayudará al niño en las tareas, en las situaciones sociales y en sus relaciones interpersonales, de lo cual dependerán los progresos en sus tareas sociales posteriores. La habilidad del niño para utilizar estos aspectos se relaciona con el incremento de edad y de sus experiencias en el hogar. El niño con problemas especiales puede ser capaz de beneficiarse de las experiencias de su grupo por interrelaciones personales unidas a maestras o niñeras especialmente entrenadas, pero esto no funcionaría con programas para guarderías que traten de abarcar un gran número de niños y para ello cuenten con personal escaso o mal entrenado.

## CAPITULO II

### METODOLOGIA

- A) PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA
- B) PROCEDIMIENTO DE SELECCION
- C) MATERIAL Y PROCEDIMIENTO USADO
- D) CARACTERISTICAS DE LA MUESTRA
- E) RESULTADOS OBTENIDOS, TABLAS Y GRAFICAS

## A) Planteamiento del Problema.

En este capítulo, y de acuerdo con los resultados observados por Neubauer y Beller (5), se presentarán las posibilidades de desarrollar hipótesis respecto a ciertos aspectos básicos del comportamiento humano, sujetas a una comprobación experimental posterior.

La cultura como grupo específico de costumbres señala muchas de las condiciones que influyen en lo que uno de sus miembros va a aprender y también cómo lo va a hacer, por lo que los objetivos que presentaremos a continuación incluyen la variable cultural como factor fundamental. Tales objetivos pueden ser formulados como sigue:

- 1).- Determinar, hasta donde es posible, la forma en que las "variables culturales" producen cambios observables en la conducta de los niños pre-escolares; se señalarán semejanzas y diferencias de las variables de conducta estudiadas<sup>1</sup>, respecto a los grupos de New York y México. ←←
- 2).- Detectar aquellas diferencias que se deben a otras variables, tales como el sexo, y no a "variables culturales".

## B) Procedimiento de Selección.

Se buscaron en México las condiciones más semejantes a las que determinaron a la selección de la muestra obtenida por el Dr. Neubauer, con el objetivo adicional de describir las diferencias existentes entre ambos grupos de niños.

---

<sup>1</sup> Tales como alimentación, tolerancia a la frustración, ansiedad por separación, etc.

Sabiendo que el niño en la edad pre-escolar, (edad a la que se limitó el estudio original), no puede verbalizar sus problemas, procuramos realizar una investigación detallada del ambiente,<sup>1</sup> a través de entrevistas con los padres y las niñeras, para garantizar una descripción global de la conducta de cada niño. Los problemas reportados por los padres y las niñeras podrían reflejar principalmente sus propios problemas; por lo que se tomó en cuenta esto para la formación del registro individual de los datos correspondientes a cada niño, haciendo una discriminación de síntomas en el niño cuando uno de los dos, padre o niñera, se contradecían. Nuestra réplica tuvo la ventaja sobre el estudio de New York, de exigir la presentación conjunta de estos aspectos, en vez del diseño de alternativa utilizado en este último.

Para una mayor homogeneidad de los datos regis-

---

1 La guardería donde se realizó el estudio, debido a que es una de las pocas que queda sin reformar, se encuentra en la parte posterior de un gran edificio abandonado que actualmente sirve para acomodo de muebles viejos. Son tres pisos: el primero parte de un gran sótano, es frío y oscuro, lo cual forma el "comedor" que sin luz eléctrica es siniestro. La gran cocina se encuentra junto, llena de víveres que se reparten durante el día en tres comidas; para los bebés se hacen las leches recetadas según el caso. Las comidas se reparten de esta manera: un desayuno que consta de leche huevo, frijoles, pan y fruta; la comida de sopa, guisado, frijoles, pan y fruta, y antes de partir cada niño recibe una merienda que consta de pan y fruta. Para ir al baño necesitan atravesar la cocina y un patio. El baño se caracteriza por ser un cuarto alargado con tres retretes a la izquierda y una pila de bacinicas acomodadas en el fondo. Frecuentemente se encontraban una o dos usadas a los lados. En el primer piso se encuentra un kinder garden y en el segundo piso, que tiene mejor temperatura están las salas donde se encuentran los bebés, el consultorio médico y la oficina de la Administración. El paisaje que se domina en este piso son grandes muros de edificios que se encuentran a los lados. Por el frente el panorama es la parte trasera del edificio que se encuentra al entrar, y una pequeña parte del "jardín" el cual no tiene acceso porque está lleno de basura y una camioneta casi desbaratada. La llegada a la guardería es entre las 7 y 7.30 am. y la salida entre las 16 y 17 hs. La

trados, se estudiaron los expedientes clínicos y de trabajo social de cada archivo particular del niño.

Para facilitar la recolección y el registro de los datos, se formuló una hoja con las variables de conducta encontradas en New York, las que sirvieron de base y guía para la investigación. Esto hizo posible una manipulación más simple de los datos.

Como control de la variable sexo, se tomó el mismo número de niños y niñas.

En la selección de los niños se consideraron las condiciones siguientes como motivo de rechazo:

1.- Que los niños presentaran una evidencia clara de tener problemas orgánicos o retraso mental.

2.- Aquellos casos en que los datos obtenidos eran limitados, por falta de información por parte de los padres, o por ausencia de los niños. En ocasiones, por ejemplo, a mitad del estudio, algunos niños enfermaron de sarampión, y el médico ordenó un largo período de convelescencia.

Para equiparar los datos de la muestra en el estudio del Dr. Neubauer, se seleccionaron 110 niños. Por diferentes razones, entre ellas las mencionadas en el párrafo anterior, el número total de niños incluidos en la muestra fue de 72: 36 niños y 36 niñas.

### C) Material y procedimiento usado.

Dadas las condiciones del estudio, no podemos hablar de la utilización de un material específico, a menos que consideremos como tal el procedimiento de entrevista mencionado en la sección anterior. (Por ejemplo la hoja conteniendo las variables de conducta seleccionadas)

---

hora de la salida es turnada por diferentes niñeras para cuidar de los niños. El lugar donde se juega es un frío corredor, motivo por el cual aparecen - frecuentes problemas reumáticos entre las niñeras. Esto no parece molestar a los niños, a quienes, haciendo caso omiso de ésto se les puede ver jugar con mucho gusto.

Las variables estudiadas se clasificaron en New York en 25 diferentes categorías. En el presente estudio estas variables se trataron de investigar observando los disturbios o problemas respecto a cada categoría seleccionada. A continuación se enumeran las 25 variables con algunos ejemplos ilustrativos de como se realizó la investigación de la conducta de los niños.

Las entrevistas<sup>†</sup> con padres y niñeras fueron de tipo indirecto y el lenguaje utilizado entre ambos es el que a continuación se expone:

**ALIMENTACION.**- Si al niño le gusta comer algo especial; si se le da de comer en la boca pudiendo hacerlo solo; si le gusta en especial cierto lugar o cierto plato; si prefiere que alguna persona en especial le dé de comer o si se rehusa a comer sin la presencia de alguien; si desea comer lo mismo que su hermano; si rechaza algún tipo de comida, etc.

**SUEÑO.**- Si el niño duerme bien o despierta con pesadillas; si se levanta en la noche; si se orina en la cama; si le da miedo ir a la cama o dormir solo; si no tiene sueño, o es obligado para ir a acostarse, etc.

**AGRESIVIDAD.**- Si es peleonero el niño; con quién pelea más; por qué pelea; si le escupe o da de patadas a los mayores, etc.

**MIEDOS.**- Si el niño presenta miedo a algo como ruidos, perros, agua, etc.

**BERRINCHES.**- Si el niño hace berrinches; si se pone morado o se "ataca" con el berrinche; por qué le dan; si se tira al suelo; si se vomita, etc.

**SOBREDEPENDENCIA.**- Si se le tiene que dar de comer pudiendo hacerlo solo; si se le viste; si constantemente pide atenciones; si no quiere estar sin la presencia de cierta persona, etc.

---

<sup>†</sup> Ver Apéndice.



**LENGUAJE.**- Si el niño habla bien para su edad, o tartamudea en ocasiones; qué palabras se le dificultan; si no le gusta hablar, y si esto pasa, en qué ocasiones, etc.

**RETO O BURLA.**- Desobediente y con conducta provocativa hacia sus padres o superiores; si demanda de la madre y la niñera lo que él desea; si se burla de las órdenes o personas, etc.

**TOLERANCIA A LA FRUSTRACION.**- Capaz de aceptar cualquier prohibición en contra de lo que está haciendo pese a que peligre, o le disguste; si hace berrinches porque no se le da lo que quiere, etc.

**CHUPARSE EL DEDO.**- Si se chupa el dedo, cuál, a qué hora, etc.

**COMPETENCIA CON HERMANOS.**- Celos de algún hermano por lo que tiene; cómo fue la conducta después del nacimiento de un hermano, si presentó vómitos, etc.

**COMPULSIVIDAD.**- Si presenta el niño cierto hábito o ritual para hacer determinada cosa, por ejemplo, antes de ir a la cama; si sólo come en determinado lugar o con determinados platos o cubiertos; si es extremadamente limpio y ordenado; si es extremadamente pulcro, formal, pudoroso, etc.

**ANSIEDAD POR SEPARACION.**- Si rehusa estar separado de la madre, si se le cuelga a la mamá y hace berrinche por no quedarse solo; si se pega a un hermano o a alguna persona dentro de la guardería y sufre si lo separan; si solamente come al lado del hermano, etc.

**HIPERACTIVIDAD.**- Hiperactivo, siempre está haciendo algo; nunca lo pueden tener quieto en un sitio determinado, etc.

**REGRESION.**- Quiere que le den de comer como a un bebé; desea mejor que lo carguen en lugar de caminar; pide que lo vistan o den de comer más frecuentemente que al hermano más pequeño si no tiene ningún entrenamiento de limpieza; si le gusta que lo cambien, etc.

LIMPIEZA EN GENERAL.- Si se rehusa a que lo cambien y lo bañen o si tiene accidentes en el día respecto al control de esfínteres, etc.

SOBRECONTROL EMOCIONAL.- Si el niño es extremadamente reprimido; si a los ojos de las niñeras y los padres es demasiado quieto, o extremadamente penoso; si es incapaz de expresar abiertamente amor o jugar, etc.

MASTURBACION.- Si se masturba o "juega con el pipí".

FIGURA IMAGINARIA.- Si en los juegos existe un personaje con el que juega y este es imaginario (aquí no cuentan los muñecos con nombres propios); si se imagina un niño llamado X y juega con él; si se imagina niñas, por ejemplo bailarinas con las que practica o juega, etc.

CONTROL DE VENTRIGA.- Si "avisa" o va por sí solo, si se orina en las noches, etc.

CONTROL DE INTESTINO.- Si "avisa"; si "hace" regularmente, en la casa o en la guardería; si lo tienen que "limpiar" o le gusta que lo "limpien" pudiendo hacerlo solo, etc.

MORDERSE LAS UÑAS.- Si se las muerde; si alguna en especial, etc.

TICS.- Si presenta alguno, y cual o de qué clase, etc.

BABEAR.- Si fuera de época "babea", o al dormir, etc.

#### D) CARACTERISTICAS DE LA MUESTRA.

El rango de edad entre los niños fue de 5 años 2 meses, con una media de 45 meses para los varones y de 48.5 para las mujercitas.

La media de edad de las madres es de 30.2 años y de los padres de 33.9 años.

De acuerdo a la Escala de Educación establecida por el Departamento de Ciencias del Comportamiento, el nivel de los padres se encuentra en el sexto lugar, es decir, corresponde a los sujetos que tienen una escolaridad menor al cuarto año elemental.

Los ingresos mensuales por familia van de 300 a 1500 pesos.

Dentro de los niveles desarrollados para las ocupaciones la mayor parte de los padres caen dentro del 5o. nivel<sup>1</sup> y las madres dentro del 6o.<sup>2</sup> Tomando en cuenta que sólo 25 de los 29 padres que conviven con sus hijos, trabajan.

- 
- |      |           |   |
|------|-----------|---|
| 1 .- | 5o. nivel | Obreros calificados                           |
| 2.-  | 6o. nivel | Obreros no calificados y trabajos eventuales. |

**A**

EDAD EN MESES			
	NUM.	MEDIA	DESV. ST.
NIÑOS	36	45.0	12.2
NIÑAS	36	48.5	11.4

**B**

LUGAR ENTRE HERMANOS				
	NIÑOS		NIÑAS	
	N	%	N	%
MENOR	13	36	15	41
INTERMEDIO	13	36	9	25
MAYOR	7	20	5	14
UNICO	3	8	7	20
T O T A L	36	100	36	100

**C**

EDAD			
	NUM.	MEDIA	DESV. ST.
PADRES*	70	33.9	8.6
MADRES	72	30.2	5.7

**D**

EDAD CUANDO NACIERON SUS HIJOS			
	NUM.	MEDIA	DESV. ST.
PADRES**	71	31.9	8.4
MADRES	72	26.3	5.8

\* LA VARIACIÓN DEL NUM. SE DEBE A QUE UN PADRE FALLECIÓ Y OTRO SE DESCONOCE POR COMPLETO.  
 \*\* EN ESTE CASO LA VARIACIÓN DEL NUM. SE DEBE AL PADRE DESCONOCIDO.

E

E D U C A C I O N					
		PADRES		MADRES	
	NIVEL	N	%	N	%
PROFESIONAL	1	2	3	-	0
PREPA. O VOCAC. COMPLETOS	2	1	1	-	0
PREPA. O VOCAC. INCOMPLETOS	2	1	1	3	4
SEC. O COM. COMPLETOS	3	7	10	3	4
SEC. O COM. INCOMPLETOS	4	4	6	8	11
PRIMARIA COMPLETA	5	21	30	21	30
PRIMARIA INCOMPLETA	6	28	40	32	44
SI LEE Y ESCRIBE	6	-	0	4	6
ANALFABETO	7	6	9	1	1
T O T A L		70	100	72	100

F

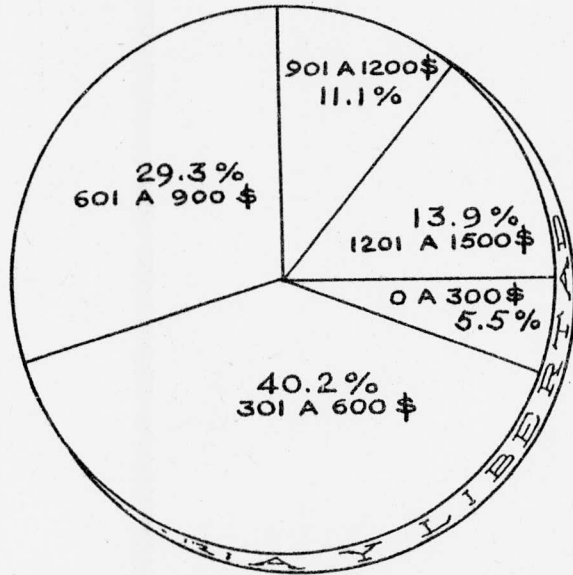
INGRESOS MENSUALES POR FAMILIA		
	N	%
DE 0 A 300 PESOS	4	5.5
301 A 600 \$	29	40.2
601 A 900 \$	21	29.3
901 A 1200 \$	8	11.1
1201 A 1500\$ O MÁS	10	13.9
T O T A L	72	100.0

G

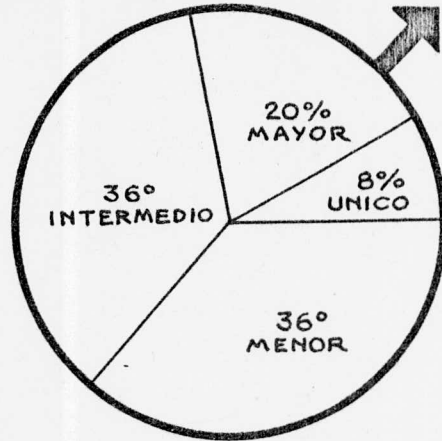
O C U P A C I O N E S							
P A D R E S				M A D R E S			
	NIVEL	%	N		NIVEL	%	N
OBRERO	5	28	8	LAVA Y PLANCHA	6	26	19
EMPLEADO	3	14	4	EMPLEADA	3	25	18
COMERCIANTE	3	11	3	OBRERA	5	11	8
CHOFER	5	7	2	HOGAR	3	8	6
OF. TRANSITO	3	7	2	GALOPINA	6	7	5
MECANICO	4	7	2	MODISTA	4	6	4
VOCEADOR	6	3	1	SIRVIENTA	6	6	4
FERROCARRILERO	4	3	1	COMERCIO	5	6	4
EDITOR	2	3	1	AGENTE DE VENTAS	3	3	2
POLICIA	5	3	1	MESERA	6	1	1
NO TRABAJAN	7	14	4	VOCEADORA	6	1	1
T O T A L		100	29	T O T A L		100	72

LUGAR ENTRE HERMANOS

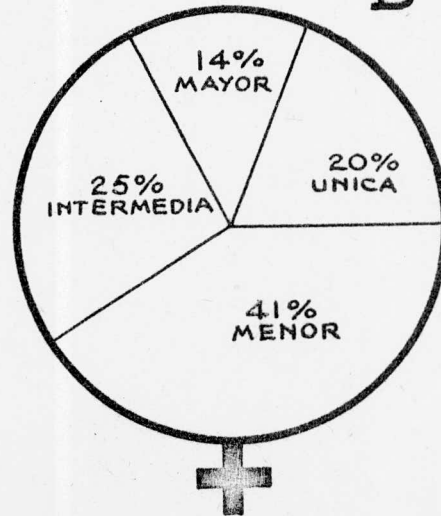
INGRESOS MENSUALES POR FAMILIA



F



B



E) RESULTADOS OBTENIDOS, TABLAS Y GRAFICAS.



TABLA I

SOLO 16 DE LAS 25 VARIABLES DEL ESTUDIO ORIGINAL  
SE ENCONTRARON EN MEXICO.

	NEW YORK	MEXICO
ALIMENTACION	X	X
SUEÑO	X	X
MIEDO	X	X
AGRESIVIDAD	X	X
BERRINCHES	X	X
DEPENDENCIA	X	X
CONTROL DE VEJIGA	X	X
LENGUAJE	X	X
RETO O BURLA	X	X
TOLERANCIA A LA FRUSTRACION	X	X
CHUPARSE EL DEDO	X	X
COMPETENCIA CON HERMANOS	X	X
CONTROL DE INTESTINO	X	X
COMPULSIVIDAD	X	-
ANSIEDAD POR SEPARACION	X	X
HIPERACTIVIDAD	X	X
REGRESION	X	-
LIMPIEZA EN GENERAL	X	-
SOBRECONTROL EMOCIONAL	X	X
MASTURBACION	X	-
FIGURA IMAGINARIA	X	-
MORDERSE LAS UÑAS	X	-
TICS	X	-
BABEAR	X	-

NOTA: LA VARIABLE "IDENTIFICACIÓN SEXUAL"  
POR NO CONSIDERARSE BIEN OBSERVADA SE LE  
ELIMINÓ DEL ESTUDIO ORIGINAL.

DIAGRAMA I

DISEÑO DE LAS PRINCIPALES COMBINACIONES .  
(SE SEÑALAN LOS SINTOMAS MAS FRECUENTES)

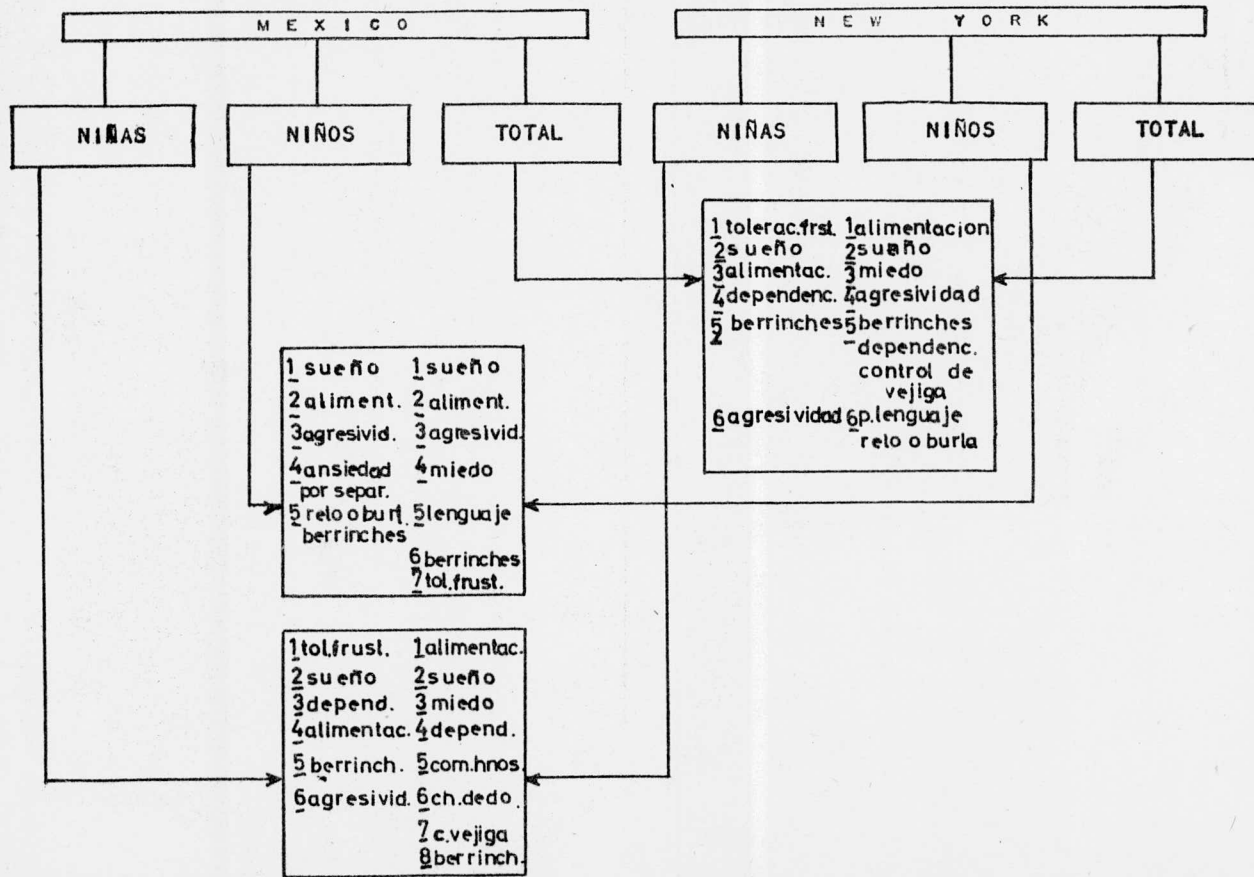


TABLA II

## DISEÑO DE LOS SÍNTOMAS MAS FRECUENTES.

DE ACUERDO A LA FRECUENCIA CON QUE APARECEN LOS SÍNTOMAS EN AMBOS PAÍSES, SE PUEDE DECIR QUE SON LOS SÍNTOMAS MÁS FRECUENTES DE LA "EDAD PRE-ESCOLAR".

	MEXICO	NEW YORK
1	{ TOLERANCIA A LA FRUSTRACION	{ ALIMENTACION
2	{ SUEÑO	{ SUEÑO
3	{ ALIMENTACION	{ MIEDO
4	{ DEPENDENCIA	{ AGRESIVIDAD
5	{ BERRINCHES	{ BERRINCHES DEPENDENCIA CONTROL DE VEJIGA
6	{ AGRESIVIDAD	{ LENGUAJE RETO O BURLA

IMPLICACIONES. VISTO GLOBALMENTE SE PUEDE DECIR QUE LOS SÍNTOMAS COMUNES PARA AMBOS PAÍSES SON: ALIMENTACIÓN, SUEÑO, DEPENDENCIA, BERRINCHES Y AGRESIVIDAD. ES DECIR, ES LO COMÚN A LA "ETAPA PRE-ESCOLAR".

TABLA III

## TOTALES PARCIALES POR SEXO.

ES DECIR QUE DEL TOTAL DE LOS NIÑOS, QUE SÍNTOMAS SE MUESTRAN MÁS FRECUENTES PARA CADA SEXO.

NIÑOS		
DE MEXICO	DE NEW YORK	
1	{ SUEÑO TOLERANCIA A LA FRUSTRACION	{ SUEÑO
2	{ ALIMENTACION	{ ALIMENTACION
3	{ AGRESIVIDAD	{ AGRESIVIDAD
4	{ ANSIEDAD POR SEPARACION	{ MIEDO
5	{ RETO O BURLA BERRINCHES	{ LENGUAJE
6		{ BERRINCHES
7		{ TOLERANCIA A LA FRUSTRACION
8		{ RETO O BURLA

IMPLICACIONES. SUEÑO, ALIMENTACION, AGRESIVIDAD, -  
BERRINCHES, TOLERANCIA A LA FRUSTRACION Y RETO O  
BURLA CARACTERIZAN A LOS NIÑOS.

TABLA III (CONTINUA)

NIÑAS		
	DE MEXICO	DE NEW YORK
1	{ TOLERANCIA A LA FRUSTRACION	{ ALIMENTACION
2	{ SUEÑO	{ SUEÑO
3	{ DEPENDENCIA	{ MIEDO
4	{ ALIMENTACION	{ DEPENDENCIA
5	{ BERRINCHES	{ COMPETENCIA CON HERMANOS
6	{ AGRESIVIDAD	{ CHUPARSE EL DEDO
7		{ CONTROL DE VEJIGA
8		{ BERRINCHES

IMPLICACIONES. SUEÑO, ALIMENTACIÓN, DEPENDENCIA, -  
BERRINCHES CARACTERIZAN A LAS NIÑAS.

TABLA III (CONTINÚA)

TOTALES EN RELACION AL SEXO, TANTO DE  
NEW YORK COMO DE MEXICO.

	NIÑAS DE NEW YORK Y MEXICO	NIÑOS DE NEW YORK Y MEXICO
1	{ ALIMENTACION	{ SUEÑO
2	{ SUEÑO	{ ALIMENTACION
3	{ DEPENDENCIA	{ AGRESIVIDAD
4	{ BERRINCHES	{ BERRINCHES

IMPLICACIONES. IMPLICA QUE LA DEPENDENCIA EN LAS NIÑAS Y LA AGRESIVIDAD EN LOS NIÑOS REPRESENTAN LOS SÍNTOMAS RELEVANTES DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA VARIABILIDAD LIGADA CON EL SEXO.

TABLA IV  
PORCENTAJE DE PROBLEMAS ENCONTRADOS.

No. DE ORDEN	PROBLEMAS	NEW YORK			MEXICO		
		NIÑOS	NIÑAS	TOTAL	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL
1	ALIMENTACIÓN	71.0%	75.0%	73.0%	59.0%	38.0%	48.0%
2	SUEÑO	64.0	67.0	65.0	63.0	61.0	62.0
3	MIEDO	51.0	58.0	55.0	11.0	5.5	8.2
4	AGRESIVIDAD	64.0	40.0	52.0	44.0	22.0	33.0
5	BERRINCHES	38.0	33.0	35.0	19.0	27.0	23.0
6	DEPENDENCIA	25.0	45.0	35.0	16.0	44.0	30.0
7	CONTROL DE VEJIGA	36.0	35.0	35.0	5.5	5.5	5.5
8	LENGUAJE	42.0	24.0	33.0	2.7	11.0	6.3
9	RETO O BURLA	35.0	31.0	33.0	19.0	2.7	10.8
10	BAJA TOLERANCIA A LA FRUSTRAC.	36.0	25.0	31.0	63.0	66.0	64.5
11	CHUPARSE EL DEDO	25.0	36.0	31.0	0.0	2.7	1.3
12	COMPETENCIA CON HERMANOS*	19.0	43.0	31.0	2.7	0.0	1.3
13	CONTROL DE INTESTINO	31.0	27.0	29.0	5.5	5.5	5.5
14	COMPULSIVIDAD	25.0	33.0	29.0	-	-	-
15	ANSIEDAD POR SEPARACIÓN	22.0	31.0	26.0	25.0	8.3	16.6
16	HIPERACTIVIDAD	31.0	15.0	23.0	27.0	2.7	14.8
17	REGRESIÓN	18.0	22.0	20.0	-	-	-
18	LIMPIEZA EN GENERAL	16.0	18.0	17.0	-	-	-
19	SOBRECONTROL EMOCIONAL	9.0	27.0	17.0	0.0	2.7	1.3
20	MASTURBACIÓN	16.0	18.0	17.0	-	-	-
21	FIGURA IMAGINARIA	15.0	9.0	12.0	-	-	-
22	MORDERSE LAS UÑAS	7.0	0.0	4.0	-	-	-
23	TICS	4.0	2.0	3.0	-	-	-
24	BABEAR	2.0	0.0	1.0	-	-	-

\*TOMADO EN NEW YORK DE 37 NIÑAS Y 37 NIÑOS CON HERMANOS.  
TOMADO EN MÉXICO DE 31 NIÑAS Y 33 NIÑOS CON HERMANOS.

DIAGRAMA II  
TIPOS DE COMPARACIONES REALIZADAS  
CON  $\chi^2$  PARA LOS ANALISIS ESTADISTICOS.

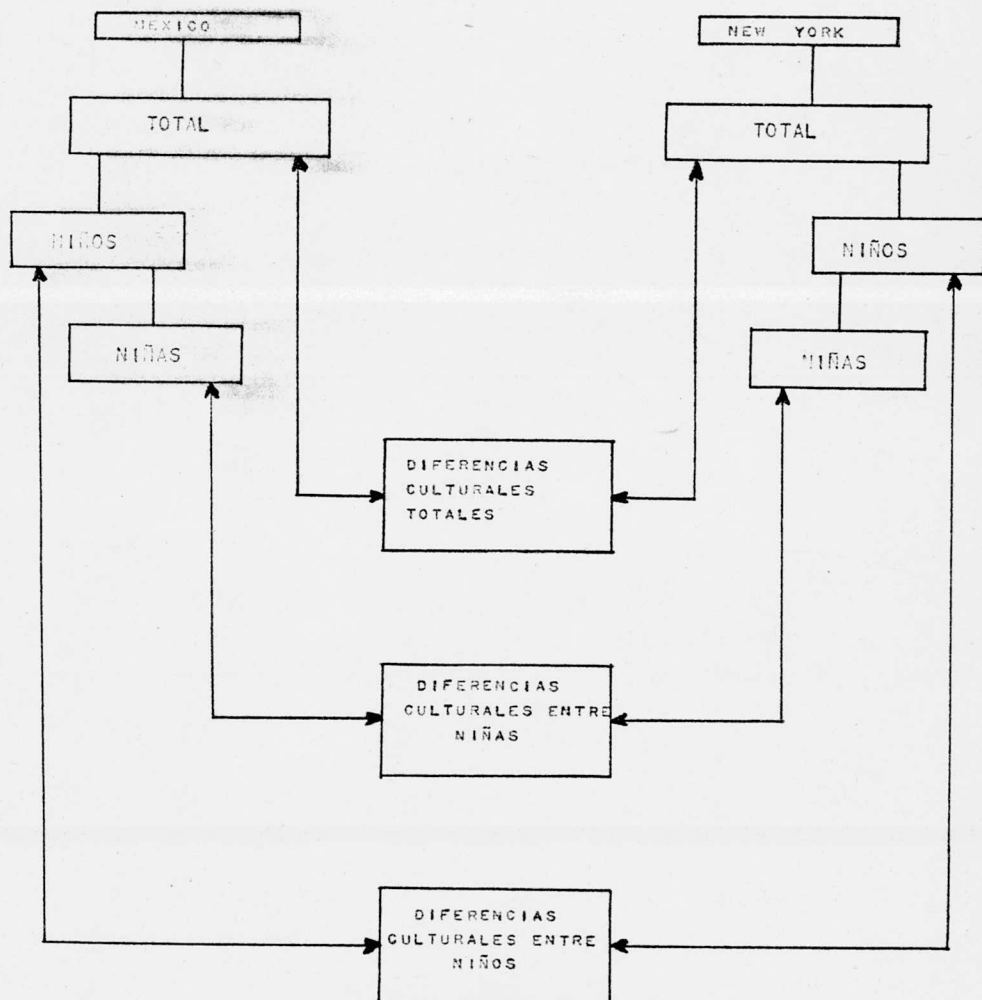




TABLA V

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS DE LOS TOTALES  
ENTRE NEW YORK Y MEXICO.

	$\chi^2$		A FAVOR DE:
MIEDO	32.23	$P < .001$	N.Y.
CONTROL DE VEJIGA	19.93	$P < .001$	N.Y.
LENGUAJE	15.13	$P < .001$	N.Y.
TOLERANCIA A LA FRUSTRACION	14.39	$P < .001$	MEX.
CHUPARSE EL DEDO	22.55	$P < .001$	N.Y.
COMPETENCIA CON HNOS.	22.55	$P < .001$	N.Y.
CONTROL DE INTESTINO	13.74	$P < .001$	N.Y.
COMPULSIVIDAD	23.45	$P < .001$	N.Y.
REGRESION	14.55	$P < .001$	N.Y.
LIMPIEZA EN GRAL.	12.10	$P < .001$	N.Y.
MASTURBACION	12.10	$P < .001$	N.Y.
ALIMENTACION	9.86	$P < .01$	N.Y.
RETO O BURLA	9.94	$P < .01$	N.Y.
SOBRECONTROL EMOCIONAL	10.43	$P < .01$	N.Y.
FIGURA IMAGINARIA	7.46	$P < .01$	N.Y.
AGRESIVIDAD	5.29	$P < .05$	N.Y.

TABLA VI

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS DE NIÑAS  
ENTRE NEW YORK Y MEXICO.

	$\chi^2$		A FAVOR DE:
MIEDO	18.24	$P < .001$	N.Y.
TOLERANCIA A LA FRUSTRACION	13.54	$P < .001$	MEX.
CHUPARSE EL DEDO	12.15	$P < .001$	N.Y.
COMPETENCIA CON HNOS.	19.14	$P < .001$	N.Y.
COMPULSIVIDAD	12.69	$P < .001$	N.Y.
ALIMENTACION	10.12	$P < .01$	N.Y.
CONTROL DE VEJIGA	8.73	$P < .01$	N.Y.
RETO O BURLA	9.15	$P < .01$	N.Y.
REGRESION	7.24	$P < .01$	N.Y.
SOBRECONTROL EMO- CIONAL	7.39	$P < .01$	N.Y.
LIMPIEZA EN GRAL	5.61	$P < .05$	N.Y.
MASTURBACION	5.61	$P < .05$	N.Y.
CONTROL DE INTESTINO	5.40	$P < .05$	N.Y.

TABLA VII

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS DE NIÑOS  
ENTRE NEW YORK Y MEXICO.

	$\chi^2$		A FAVOR DE:
MIEDO	18.25	$P < .001$	N.Y.
LENGUAJE	15.12	$P < .001$	N.Y.
CHUPARSE EL DEDO	12.42	$P < .001$	N.Y.
COMPULSIVIDAD	12.42	$P < .001$	N.Y.
TOLERANCIA A LA FRUSTRACION	8.00	$P < .01$	MEX.
CONTROL DE INTESTINO	7.00	$P < .01$	N.Y.
REGRESION	5.61	$P < .05$	N.Y.
ANSIEDAD POR SEPARACION	5.19	$P < .05$	N.Y.
FIGURA IMAGINARIA	4.07	$P < .05$	N.Y.

## DIAGRAMA III

COMPARACIONES POR SEXO EN MEXICO  
Y NEW YORK.

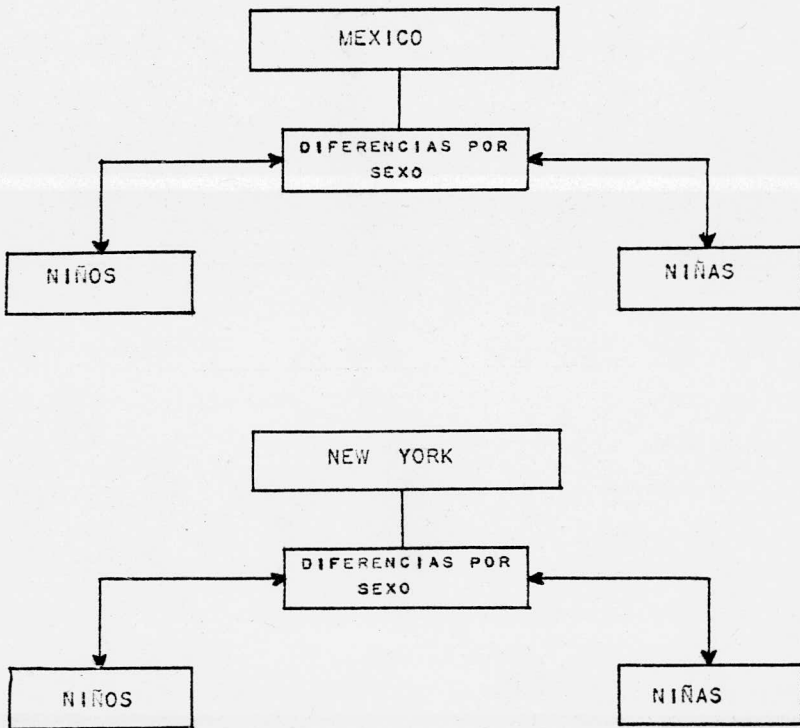


TABLA VIII

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE NIÑOS Y NIÑAS  
DE MEXICO

	$x^2$		A FAVOR DE:
DEPENDENCIA	5.30	$P < .05$	NIÑAS
LENGUAJE	6.37	$P < .05$	NIÑAS
HIPERACTIVIDAD	6.86	$P < .01$	NIÑOS

TABLA IX

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE NIÑOS Y NIÑAS  
DE NEW YORK

	$x^2$		A FAVOR DE:
AGRESIVIDAD	5.24	$P < .05$	NIÑOS
DEPENDENCIA	5.90	$P < .05$	NIÑAS
TOLERANCIA A LA FRUSTRACION	4.33	$P < .05$	NIÑOS
CHUPARSE EL DEDO	4.33	$P < .05$	NIÑAS
SOBRECONTROL EMOCIONAL	4.95	$P < .05$	NIÑAS
COMPETENCIA CON HERMANOS	7.19	$P < .01$	NIÑOS

TABLA X

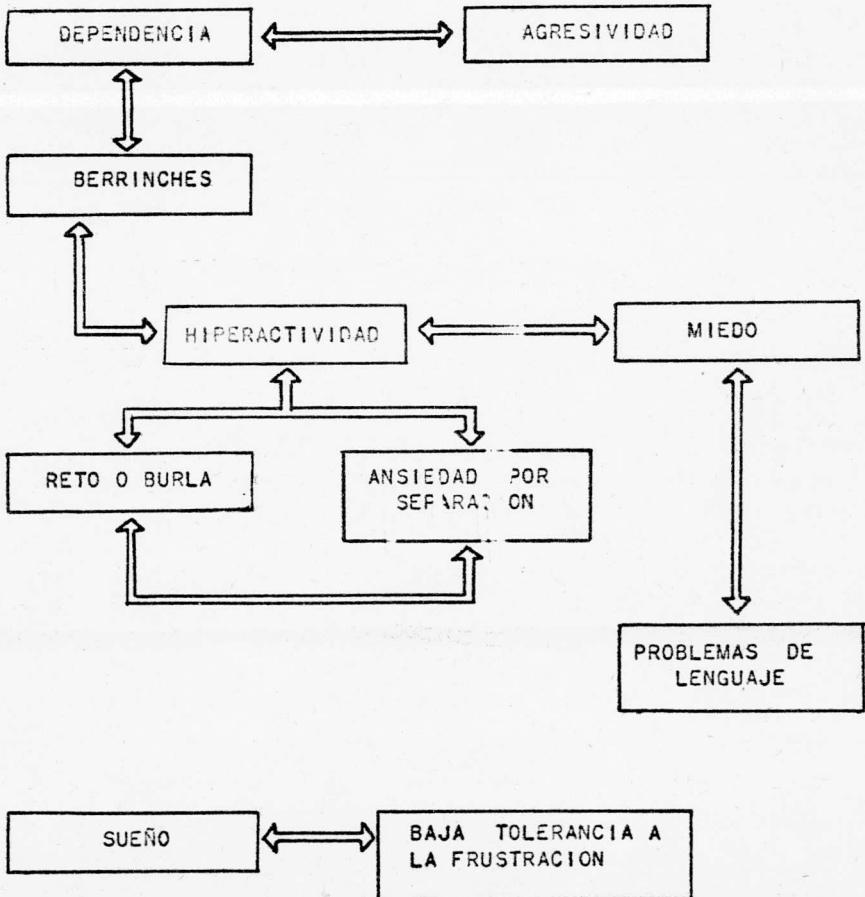
CORRELACIONES SIGNIFICATIVAS ENTRE LAS DIVERSAS  
VARIABLES DE CONDUCTA INVESTIGADAS EN MEXICO.

SUEÑO	CON	TOLERANCIA A LA FRUSTRACION (R=1)
MIEDO	CON	LENGUAJE (R=1) HIPERACTIVIDAD (R=1)
AGRESIVIDAD	CON	DEPENDENCIA (R=1)
BERRINCHES	CON	DEPENDENCIA (R=.998) HIPERACTIVIDAD (R=1)
RETO O BURLA	CON	HIPERACTIVIDAD (R=1)
ANSIEDAD POR SEPARACION	CON	HIPERACTIVIDAD (R=1)

NOTA: VER DIAGRAMA IV

## DIAGRAMA IV

CORRELACIONES SIGNIFICATIVAS ENTRE LAS  
DIVERSAS VARIABLES DE CONDUCTA INVESTIGADAS,  
EN MEXICO



### Datos Cualitativos.

Quisiera señalar algunas de las observaciones realizadas en el curso de este estudio, en particular respecto a ciertas variables.

Del 52% de niños que manifiestan problemas para dormir, una niña despierta todas las noches con hambre, presentando serios problemas para comer dentro de la guardería y en su casa.

Del 5% de los niños que presentan enuresis, sólo uno tiene problemas dentro de la guardería.

De los niños que presentan pesadillas el 77% - son varones.

La coincidencia de miedos es de 8.2%, ya que en la guardería sólo 6 niños tienen miedos y en los hogares más del 50% del total de los niños estudiados los presentan.

A continuación se enumeran los miedos:

animales o brujas,  
hablar fuerte,  
soledad,  
perros,  
obscuridad (la mayor parte de los niños)  
lo asusten,  
la altura,  
lluvia y truenos,  
los regaños,  
la niñera,  
bichos,  
el "coco",  
ruidos,  
a todo, sobre todo al papá (un solo niño)  
gato,  
hermanos mayores,  
a la mamá,  
pasos.

Respecto a la limpieza en general todas las madres consideraron a sus hijos muy limpios. Sólo 3 madres aseguran que a sus hijos no les gusta el agua fría, pero el baño les encanta. El resto de las madres hacen alarde que les encanta el baño. Sin embargo las niñeras reportaron 6 familias sumamente "cochinas".



Una parte de la entrevista que causó gran curiosidad, sorpresa y ocasionalmente enojo fue cuando se tocó el punto de la masturbación. De 3 madres, una dijo que sí, la segunda que a veces y la tercera que solamente sin calzones sus niños se masturbaban. La reacción en general fue al principio de las entrevistas de incomprensión respecto a la pregunta optándose por preguntar ¿Su niño juega con el pipí? Las contestaciones en general son como sigue:

- ¡si no es grande!
- ¡no!
- ¡aquí en la guardería nadie! ¡aquí se les cuida!
- ¡aquí no se les deja!
- ¿para qué?
- no, siempre está vestido, etc.

Es notoria la diferencia de datos que existió entre la opinión de madres y niñeras respecto a la ansiedad por separación, se pudo ver concretamente cómo las niñeras no avisan qué tanto lloran sus hijos a las madres y cómo éstas niegan el que sus hijos, siendo hombres, no se quieren quedar en la guardería.

### CAPITULO III

- A) ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS
- B) SUMARIO Y CONCLUSIONES

Para el análisis de los datos vamos a considerar que las maneras como manejamos nuestra información e interpretación se hará de acuerdo con el significado y definición que hemos dado de cada variable en otra parte de esta tesis (leer material y procedimiento - usado - Cap. II - Pág. 33 ). A fin de organizar nuestro material seguiremos el orden de los problemas indicados en la primera parte del Cap. II.

Recordaremos aquí que nuestro primer propósito fue la comparación entre los resultados obtenidos en un grupo de niños de Guardería en la Ciudad de México con un grupo similar en la Ciudad de New York, manteniendo hasta donde fue posible consistencia en las técnicas de exploración. La importancia de este estudio que consideramos exploratorio radica en la posibilidad de poder encontrar diferencias en las variables observadas y su posible relación con aspectos culturales.

Como muestran los resultados de la Tabla 1 podemos encontrar una primera diferencia en el número de variables encontradas en México y New York, pues mientras en esta última ciudad existen datos sobre 25 variables, en México solamente aparecieron 17 de ellas, una de las cuales fue suprimida del análisis en virtud de considerar que su medición estaba poco controlada.

En la Tabla II se aprecian también diferencias de índole cualitativo pues mientras en México la tolerancia a la frustración, el sueño, la alimentación y la dependencia ocuparon los cuatro primeros lugares en el orden descrito; los niños de New York mostraron la alimentación en primer lugar y problemas de sueño, miedo y agresividad las que siguieron el orden 2, 3 y 4.

Por otro lado encontramos también diferencias cuando relacionamos la variable Sexo con la Cultura

pues como muestra la Tabla III, los niños de México mostraron al sueño, tolerancia a la frustración y alimentación como problemas principales, mientras que los de New York presentaron problemas de sueño, alimentación y agresividad como fundamentales, mostrando como se aprecia, menor diferencia entre sí que lo que ocurrió en el grupo de niñas que presentaron en México más problemática en las áreas de tolerancia a la frustración, sueño y dependencia mientras las de New York fundamentalmente mostraron problemas en las áreas de alimentación, sueño y miedo. La misma Tabla muestra los resultados totales indicando que las diferencias ligadas al sexo son prácticamente nulas en la medida que sólo en la variable dependencia las niñas tuvieron puntajes más elevados y los niños en agresividad. Si comparamos los resultados totales con los datos parciales nos encontramos que la variable sexo parece importar solamente cuando interactúa con el factor cultural, observándose más diferencias entre las niñas que entre los niños, por supuesto, solamente cuando comparamos qué factores se mostraron como predominantes en ambos grupos.

El siguiente paso consistió en nuestro análisis de establecer las comparaciones que se describen en el Diagrama No. 2. La Tabla IV muestra los porcentajes obtenidos en la muestra de New York y México de los problemas encontrados, los cuales permitieron análisis mediante la  $\chi^2$ .

La Tabla No. V muestra aquellas variables en que se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Como puede observarse todas las comparaciones realizadas muestran que el grupo de New York presentó puntajes más elevados en todas las variables que el grupo de México con excepción de aque

lla que nos indica fallas en la tolerancia a la frustración que fue más alta en el grupo de México. Los resultados totales de la Tabla V se ven ratificados en la Tabla VI que muestra con claridad cómo el grupo de niñas de la Guardería Mexicana fueron superadas en los puntajes de todas las variables excepto en aquella que nos indica problemas en la tolerancia a la frustración.

La Tabla VII muestra idénticos resultados para el grupo de niños.

El Diagrama No. 3 muestra las comparaciones realizadas con la variable sexo en New York y México. Los resultados se muestran en las Tablas VIII y IX. En México las niñas mostraron puntajes más altos en la variable dependencia y la que se refiere a problemas en el área del lenguaje mientras que los niños se mostraron más altos en hiperactividad. En New York los niños superaron a las niñas en agresividad, tolerancia a la frustración y competencia entre hermanos, mientras que las niñas mostraron puntajes mayores en dependencia, chuparse el dedo y sobrecontrol emocional.

Como observamos, los resultados son de dos tipos:

- 1) Existió una mayor diferenciación entre los sexos en cuanto a las variables consideradas en el grupo americano que en el de México.
- 2) Solamente en la variable dependencia las niñas en ambos grupos coincidieron, mostrando puntajes mayores.

Dado que los autores que nos precedieron en estudio (Beller y Neubauer) se interesaron en establecer la relación dinámica entre las diferentes varia

bles estudiadas, nosotros reproducimos el estudio, solamente que utilizamos para este análisis el Coeficiente Phi. Como muestra el Diagrama 4, las relaciones mostraron el siguiente cuadro dinámico: aparentemente existe un factor bien diferenciado entre hiperactividad, reto y burla y ansiedad por separación. Considerando como punto modal la hiperactividad, se establecen dos cadenas de variables, la primera dada por la relación: hiperactividad - berrinches; estas relacionan con la variable dependencia y esta a su vez con agresividad. La segunda cadena está dada por la relación: hiperactividad - miedo y entre esta variable y problemas de lenguaje. En forma aislada encontramos otra relación entre sueño y baja tolerancia a la frustración.

Uno de los aspectos que queremos destacar en este estudio es la relativa independencia con que se desarrolló esta tesis de las ideas del Dr. Rogelio Díaz Guerrero, lo cual es importante para nosotros en la medida que muchos de los resultados encontrados parecen articular muy bien nuestros puntos de vista.

Por considerar que sus aproximaciones son útiles para la comprensión de los resultados obtenidos, habremos de utilizar algunas de sus ideas en la parte final de este trabajo, ya que este autor, lo mismo que otros (32) han mostrado preocupaciones similares a las nuestras respecto a la investigación de diferencias en comportamientos ligados a condiciones psicopatológicas debido a la cultura.

La diferencia con nuestro estudio radica en el hecho de considerar que los datos reportados por nosotros se refieren a comportamientos que pudiendo

considerarse "normales" en las edades estudiadas podrían sin embargo relacionarse con aspectos psicopatológicos bien especificados en el futuro.

El punto de vista culturalista en este sentido puede describirse en los siguientes términos. El comportamiento humano puede ser entendido esencialmente como un producto del aprendizaje, particularmente en aquellos contenidos de la conducta que son el producto de situaciones que implican fuertemente un elemento evaluativo y por tanto "significativo". Las diferencias culturales pueden ser entendidas a partir de aquellos estímulos que para cada grupo cultural adquiere mayor relevancia y por lo tanto se convierten con el tiempo en contextos o conjuntos bien articulados y que Díaz Guerrero (13) ha llamado "premisas socioculturales".

El origen de tales premisas sólo podría comprenderse en forma exhaustiva a partir de análisis históricos, ya que evidentemente la relevancia de determinados estímulos debe haber surgido de las necesidades adaptativas compartidas por los miembros de grupos humanos durante su proceso evolutivo. Una vez conformadas estas premisas constituirían reforzamientos particularmente intensos que dirigirían la conducta de los miembros de un grupo dado a través del aprendizaje hacia valores bien definidos. En esta forma como quiere Boas (6) cada cultura especializaría determinadas funciones y extrapolando estas ideas podríamos pensar que hipotéticamente el desarrollo de la personalidad de los individuos de cada grupo podría incluir diversos elementos (33). Esta hipótesis podría ser verificada a partir del análisis factorial. Siguiendo esta línea de pensa-

miento, y aplicando las premisas fundamentales de esta teoría podemos pensar que la conducta humana presentaría una gran variabilidad debido a la cultura tanto en aquellos aspectos considerados como normales como en aquellas áreas evaluadas como psicopatológicas. El aspecto importante aquí, radica en el hecho de que podemos establecer predicciones sobre esta base, indicando que tipo de sintomatología aparecería más frecuentemente en cada cultura. Así como ha indicado Díaz Guerrero (15) en una cultura donde la dimensión pasiva sea predominante podremos esperar un mayor número de datos sintomáticos relacionados con la hipocondriasis o la histeria, que involucren elementos dinámicos muy profundamente cargados de factores "afiliativos".

A manera de hipótesis sin embargo pensaríamos que haciéndose una división sobre las dos formas posibles en que podría operar un desajuste o desequilibrio del comportamiento en relación a la pauta cultural. Por un lado como en el caso descrito arriba, el desajuste está implicando una reacción de los sujetos por "exceso en la aceptación de la pauta cultural".

La otra modalidad implicaría una reacción de los sujetos "contra la pauta cultural" y cuyo contenido expresivo sería contrario a esta. Si queremos ejemplificar podríamos entender incluso algunos aspectos de psicopatología social. Como los siguientes: las revoluciones en Latinoamérica serían explicadas como reacciones "activas" contra patrones pasivos, mientras que otros comportamientos sociales como las de los "beatniks y hippies" surgidos en grupos activos implican un fuerte sabor pasivo. Los desajustes por exageración de la pauta cultural siguen



por el contrario el mismo sentido implicado en la pauta cultural. La indolencia, la depresión, la hipocondriasis y la histeria representan modalidades psicopatológicas que implican una falla debida a la acentuación de patrones pasivos. La delincuencia juvenil, la guerra, y en el orden individual la agresión no controlada, la hipomanía y las desviaciones psicopáticas implicarían fallas por acentuación de patrones activos. Así la división de los desequilibrios por acentuación o reacción contra la cultura parece indicada y representan extremos de un continuum donde la pauta cultural representa el aspecto modal.

Las anteriores concertualizaciones parecen ser necesarias para entender los hallazgos de nuestra investigación, que sin embargo debemos indicar aquí, consideramos preliminares, teniendo en cuenta los límites de nuestra investigación, y el número de sujetos estudiados pero que han sido no obstante suficientes para ratificar hallazgos previos de los autores que hemos indicado. Parece ser evidente que un tipo de cultura como la mexicana, rica en experiencias interpersonales y con un tal vez exceso de influencia de la madre las necesidades del niño se vean satisfactoriamente gratificadas y den ese cuadro descrito por el Dr. Díaz Guerrero y Maslow (13):

"El que visita a México pronto se da cuenta de que los niños mexicanos se comportan en forma distinta de los norteamericanos. La impresión general es de que los niños mexicanos se portan mejor, son más corteses... los niños mexicanos parecen resentir menos la autoridad, demandar menos... quejarse menos... llorar menos frecuentemente... Rien más y parecen gozarse a sí mismo más..." (p.136)

Al menos esto parece extraerse del hecho de que los comportamientos comparados en nuestro estudio, en todos se encontró una prevalencia en el grupo americano a niveles estadísticamente significativos. La teoría engrana en la segunda parte cuando observamos que la variable en que los niños mexicanos mostraron mayores puntajes fue en el área de alteraciones en la tolerancia a la frustración. Si el "aguante", la tolerancia a la frustración, la alta capacidad de automodificación constituye parte del "Síndrome pasivo" como quiere Díaz Guerrero, debemos considerar estos datos como una semilla de reacción contra la cultura en un grupo en vías de desarrollo y frente a una situación en que la autoridad se transforma en más permisiva. Así el síntoma indicado nos revela una expresión contraria a la esperada dentro de la pauta cultural y nos permite pensar en todo el largo proceso que habrá de desarrollarse antes que estos chicos asimilen tal patrón.

El aspecto relacionado con la hipótesis de que el desarrollo de disturbios emocionales pudiera organizarse en patrones diferentes en los Estados Unidos y México parece verse apoyado en nuestro estudio. Así, por ejemplo, las relaciones encontradas entre los diversos comportamientos estudiados en los Estados Unidos son como sigue:

La agresión ocurrió más frecuentemente en niños y correlacionó solamente con este grupo con "berrinches". A su vez esta conducta correlacionó solamente en niños también con "limpieza en general". Para Beller y Neubauer (5) este resultado represente una sugestión de que la dificultad en el control de impulsos representa la base de estos problemas inter-

relacionados en niños. El significado se hace más claro cuando se estudia el papel del "reto o burla" en este patrón sintomático y que correlaciona solamente en niños también con agresión, hiperactividad y trastornos del sueño, lo cual sugiere que estos niños no solamente tienen dificultades en el control de impulsos, sino que retan y se resisten activamente a las demandas de la madre a ser complacientes. Otro hallazgo de estos autores fue que el niño "retador" fallaba en la expresión de la "ansiedad por separación", lo cual sugería que la falta de control de impulsos encontrada en niños "retadores" podía muy bien estar asociada con la ausencia de ligas profundas a temprana edad con la madre; ya que es encontrado frecuentemente en aquellos niños donde se organizó el patrón: hiperactividad-agresión-berrinches.

Se encontró también que en un pequeño grupo de niños se estableció una red de relaciones que representaban el reverso del síndrome de bajo control de impulsos. Los niños con ansiedad por separación fueron sobredependientes de sus padres, dato que correlacionó a su vez con una expresión pasiva, chuparse el dedo y esto con compulsividad.

La pasividad y la compulsividad apuntaron según estos autores hacia la represión y el desarrollo de formaciones reactivas contra la expresión de los impulsos. En esta forma se pudieron conformar dos tipos de síndromes particularmente en los niños, caracterizados el primero por problemas en el control de impulsos y el segundo en que por el contrario los problemas fundamentales se asociaron al sobrecontrol emocional y la expresión indirecta de los impulsos. Así, por ejemplo, los hallazgos sugirieron un tipo diferente de liga entre la ansiedad por separación y una represión de la agresividad en niños y niñas.

La interesante diferencia sugerida debida al sexo fue que los niños del grupo de New York tienden a expresar el reto por faltade control de impulsos mientras que el reto por sobrecontrol emocional es más común en niñas.

En México solamente hemos realizado la relación de los diferentes datos de conducta en el grupo total. El Diagrama No. IV muestra como la hiperactividad se convierte de hecho en el corazón de varias cadenas sintomáticas. El reto se asocia significativamente con la ansiedad por separación y ambos con la hiperactividad en forma que constituyen casi un factor bien diferenciado. El aspecto interesante aquí radica en el hecho de considerar en que, si como quieren Keller y Neubauer, los estudios clínicos apuntan hacia una liga de ansiedad por separación y la represión de la agresión; aquí no se encuentra ese dato sino que más bien la ansiedad por separación tiende a producir una gran hiperactividad correlacionable con la conducta de reto y burla. Este síndrome parece coherente con el "contexto mexicano" donde la "baladronada" parece indicar subyacentemente la ansiedad por separación. Como antes hemos indicado, la hiperactividad produce también una concatenación en dos canales separados: por un lado la aparición de berrinches correlacionables con la dependencia y la de esta con agresividad, lo cual nos indica la forma en que el niño se defiende de la sobreprotección tanto a través de pautas de conducta abierta agresiva o mediante expresiones más pasivas resultantes de la frustración en forma de berrinches. Habría que indicar, por supuesto, que sería necesario realizar otros estudios donde se encontrara bajo que condiciones específicas de sobreprotección se presenta una u otra conducta. A la hiperactividad se corre-

lacionó también en forma positiva la aparición de miedos y de estos con trastornos del lenguaje. Nos atrevemos a sugerir aquí que el proceso de estructuración del "síndrome pasivo" como quiere Díaz Guerrero, probablemente incluye en su génesis un hecho y un proceso de "domación" (22) previo antes de articularse, donde el niño expresa en forma activa una resistencia a la sobredependencia. En este mismo diagrama existe también otra relación no articulada con los demás síntomas entre trastornos en el sueño y fallas en la tolerancia a la frustración. La gran actividad implicada sugiere la intensidad con que se vive en estas etapas de la vida, las interacciones entre individuo y pauta cultural.

## RESUMEN Y CONCLUSIONES.

El presente estudio se basó en la comparación y el análisis de variables de conducta en dos grupos de niños pre-escolares; correspondientes a dos guarderías, una en la Ciudad de New York y la otra en la Ciudad de México. Los datos fueron obtenidos de entrevistas a padres y niñeras.

Nuestros propósitos radican en la posibilidad de encontrar diferencias en las variables de conducta observadas y su posible relación con aspectos culturales; así como también aquellas diferencias entre la variable sexo y cultura.

Nuestros resultados fueron de dos tipos:

- 1) Existió una mayor diferenciación entre los sexos en cuanto a las variables consideradas en el grupo Americano que en el de México.
- 2) Solamente en la variable Dependencia las niñas de ambos grupos coincidieron mostrando puntajes mayores.

Posteriormente establecimos la relación dinámica entre las diferentes variables estudiadas, resultando el siguiente cuadro dinámico dentro del grupo mexicano:

- 1) Los niños "retadores" no solamente tienen dificultades en el control de impulsos, sino que retan y se resisten a las demandas de la madre. Estos niños podrían mostrar ligas débiles o ausencia de ellos en la temprana edad respecto a la madre.

- 2) Los niños con "ansiedad por separación" fueron sobredependientes de sus padres.
- 3) La ansiedad por separación tiende a producir una gran hiperactividad correlacionable con la conducta de reto o burla, expresado posteriormente por la "baladronada".
- 4) El niño se defiende de conductas sobre protectoras a través de conducta agresiva o mediante berrinches.

A manera de hipótesis podemos decir que a partir de los desajustes relacionados a pautas culturales se originan dos clases de conducta:

- 1) Reacción por exceso en la aceptación de la pauta cultural.
- 2) Reacción en contra de la pauta cultural.

Dentro de nuestra "cultura" donde domina el patrón pasivo la falla debida a la aceptación exagerada de la pauta cultural se representaría por conductas tales como: indolencia, depresión, hipocondriasis y la histeria; y en el caso de conductas resultantes de la exagerada aceptación de un patrón activo serían: delincuencia juvenil, guerra, y en el orden individual la agresión no controlada, hipomanía y desviaciones psicopáticas.

En relación a la variable donde México se diferenció muy significativamente del grupo de New York fue "tolerancia a la frustración" y podemos decir que el "aguarante", parte del síndrome pasivo es la se milla de reacción contra la cultura en un grupo en vías de desarrollo frente a una autoridad más permi sible.

---

+ En nuestros resultados, estos niños de guardería - al igual que el grupo Americano, el proceso fundamental es en contra de la pauta cultural.

BIBLIOGRAFIA



- 1 Adler, A., What life should mean to you. Boston, Little. 1931, 144-154.
- 2 Aller, F. Psychotherapy with children. New York-Norton. 1942.
- 3 Avendaño, M.R. Estudio transcultural respecto a variables de conducta en pre-escolares. I Congreso Nacional de Psicología. Xalapa, Mex. 1967.
- 4 Bayley, N., The development of motor abilities -- during the first three years. Monogr. Soc. Res. Child Developm. 1935, I.
- 5 Beller, E.K. and Neubauer P.B. Sex differences -- and symptom patterns in early childhood. J. of Child Psychiatry. 1963, 2, 3, 417-433.
- 6 Boas, F. The mind of Primitive Man. New York. - 1938.
- 7 Borgatta, E.F. and Cautley, P.W. Behavioral characteristics of children: Replication studies with foster children. Multivariate Behavioral Re -- search. 1966, 4, 399-424.
- 8 Brown, A.W. & Hunt, R. Relations between nursery - attendance and teacher's ratings of some aspects of children's adjustment in kindergarten. Child Developm. 1961, 32, 585-596.
- 9 Bühler, Ch. Die ersten sozialen verhalten esweisen des Kindes. Sociologische und Psychologische studien über das lebensjahr. Quellen und studien zur jugendrunde. 1927, 1, 102.
- 10 Bühler, Ch. El desarrollo psicológico del niño. - (Ed.) Losada. Buenos Aires. 1962.
- 11 Davis, A. & Havighurst, R.J. Social class and color differences in child rearing. Amer. Social. Rev. - 1946, 7, 698-710.
- 12 Dawe, W.C. An analysis of two hundred quarrels - of preschool children. Child Developm. 1934, 5, 139-157.
- 13 Díaz-Guerrero, R. Estudios de Psicología del Mexicano. (Ed.) Trillas. México. 1967.
- 14 ---- Socio-cultural and Psychodynamic processes in adolescent transition and mental health. (En) Problems of youth. (Ed.) Sherif & Sherif. Aldine Publishing Co. Chicago. III. 1965.

- 15 ---- The active and pasive syndromes. Aceptado para su rublicación en la Revista Interamericana de Psicología. I,4,1967.
- 16 Erikson, E.H. Childhood and Society. New York -- W.W. Norton. 1950.
- 17 Fracberg, S. On the sleep disturbances of early childhood. International Universities Press, -- Inc. V, 1952, 285-309.
- 18 Freud, A. and Burlingham, D.T. Infants without families. New York. Int. Univer, Press. 1944. --
- 19 Gesell, A. The mental growth of the preschool child. New York. MscMillan. 1925, 447. --
- 20 Gesell, A. y otros. Psicología evolutiva. (Ed.)- PAIDOS. Buenos Aires. 1963.
- 21 Gesell, A. and Thompson, H. Twins T and C from infancy to adolescence: a biogenetic study of individual differences by the method of co-twin control. Genet. Psychol. Monog. 1941, 24, 3-121.
- 22 Gill, M. y Rapaport, D. Abortaciones a la Teoría y Técnica Psicoanalítica. (Ed.) Pax-Mexico. --- 1962. (pág. 74).
- 23 Hattwick, B.W. The influence of nursery school attendance upon the behavior and personality of the preschool child. J. Exp. Educ. 1936, 2, - 180-190.
- 24 Hoffman, M. & Hoffman, L.W. Review of Child development research. Vol. I Russell Sage Foundation New York. 1964.
- 25 Hollenberg, E. and Sperry, M. Some antecedents of aggression and effects of frustration on doll-play. Personality. 1950, 1, 32-43.
- 26 Holtzman, W., Díaz-Guerrero, R., Swartz, J.D., Lara-Tapia, L. Cross-cultural longitudinal research on child development: Studies of American and Mexican school children. Mimeografiado. 1967.
- 27 Irwin, O.C. Infant speech: the effect of family occupational status and of age on use of sound types. J. Speech Hearing Disorders. 1948, 13, - 224-226.
- 28 Justin Call, M. A compararison of normal and disturb three year old boys in interaction with their parents. American Journal of Orthopsychology. 1965, XXXV, 2.

- 29 Kagan, J., Mussen, P.H., and Conger, J.J. Readings in child development & Personality. Harper & Row. 1965.
- 30 Kardiner, A. The individual and his society. -- New York. Columbia Univ. Press. 1939.
- 31 Klackenberg, G. Thumbsucking frequency and etiology. Pediatrics. 1949, 4, 418-424.
- 32 Lara-Tapia, L. Percepción, inteligencia, formación de conceptos y cultura. X Congreso Interamericano de Psicología. Lima, Perú. 1966.
- 33 ---- "Comunicación personal".
- 34 McDavid, J.W. Imitative behavior in preschool children. Psychol. Monogr. 1959, 73, 486.
- 35 Miller, N.E. Studies of fear as an acquirable drive. J. Exp. Psychol. 1948. 38, 89-101.
- 36 Mowrer, O.H. On the Psychology of talking birds a contribution to language and personality -- theory and personality dynamics. New York. Ronald. 1950, 689-707.
- 37 Murphy, L.B. & Associates. The widening world of childhood. New York. Basic Books. 1962.
- 38 Mussen, P.H., Conger, J.J., Kagan, J. Child Development and personality. Harper & Row. New York. 1963.
- 39 Otis, N.B. & McCandless, B. Responses to repeated frustrations of young children differentiated according to need area. J. Abnorm. Soc. Psychol. 1955, 50, 349-353.
- 40 Parten, M.B. Social participation among preschool children. Journal of Abnormal and Social Psychology. XXVII, 3, 1932.
- 41 Piaget, J. The language and thought of the child. London: Rutledge and Kegan Paul. 1926.
- 42 Ramírez, S. El Mexicano. Psicología de sus motivaciones. (Ed.) Pax-México. 1962.
- 43 Reca, T. Personalidad y conducta del niño. (Ed.) El Ateneo. Argentina. 1959.
- 44 Roy, K. Parents' attitudes toward their children. J. Home Econ. 1950, 42, 652-653.
- 45 Shirley, M.M. The first two years, a study of twenty-five babies. Inst. child Welf. Monogr. (Ser. No.8). Univers. of Minn. Press. 1933.

- 46 Swift, J.W. Effects of early group experience: The Nursery School and Day Nursery. (En) Volli Review of Child Development Research. (Ed.) - Hoffman & Hoffman. Russell Sage Foundation - New York. 1964.
- 47 Tyler, L.E. The relationship of interests to - abilities and reputation among first-grade - children. Educ. Psychol. Meas. 1951, 11, 255-64.
- 48 Valenzuela, H. Manual de Pediatría. (Ed. 4a.) - Imprenta "FENIX". México. 1958.
- 49 Verry, E.E. A study of mental and social attitudes in the free play of preschool children. Thesis for M.A. degree. State University of - Iowa. 1923.
- 50 Whiting, J.W. and Child, I.L. Child training and personality. New Haven and London. Yale Uni - versity Press. 1953.
- 51 Wolff, W. La personalidad del niño en edad pre-escolar. (Ed.) EUDEBA Universitaria de Buenos Aires. 1962.

APENDICE

A continuación se muestra una entrevista al azar. En la parte superior de la hoja se describen los datos que se creyeron necesarios como son el nombre de la niñera que tenía más proximidad al niño, así como el tiempo que duró la entrevista. La fecha de nacimiento trató de ratificarse en el archivo clínico y expediente de trabajo social, pero nos dimos cuenta que muchas madres no recuerdan la fecha de nacimiento de sus hijos.

El objeto de tal hoja fue equiparar los datos de ambos lados, tomando así fácilmente los registros que nos interesaban.

Durante la entrevista (que siempre comenzaba con hacer del conocimiento de los padres la importancia de este estudio) los datos se obtuvieron en forma desordenada, platicando, y de una manera indirecta, es decir, sin preguntar directamente a los padres entrevistados sobre los datos que se recabaron, para evitar que mintieran al respecto y que se sintieran con confianza.

Las características de la muestra se tomaron de una pequeña entrevista previa a la descrita posteriormente.

ENTREVISTA CON LA MADRE

HORA: 4:30 a 5:25 PM.

NOMBRE: Raúl FECHA DE NAC. (LA QUE SABE LA MADRE) No la sabe bien, pero su niño anda en los 4.

ALIMENTACION "Come muy bien"

AGRESIVIDAD "Es tremendo, salió a su papá"

ANSIEDAD POR SEPARACION "Desde que lo dejé la la. vez en la Guardería nunca ha llorado"

ABEAR "No"

ERRINCHES

CONTROL DE VEJIGA "No hay problema, avisa"

CONTROL DE INTESTINO "No hay problema, avisa"

CHUPARSE EL DEDO "Se chupa el dedo en las noches"

COMPETENCIA HROS. "A veces pelean"

IMPULSIVIDAD Por lo que dice la madre no tienen un sólo hábito, y todos son algo desordenados. "Le gusta que lo vista yo, pero sabe vestirse bien y abrocharse la ropa" - "Le gusta jugar a "Combate" le gusta "Pancho Pantera" - "Es muy inquieto no está en un lugar quieto"

DEPENDENCIA

FIG. IMAGINARIA

HIPERACTIVIDAD

IDENTIFICACION SEX.

ENGAJE "Se le entiende muy bien"

LIPIEZA GRAL. "Es muy limpio , le gusta el agua"

MIEDO "Le tiene miedo a lo oscuro"

INESTABILIDAD "Cuando anda sin calzones juega con el pipí"

ORDENAR LAS UÑAS No.

RETO O BURLA "Es muy burlón"

REGRESION "No tengo tiempo de apapacharlo, pues llego a la casa y tengo mucho que hacer" - Duerme muy bien.

RESISTENCIA FRUST. "Cuando no se le da pronto lo que quiere, hace unos berrinches tremendos, se tira al suelo"

TIPO Ninguno

SOBRECONTROL EMOC. "No es penoso"

NOTAS: La madre contestó con gusto.

ENTREVISTA CON LA NIÑERA Esther  
NOMBRE: Raúl

HORA: 7:15 am.

ALIMENTACION	"Pues come bien y de todo"
AGRESIVIDAD	"¡Es como Satanás!"
ANSIEDAD POR SEPARC.	"No llora, pues vino desde recién nacido"
BADEAR	No
BERRINCHES	"No hace berrinches, cuando no le gusta una cosa se burla de uno y lo arremeda a uno"
CONTROL DE VEJIGA	"Aquí aprenden desde chiquitos, avisa"
CONTROL DE INTESTINO	
CHUPARSE DEDO	No
COMPULSIVIDAD	"Es desordenado, su mamá casi siempre lo trae <u>co</u> chino"-Siempre se pega su hermanita mayor"
COMPETENCIA HNOS.	
DEPENDENCIA	Con la hermana.
FIG. IMAGINARIA	"Aquí juegan a todo"
HIPERACTIVIDAD	"Se mueve como remolino"
IDENTIFICACION SEX.	
LENGUAJE	"Habla bien"
LIMPIEZA GRAL.	
MIEDO	"¡Qué va a tenerle miedo a algo!"
MASTURBACION	"Aquí nadie"
MORDERSE LAS UÑAS	No.
RETO O BURLA	"Se burla de uno, cuando quiere algo es regresero si no se le da" - No se le tiene que ayudar para nada. sabe comer solito".
REGRESION	
SUEÑO	"Duerme muy bien"
TOLERANCIA FRUSTR.	
TICS	No
SOBRECONTROL EMOC.	"¡Qué va a ser tímido, es como la piel de Judas!"

NOTAS: No tiene ganas de cooperar, se notaba que tenía sueño.



ESTA TESIS SE IMPRIMIO EN NOVIEMBRE DE 1967  
EMPLEANDO EL SISTEMA DE REPRODUCCION  
XEROX-OFFSET EN LOS TALLERES DE  
IMPRESOS OFFSALI.G, S. DE R. L.  
MIER Y PESADO 329 COL. DEL VALLE MEXICO 12, D. F.  
TEL. 23-21-05 Y 23-03-33