



UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO, A.C

ESTUDIOS INCORPORADOS A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO.

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

TEMA DE TESIS:

Desarrollo psicosocial del infante de 7 a 9 años mediante
actividades lúdicas.

TESIS PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

JOSE DE JESUS CALDERON REDONDA.

ASESOR DE TESIS:

LIC. OMAR CASTILLEJOS ZÁRATE

COATZACOALCOS, VERACRUZ

MARZO DE 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Dedicatorias

Este trabajo ha sido un sueño hecho realidad, ya que han pasado miles de sucesos en el proceso del mismo ha sido como aquella estrella inalcanzable, como aquel sueño imposible pero hoy puedo decir que lo logre gracias a un ser superior que es dios, considero estar comprometido con mi profesión, porque tengo dos hijas que educar y guiar por el sendero del conocimiento.

Tuve la dicha de tener buenos amigos y buenos profesores dentro de mi formación una formación tan especial para una mente tan compleja como la mía y este trabajo es ejemplo de que, si se puede, si se puede alcanzar aquel sueño de gloria al terminar bien las cosas, hoy puedo decir que salí victorioso ante toda aquella adversidad.

Este trabajo está dedicado a todas esas personas que jamás perdieron la fe en mí en especial a mis padres, hermanos e hijas que siempre me alentaron a terminar aquello que empezó como un sueño poco posible, para que se sientan orgullosos de mí y sobre todo sentir lo que es ganar una victoria más.

Con todo mi amor y cariño a Dios que me dio la oportunidad de vivir y de regalarme una familia maravillosa, he decidido construir este trabajo para honrar la memoria de **mi madre**.

La paciencia fue la madre de esta victoria y recuerda que si yo pude tú también podrás, jamás te des por vencido siempre ten en mente que hasta los golpes en la espalda te impulsan hacia delante.

Agradecimientos

Le agradezco a mis maestros, por toda su sabiduría vertida en mí.

A mis padres por apoyarme en todo momento y por los valores que me han inculcado.

A mis compañeros de clase, gracias por su apoyo.

Tengo en mente que esto es posible gracias a quienes jamás perdieron la fe en mí, sobre todo aquella mujer que me enseñó que a pesar de la adversidad hay que dar lo mejor... **“por ti mama”** que jamás dejaste de alentarme en esto y día con día tus consejos fueron los más importantes en este proceso de mi vida.

A mis dos hijas que han sido los pilares de mi superación y aquel motor para ser mejor persona.

Esto también es gracias al maestro de casa al amigo, a ti papa muchas gracias por todos los consejos y enseñanzas diarias y sobre todo por el amor y la paciencia que me has tenido.

INTRODUCCION.

El juego es parte de los seres humanos; con el paso del tiempo se utiliza el juego, para desarrollar habilidades que les van a ser necesarias a lo largo de la vida, así vemos a los osos, los leones, los tigres, y otros animales que utilizan de igual manera el juego como parte de su desarrollo y habilidades que serán aptas para cubrir ciertas necesidades importantes para su supervivencia. De igual forma los humanos realizamos comportamientos como la persecución, la lucha, la competencia y perfeccionar de una forma simulada, carente de peligro para nuestras habilidades y prepararnos para una vida en sociedad.

Como se puede observar, muchas especies animales ya presentan comportamientos lúdicos, por lo que se puede suponer que el hombre desde los comienzos de la prehistoria ya se realizaban dichas actividades. Se han encontrado en las zonas arqueológicas egipcias testimonios gráficos referentes a sus juegos, mismos que aparecen pintados en los muros de sus templos y tumbas. Así mismo se han encontrado representaciones de diversas culturas pasando el tiempo, disfrutando de la música de sus instrumentos, de sus bailes y como en la cultura Maya de sus juegos de pelota que, aunque no era precisamente algo lúdico, si era algo sublime.

El presente trabajo pretende responder y aportar información a la comunidad a través de sus objetivos específicos, el primer objetivo es “Determinar la influencia que

tienen las actividades lúdicas en el desarrollo psicosocial” y su pregunta de investigación ¿Cómo influyen las actividades lúdicas en la vida del infante durante desarrollo psicosocial? Es por ello, que esta investigación cuenta con diferentes capítulos para entender el desarrollo de dicha indagación que forma parte del conocimiento científico.

El primer capítulo de esta investigación tiene como resultado el plantear la problemática a través de un objetivo general, seguido de diferentes objetivos específicos, de los cuales, en el avance de esta investigación, se retoman, preguntas o cuestionamientos, que se responderán durante la conclusión de dicho proyecto e hipótesis que se comprobará si se cumplió o no con la afirmación realizada de esta investigación.

El segundo capítulo de este trabajo metodológico, lo conforma el marco teórico, es importante definir cada uno de los aspectos importantes del desarrollo del ser humano y principalmente durante la infancia, considerando como actividad lúdica, para el mejoramiento del desarrollo psicosocial, representantes con diferentes enfoques relacionados con el área de la pedagogía y psicología entre otras ciencias, que estudian la personalidad y la conducta de todo individuo.

El tercer capítulo lo conforma la metodología de la cual se emplean el tipo de población y muestra que es elegida para llevar esta investigación y comprobar ciertos aspectos importantes, de igual forma métodos, técnicas o instrumentos para indagar

en los sujetos de estudio y poder realizar los resultados correctos de dicha investigación científica.

Por último, el cuarto capítulo corresponde a la realización de los resultados obtenidos durante la investigación, y conclusiones de acuerdo a los aportes desarrollados de dichos enfoques teóricos, posteriormente una propuesta que genera una situación clara y precisa, tanto de manera profesional como de forma social.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS

DEDICATORIA

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	2
1.2 OBJETIVO GENERAL.....	3
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	3
1.4 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	4
1.5 JUSTIFICACIÓN.....	5
1.6 HIPÓTESIS.....	7
1.7 OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE INDEPENDIENTE: Actividades lúdicas.....	7
1.8 OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE DEPENDIENTE: Desarrollo psicosocial óptimo, mejorando su aprendizaje.....	9
CAPÍTULO II	12
MARCO TEÓRICO	12
2.1 El desarrollo.....	42
2.1.1 Dominios del desarrollo.	42
2.1.2 Periodos del desarrollo	43
2.1.3 Influencias sobre el desarrollo.	45
2.1.4 Herencia, ambiente y maduración.	46
2.2 Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erick Erickson.....	47
2.3 La psicología social y la psicología general.....	49
2.3.1 Percepción de las personas.....	50
2.3.2 Psicología y diversidad social	50
2.4 El proceso de socialización.....	53
2.4.1 Individualización y socialización.....	55

2.4.2	Agentes de socialización	56
2.5	Teoría del aprendizaje social (socio-cognitiva)	60
2.5.1	La cognición social.....	66
2.6	Terapia.....	68
2.6.1	Terapia humanista.....	69
2.6.2	Terapia centrada en el cliente.....	70
2.6.3	Terapia Gestalt	71
2.6.4	Terapia conductual.....	71
2.6.5	Terapia cognitiva	72
2.6.6	Terapia ecléctica.....	73
2.6.7	Terapia de grupo, familiar y de pareja.....	74
2.7	Terapia de juego.....	76
2.7.1	Tipos de juego	78
2.7.1.1	Materiales y su uso.....	80
2.7.2	Requisitos para los terapeutas.....	83
2.8	Actividades Lúdicas	85
2.9	Desarrollo psicosocial del niño de Erik Erikson.....	89
2.9.1	Erik Homburger Erikson. (1971).....	90
2.9.1.1	Teoría del Desarrollo psicosocial del niño.....	90
2.10	Los procesos de organización antropológica	93
2.11	El principio epigenético.....	93
2.12	Estadio psicosocial.....	94
2.12.1	Crisis	95
2.12.2	Contenido de cada estadio.....	96
2.12.3	Los estadios psicosociales	97
2.12.4	Estadio: industria versus inferioridad - competencia	97
CAPÍTULO III		42
METODOLOGÍA.....		42
3.1	TIPO DE ESTUDIO.....	55
3.2	DISEÑO DE LA INVESTIGACION CIENTIFICA.....	56
3.3	POBLACIÓN.....	57
3.4	MUESTRA.....	57

3.5	MÉTODOS DE INVESTIGACION	57
3.5.1	Método observacional.	57
3.5.2	Método cualitativo	58
3.5.3	Método descriptivo	59
3.6	TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA.	60
CAPÍTULO IV		55
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIÓN Y PROPUESTAS.		55
4.1	RESULTADOS DEL MUESTREO.	62
4.2	ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS.....	83
4.3	ANÁLISIS	83
4.3.1	ANÁLISIS DEL INTERROGATORIO.....	84
4.3.2	ANÁLISIS DE LOS TRES TEST PSICOLÓGICOS.....	84
4.3.3	POST- PRUEBA (LOGROS)	85
4.4	CONCLUSIÓN DE LA INVESTIGACION	86
4.5	PROPUESTA	87
BIBLIOGRAFÍA.....		89
ANEXOS.....		92

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

En la práctica docente siempre es bueno realizar un análisis del aquí y el ahora de los factores que causan problemas en los estudiantes y cómo influyen en el salón de clases. En el centro escolar Quetzalcóatl de la ciudad de Coatzacoalcos, Veracruz., se tienen niños en edades de 7 a 9 años con diversos problemas de conductuales y de aprendizaje, estos problemas también denominados problemas psicosociales.

A la hora de descubrir la problemática de un grupo o de algunos alumnos, y lograr el aprendizaje de ellos, se debe tener en cuenta que necesitan aprender a resolver problemas planteados, analizar de manera crítica la realidad y transformarla, comprender e identificar determinados conceptos, en fin, deben aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a descubrir con que aprende, con que identificar los conocimientos de forma amena, cautivadora, elegante, interesante y motivadora.

Es un compromiso de toda institución educativa lograr que desde las aulas se desarrolle el gusto por saber, el ser creativo, motivado, fuerte, constructivo, seguro, cooperativo, olvidando los temores y miedos por la resolución de los problemas empleando los conocimientos y estrategias de los docentes.

1.2 OBJETIVO GENERAL

Identificar las actividades lúdicas que podrán mejorar el desarrollo psicosocial de los niños de 7 a 9 años en el centro escolar Quetzalcóatl de la ciudad de Coatzacoalcos, Veracruz, para recomendarlos a los docentes.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir las actividades lúdicas para beneficiar el desarrollo psicosocial en infantes de 7 a 9 años de edad.
- Analizar la importancia del juego en la educación como instrumento del aprendizaje en el desarrollo del infante.
- Describir el desarrollo psicosocial desde la perspectiva Ericksoriana.
- Identificar como influye las actividades lúdicas en la vida de un infante de 7 a 9 años de edad en el desarrollo psicosocial.

1.4 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las actividades lúdicas que podrían mejorar el desarrollo psicosocial de los niños de 7 a 9 años en el centro escolar Quetzalcóatl de la ciudad de Coatzacoalcos, Veracruz, para recomendarlos a los docentes?

¿Cómo influyen las actividades lúdicas en la vida del infante durante el desarrollo psicosocial?

¿Cómo se lleva acabo el desarrollo psicosocial desde la perspectiva Eriksoniana?

¿Cuáles son los diferentes representantes que sugieren las actividades lúdicas para fomentar el aprendizaje?

1.5 JUSTIFICACIÓN

La importancia de este trabajo radica en las necesidades relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje, debido a que hoy en día la educación depende de un desarrollo integral del ser humano, tanto físicamente, como intelectualmente, emocionalmente y social, este último desarrollo psicosocial depende de las instituciones, instituciones primarias como secundarias (la familia y las escuelas), a través de la interacción y comunicación intrapersonal e interpersonal generado, actualmente se puede observar que la infancia es una etapa crucial en la atención de este desarrollo psicosocial, ya que de ahí depende que se muestre una educación adecuada de un individuo, donde permanecerá por el resto de su vida este aprendizaje, fortaleciendo las diferentes áreas de forma holística.

Esta investigación surge de la necesidad de un rendimiento escolar adecuado en el alumno o infante de 7 a 9 años de edad, debido a que se observa la falta de motivación en el individuo en estas primeras etapas de la vida, se ha considerado que el aprendizaje debe ser de una manera dinámica y divertida, con suficiente motivación tanto intrínsecamente como extrínsecamente, los docentes son una pieza importante y fundamental, en este proceso de enseñanza aprendizaje, se puede encontrar el bajo rendimiento escolar en cada una de las aulas de diferentes instituciones educativas que se encuentran en nuestro país, y observar el poco interés por buscar las estrategias adecuadas para mejorar los problemas encontrados en los alumnos, donde es necesario fortalecer esa enseñanza con actividades lúdicas, el cuerpo puede ser un factor importante para desarrollar

habilidades o capacidades mentales, y el alumno le facilite el aprendizaje; el maestro es el mediador y el coordinador de las diferentes técnicas que aunado con la creatividad, experiencia, entusiasmo del profesionista fortalecerá un mejor desempeño en el alumno.

1.6 HIPÓTESIS

Las actividades lúdicas en el aprendizaje de los alumnos de 7 a 9 años del centro escolar Quetzalcóatl de la ciudad de Coatzacoalcos, Veracruz, fomenta el desarrollo psicosocial y mejorar el desempeño académico.

1.7 OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE INDEPENDIENTE:

Actividades lúdicas

DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEM
Pertenciente o relativo al juego. En un enfoque comunicativo entendemos por juegos didácticos o lúdico-educativos aquellas actividades incluidas en el programa de nuestra asignatura en las que se presenta	<ul style="list-style-type: none">• En el aula.	<ul style="list-style-type: none">• No participa• Se comunica muy poco.• Se abstiene de jugar.• Se nota temeroso.• Es indeciso.• Aprende muy poco.	<ol style="list-style-type: none">1. Usted siempre participa en las actividades escolares.2. Los días lunes en el homenaje desea ser el maestro de ceremonias.3. Siempre forma parte de los equipos de fútbol de la escuela.

<p>un contexto real y una necesidad de utilizar el idioma y vocabulario específico con una finalidad lúdico-educativa</p>			<p>4. A usted no le da miedo nada.</p> <p>5. Normalmente siempre toma una buena decisión.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • En el hogar 	<ul style="list-style-type: none"> • Es callado. • No sale a la calle. • No le gusta ver TV. • No ayuda en los mandados. 	<p>6. Le gusta platicar con sus amigos de clase.</p> <p>7. Después de hacer la tarea sale a la calle a jugar.</p> <p>8. En las tardes pasa un rato mirando programas de caricaturas en la TV.</p> <p>9. Usted es el que hace los mandados en su casa.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • En asociaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • No coopera en nada. • No está a gusto. 	10. Cuando asiste a otros lugares porque lo mandan de casa se pone contento.
--	---	---	--

1.8 OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE DEPENDIENTE:

Desarrollo psicosocial óptimo, mejorando su aprendizaje.

DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS
<p>Estadio psicosocial</p> <p>La perspectiva de Erikson fue organizar una visión del desarrollo del ciclo completo de la vida de la</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En el aula 	<ul style="list-style-type: none"> • El docente le da miedo. • Muchas veces no responde. 	<p>11. A ti te gusta platicar con tu maestro.</p> <p>12. Hablas tanto que pareces perico y te tienen que callar.</p>

<p>persona humana, - extendiéndolo en el <i>tiempo</i>, de la infancia a la vejez, y en los <i>contenidos</i>, el psicosexual y el psicosocial-, Organizados en ocho estadios. Cada estadio integra el nivel somático, psíquico y ético-social y el principio epigenético; comprende un conjunto integrado de estructuras operacionales que constituyen los procesos psicosexuales y psicosociales de una persona en un momento dado. Los estadios son jerárquicos.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Las tareas son mal hechas. • Se le olvidan las cosas. 	<p>13. Tus tareas están muy bien hechas siempre.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • En el hogar 	<ul style="list-style-type: none"> • No quiere hacer nada. • Realiza su tarea escolar a fuerza. • No quiere obedecer a sus padres. 	<p>14. Todos los trabajos de casa los realizas tú.</p> <p>15. Te gusta hacer la tarea de casa porque te divierte y aprendes.</p> <p>16. Cuando solicitan tus padres un servicio tuyo, eres muy acomedido.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • En otros lugares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es apático. • No participa en las actividades. 	<p>17. Siempre estás de buen humor, aunque no te guste la actividad.</p> <p>18. Te gusta participar en</p>

<p><i>Erikson (1998). O ciclo de vida completo, p. 27 Porto Alegre.</i></p>			<p>todas las actividades.</p> <p>19. Te gusta jugar al futbol más que estudiar.</p> <p>20. Cuando seas grande serás maestro.</p>
--	--	--	--

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 El desarrollo

El estudio científico del desarrollo infantil comenzó a finales del siglo diecinueve y ha evolucionado hasta convertirse en parte del estudio del ciclo completo de la vida.

Los científicos del desarrollo estudian el cambio y la estabilidad en los dominios físico, cognitivo y psicosocial.

El desarrollo está sometido a influencias internas y externas. Las influencias importantes sobre el desarrollo incluyen a la familia, el vecindario, el nivel socioeconómico, la raza/origen étnico, la cultura y la historia.

2.1.1 Dominios del desarrollo.

El crecimiento del cuerpo y cerebro, el desarrollo de las capacidades sensoriales y de las habilidades motoras, y la salud forman parte del desarrollo físico e influyen otros aspectos del desarrollo. Por ejemplo, un niño que sufre infecciones frecuentes en los oídos quizá desarrollo el lenguaje de manera más lenta que un niño sin este problema físico. Durante la pubertad, los cambios fisiológicos y hormonales sustanciales afectan el desarrollo del sentido del self.

El cambio y la estabilidad en las capacidades mentales, como el aprendizaje, memoria, lenguaje, pensamiento, razonamiento moral y creatividad, constituyen el desarrollo cognitivo. Los avances cognitivos se relacionan con el crecimiento físico,

social y emocional. La capacidad para hablar depende del desarrollo físico de la boca y el cerebro. Un niño que tiene dificultad para expresarse en palabras puede producir reacciones negativas en los demás, lo cual afecta su popularidad y sentido de autoestima.

El cambio y la estabilidad en personalidad, emociones y relaciones sociales constituyen el desarrollo psicosocial, y este puede afectar el funcionamiento cognitivo y físico. La ansiedad relacionada con presentar un examen puede empeorar el desempeño. El apoyo social puede ayudar a los niños a lidiar con los efectos del estrés en la salud física y mental. Por otro lado, las capacidades físicas y cognitivas afectan el desarrollo psicosocial al contribuir a la autoestima y aceptación social.

2.1.2 Periodos del desarrollo

No existe un momento único y definible, en forma objetiva, en que un niño se convierta en adolescente o en que un adolescente se convierta en adulto. Por ende, el concepto de periodo del desarrollo es arbitrario y se adoptó con propósitos del discurso social. A esto se le denomina construcción social, que es una idea acerca de la naturaleza de la realidad que aceptan los miembros de una sociedad particular, en un momento específico, con base en percepciones o suposiciones subjetivas compartidas; de hecho, el concepto mismo de infancia se puede considerar como una construcción social. Cierta evidencia indica que los niños en tiempos antiguos eran

considerados y tratados en mucho como adultos pequeños. Sin embargo, se ha puesto en duda esta sugerencia (Ariés, 1962; Elkind, 1986; Pollock, 1983). Los datos arqueológicos de la antigua Grecia demuestran que los niños jugaban con muñecos de arcilla y dados hechos con huesos de ovejas y cabras. La cerámica y las lápidas representan a los niños sentados en sillas altas y montando carros jalados por cabras (Mulrine, 2004).

En las sociedades industriales el concepto de adolescencia es reciente. Hasta inicios del siglo veinte, los jóvenes en Estados Unidos eran considerados niños hasta que dejaban la escuela (a menudo bastante después de cumplir 13 años de edad), se casaban y tenían empleo, e ingresaban al mundo adulto. Para el decenio de 1920, con el establecimiento de un sistema amplio media y media superior que satisficiera las necesidades de una economía en crecimiento y con un número mayor de familias capaces de dar apoyo a la educación formal extensa de sus hijos, los años de la adolescencia se volvieron un periodo preciso del desarrollo. En algunas sociedades preindustriales, el concepto de adolescencia aún no existe. Por ejemplo, los indígenas Chippewa tienen sólo dos periodos en la infancia, del nacimiento hasta que el niño comienza a caminar y de ese momento hasta la pubertad. Lo que nosotros llamamos adolescencia es parte de la adultez como ocurría en la sociedad occidental antes de la industrialización.

Aunque existen diferencias individuales en la manera en que los niños lidian con los sucesos y temas característicos de cada periodo, los científicos del desarrollo sugieren que deben satisfacerse ciertas necesidades básicas y dominarse determinadas tareas para que ocurra el desarrollo normal. Por ejemplo, los lactantes

dependen de los adultos para el alimento, vestido y refugio, al igual que para el contacto humano y el afecto; forman el apego hacia los padres y proveedores de cuidados, quienes también deben formar apegos hacia ellos. Con el desarrollo del habla y de la locomoción propia. Los infantes dependen más de sí mismos, necesitan afirmar su autonomía, pero también necesitan que los padres establezcan límites para su comportamiento. Durante la segunda infancia, los niños desarrollan más autocontrol y más interés en otros niños. Durante la tercera infancia, el control sobre la conducta cambia gradualmente de los padres al niño y el grupo de compañeros se vuelve cada vez más importante. Una de las principales tareas de la adolescencia es la búsqueda de identidad personal, sexual y ocupacional. A medida que los adolescentes adquieren madurez física, lidian con las necesidades y emociones conflictivas mientras se preparan para abandonar el nido paterno.

2.1.3 Influencias sobre el desarrollo.

Los estudiantes del desarrollo deben examinar los procesos universales del desarrollo que experimentan todos los niños y también las diferencias individuales, tanto en influencias sobre el desarrollo como en sus resultados. Los niños difieren en género, estatura, peso y complexión; salud y nivel de energía; inteligencia; temperamento; personalidad, y reacciones emocionales. Los contextos de sus vidas también difieren; los tipos de escuelas a las que asisten (si acaso asisten a la escuela), y en cómo ocupan su tiempo libre.

2.1.4 Herencia, ambiente y maduración.

Algunas influencias sobre el desarrollo se originan principalmente con la herencia, los rasgos innatos o características heredadas de los padres biológicos. Otras influencias provienen principalmente del ambiente interno y externo, el mundo fuera del niño que comienza cuando está en el vientre y el aprendizaje que proviene de la experiencia, incluyendo la socialización, la inducción del niño al sistema de valores de la cultura.

En la tercera infancia (6 a 11 años) El crecimiento se vuelve lento, mejora las fortalezas y habilidades atléticas, las enfermedades respiratorias son comunes, pero la salud es, en general, mejor que en ningún otro momento en el ciclo vital.

Disminuye el egocentrismo. Los niños comienzan a pensar de manera lógica, pero concreta, el autoconcepto se vuelve más complejo y afecta el autoestima; La correlación refleja el cambio gradual en control de los padres del niño, los compañeros o amigos asumen importancia central; Aumentan las habilidades de memoria y lenguaje, las ganancias cognitivas permite que los niños se beneficien de la instrucción escolar formal.

Algunos niños muestran necesidades y fortalezas educativas especiales. Se desarrolla la capacidad para pensar en términos abstractos y utiliza el razonamiento científico.

El pensamiento inmaduro persiste en algunas actitudes y comportamientos, la educación se enfoca en la preparación para la universidad o la vocación.

La búsqueda de identidad, incluso sexual, se vuelve esencial, las relaciones con los padres son, por lo general, buenas; es posible que el grupo de compañeros o amigos ejerza una influencia positiva o negativa.

2.2 Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erick Erickson

Erick Erickson es un estudioso alemán que ha vivido en Estados Unidos desde 1933. Nunca obtuvo ninguna licenciatura; sin embargo, fue capaz de impartir cátedra en California y Harvard. Capacitado en el psicoanálisis freudiano, fue más allá que Freud y desarrolló una teoría de la socialización a lo largo del ciclo vital mediante ocho etapas marcadas por la crisis de identidad. Éstas son momentos cruciales en el desarrollo cuando uno debe moverse en una de dos direcciones generales.

Estas etapas comienzan en la infancia, cuando el niño aprende a confiar o a desconfiar. Si su madre es firmemente cariñosa y amorosa y atenta a las necesidades físicas del niño, éste crea sentimientos de seguridad y confianza. Si la madre es desatenta, fría, poco acogedora o abusiva o aun inconstante, el niño se vuelve inseguro y desconfiado.

Durante la segunda etapa, “autonomía versus duda y vergüenza”, los niños aprenden a caminar, hablar, a emplear sus manos y hacer otras varias cosas. Comienzan a establecer autonomía, esto es, empiezan a hacer sus propias elecciones, a manifestar su voluntad, a formar deseos y a tratar de conseguirlos. Si se les alienta en esto, desarrollan un sentimiento de autonomía. Si se los frustra en esta

etapa, Erikson cree que empiezan a dudar de sí mismos y a tener sentimientos de vergüenza en sus relaciones con otros. En cada una de las siguientes seis etapas existe una crisis similar de identidad en la que se necesitan ciertos conocimientos para una personalidad saludable. En la tercera etapa se resuelve el conflicto de Edipo y se empieza a desarrollar el sentido moral. En la cuarta etapa el mundo del niño se amplía, se aprenden habilidades técnicas y se amplifican los sentimientos de competencia.

Estas primeras cuatro etapas corresponden a las cuatro etapas del desarrollo psicosexual de la infancia, según Freud: oral, anal, genital y latente.

En la quinta etapa el adolescente desarrolla un sentido de identidad personal mediante la interacción con los otros. En la etapa sexta el adulto joven desarrolla relaciones amorosas durables con el sexo opuesto. En los años medios de la séptima etapa el individuo hace su contribución a la propia familia y a la sociedad. En la última etapa se acepta el fin de la vida con dignidad o con desesperación. Para cada una de las etapas existe asociada una virtud básica que se desarrolla mediante el paso exitoso de esa crisis. Si los conocimientos apropiados a una etapa son equivocados, puede ser posible, aunque difícil adquirirlos más tarde en la vida.

Las teorías de Erikson han tenido mucha influencia. El fue quien popularizó el término crisis de identidad, que con frecuencia se utiliza mal para referirse a cualquier periodo de duda o confusión. Puede discutirse si cada conocimiento está centrado en su etapa propia.

2.3 La psicología social y la psicología general

La psicología se ocupa directa o indirectamente de la conducta del organismo individual y este enfoque sobre el individuo es lo que convierte a la “psicología” en “psicología social”. La psicología social difiere de otras ramas de la psicología en el hincapié y el alcance de su investigación y sus teorías. Algunas veces la psicología social y otras especialidades del campo general de la psicología se traslapan. Robert J. Zajonc (1966) señala que los psicólogos que se interesan en los problemas del aprendizaje estudian la conducta influida por la práctica y el reforzamiento; los psicólogos que se interesan en la percepción estudian la conducta modificada por los cambios de estímulos físicos, mientras que los psicólogos que se interesan en la motivación se ocupan de los estados anteriores de privación o de desencadenamiento de interés en el organismo. Aunque todos estos psicólogos se especializan en ramas diferentes, es posible que estudien el mismo grupo de respuestas. Por ejemplo, una rata que dé vuelta a la izquierda en un laberinto en forma de T puede ser estudiada según el número de ensayos reforzados (aprendizaje) que realice, las propiedades físicas del brazo izquierdo o derecho de la T (percepción) o el grado de hambre del animal (motivación). Pero si todas estas variables se mantienen constantes y si observamos que la rata da vuelta a la izquierda cuando hay otra rata en el brazo derecho de la T, nos convertiremos, como indica Zajonc, en psicólogos sociales.

La psicología social se ocupa de los procesos de la conducta, los factores causales y los resultados de la interacción entre personas y grupos. Es posible investigar la

interacción como un acontecimiento en marcha o según los acontecimientos anteriores.

2.3.1 Percepción de las personas

La vida social consiste en la relación e interacción con otras personas. Nosotros tratamos a los demás tal y como lo percibimos, no como son en realidad, porque, con frecuencia sólo conocemos la imagen que nos formamos de ellos.

La percepción social es el proceso por el cual tenemos una primera impresión de otras personas y realizamos juicios que guiarán nuestra interacción posterior.

La percepción de personas es semejante a la percepción de un objeto (árbol) ya que ambas tienen unas características físicas que presentan cierta estabilidad (peso, forma, volumen, etc.) Sin embargo, las motivaciones, intereses y expectativas de quien percibe a otra persona, así como el carácter dinámico y complejo del contexto en el que tiene lugar la percepción, convierten este proceso en algo diferente de la percepción física.

2.3.2 Psicología y diversidad social

La sociedad y la cultura no proceden de la naturaleza biológica del ser humano, son un producto humano.

La humanidad no se hereda, nuestra verdadera herencia reside en la capacidad para hacernos a nosotros mismos y crear nuestro mundo social y cultural. Somos más parecidos que diferentes. La biología compartida posibilita nuestra diversidad social y nuestra semejanza procede de la capacidad de aprender y adaptarnos al entorno físico y sociocultural.

La naturaleza no se concibe sin la diversidad, sea ésta la diversidad de los ecosistemas, de las especies o de los paisajes naturales, y de igual manera no se puede concebir una sociedad sin diversidad de manifestaciones culturales, pluralismo de ideas y apertura a nuevas formas de convivencia.

La diversidad humana se manifiesta en rasgos como la estatura o el peso, la inteligencia o la creatividad, pero las dimensiones de la diversidad que tenemos más en cuenta son la etnia y el sexo.

La psicología social investiga cómo las personas conocen y procesan la información de su medio social. El estudio de la percepción, la atribución de la causalidad, la cognición social demuestra la flexibilidad de la conducta humana y la importancia del aprendizaje cultural.

La percepción social depende del contexto, tenemos una perspectiva diferente cuando observamos y cuando actuamos. En general, cuando actuamos, el ambiente domina nuestra atención, pero si observamos a otra persona, es ella quien ocupa el centro de dicha atención, es la figura la que sobresale del fondo ambiental que la rodea.

La primera impresión que nos formamos de otra persona es inclusión dentro de una categoría. Las categorías que más utilizamos son los agrupamientos sociales,

tales como categorías demográficas (sexo, edad), roles (profesor, ama de casa), o profesiones (arquitecto, juez). Otras características que nos sirven para formarnos una impresión de alguien son percibidas directamente (su aspecto físico), las deducimos (simpatía, inteligencia) o nos las comunican (“Juan estudia filosofía”).

El psicólogo Solomon Asch investigó la formación de las primeras impresiones. En uno de sus experimentos clásicos (1946) leía una lista de características personales a dos grupos de sujetos, A y B (idénticas palabras, pero en sentido contrario).

Lista A: “inteligente, trabajadora, impulsiva, crítica, obstinada, envidiosa”.

Lista B: “envidiosa, obstinada, crítica, impulsiva, trabajadora e inteligente”.

Las distorsiones de la percepción social más representativas son:

- Error de primacía. El experimento de S. Asch demuestra que la valoración del primer contacto condiciona la secuencia de acontecimientos posteriores. Si conocemos a alguien cuando está enfadado, es probable que nos pongamos en su contra, aunque luego se comporte de forma más agradable.
- Efecto de halo. Si conocemos una característica de una persona, presuponemos que posee también otras cualidades. Por ejemplo, si juzgamos que una persona es guapa, es probable que también la consideremos inteligente, agradable, etcétera.
- Personalidad implícita. La información que percibimos de otras personas no son datos aislados, sino que poseen relación entre sí y por eso nuestras impresiones son unitarias y coherentes. Pero, muchas veces realizamos juicios

sociales con informaciones limitadas, por ejemplo cuando afirmamos “ los vendedores son extrovertidos” o “los artistas son egocéntricos”.

- **Correlación ilusoria.** Consiste en percibir una relación donde no existe ninguna o una relación más fuerte de la que existe en realidad. Un ejemplo típico es creer que los estados de ánimo de las mujeres se correlacionan con su ciclo menstrual.
- **Pensar en lo “que pudo haber sido”** puede ser tan importante en los juicios y conclusiones acerca de otros, como pensar en lo que efectivamente ocurrió.
- **Visión retrospectiva.** Es la tendencia a exagerar, después de saber el resultado de un acontecimiento. Es el efecto del “ya lo sabía yo” y puede llevarnos a creer que las cosas no podrían haber sucedido de otro modo, cuando puede que ese resultado no fuera el más probable.

2.4 El proceso de socialización

Las personas de nuestro entorno y el ambiente que nos rodea influyen en nuestra forma de ser y en nuestra conducta. Gracias a la interacción con otros (que nos animan o nos frustran, nos hacen reír o llorar), aprendemos a socializarnos.

La socialización es el proceso por el cual los individuos aprenden, interiorizan y asimilan las normas, ideas y comportamientos de la cultura de su grupo social.

Mediante la socialización (proceso de interdependencia individuo-sociedad) adquirimos pautas de comportamiento, establecemos vínculos afectivos y modelamos nuestra conducta y personalidad.

Este proceso evoluciona de forma conjunta con el desarrollo cognitivo personal y supone la interiorización de la cultura: sus valores, símbolos, creencias, costumbres, sanciones, etc. Aprendizaje e interiorización cultural sirven para la adaptación del individuo al grupo y mantienen la cohesión social. La relación con otras personas implica poder comunicarnos con ellos, formar lazos afectivos estables y participar de forma activa en una comunidad.

El desarrollo de niño a adulto, como toda metamorfosis, es espectacular, y se logra a través de diversos procesos interdependientes entre sí. Estos procesos de transformación son:

- Individuación: conversión del niño en un individuo con características peculiares (desarrollo de la personalidad).
- Desarrollo cognitivo: es la capacidad de procesar informaciones complejas, conceptos, relaciones intelectuales.
- Maduración: es el desarrollo físico y psicológico e incluye la madurez sexual.
- Socialización: Es la adquisición de pautas de comportamiento, creencias y normas del grupo social. La identidad personal no puede ser separada de la estructura social en la que es construida.
- Culturización: es el aprendizaje de las características de la cultura dentro de la cual nace cada individuo. La cultura aporta sentido a la acción humana y la

experiencia de vivir en una cultura diferente nos da una visión más realista de la nuestra.

2.4.1 Individualización y socialización

El desarrollo del comportamiento humano parece implicar una contradicción: por una parte, consiste en ser una persona distinta y diferenciada de las otras, de ser en el pleno sentido de la palabra individuo y, por otra, implica la capacidad de vivir en sociedad, de establecer lazos de conexión con otras personas.

Entre individuación y socialización existen profundas conexiones, las dos actúan de forma paralela en el desarrollo y son las dos caras opuestas de una misma moneda, ya que cuanto más sabe uno acerca de sí mismo, más sabe acerca de otros, y viceversa.

La socialización es más intensa durante la infancia, pero dura toda la vida porque el individuo tiene que adaptarse a un medio dinámico y cambiante. Estar socializado significa poder vivir en un mundo socialmente organizado y aprender una serie de competencias sociales:

- Pensamiento de medios fines y de soluciones alternativas.
- Capacidad de juzgar las consecuencias de las acciones sociales.
- Flexibilidad para adoptar perspectivas sociales diferentes de las propias.
- Sensibilidad social (empatía).

2.4.2 Agentes de socialización

El aprendizaje de la conducta social está determinado por varios agentes de socialización (familia, compañeros, maestros, televisión, etc.), que sirven de modelos sociales o agentes reforzadores y favorecen la socialización. Las más importantes son:

- La familia. Es el primer y más importante agente de socialización, ya que aporta la experiencia social más temprana y constituye la red social más duradera. La familia es un contexto idóneo para el aprendizaje de la comunicación, las conductas sociales y el desarrollo de la empatía.
- La escuela. La institución educativa es el lugar donde se aprenden normas, valores y pautas de comportamiento social. Aquí se produce el salto de un sistema basado en las relaciones de afecto familiares a otro basado en la transmisión de contenidos y valores culturales. La educación como agente de formación y socialización tiene el deber de promocionar actitudes favorables a la diversidad cultural y luchar contra el racismo y la xenofobia.
- El grupo de compañeros o “pares”. La influencia de los compañeros es decisiva para el aprendizaje de los valores y actitudes, habilidades sociales, hábitos de comportamiento, roles sexuales, así como en la determinación de las aspiraciones educativas.
- Los medios de comunicación. La influencia de los medios de comunicación como agentes socializados es inmensa. La televisión no sólo interviene en el aprendizaje de actitudes hacia el sexo, la familia, otros pueblos y culturas,

también puede desempeñar un papel “antisocializador” al situar a los niños ante situaciones que no pueden comprender (violencia, desgracias naturales...).

La transmisión de la cultura se produce a través de diversos procesos de interacción, pudiendo diferenciarse tres momentos estructuralmente distintos. Quintana (1988) y Petrus (1998) distinguen tres etapas que coinciden, básicamente, en el desarrollo del proceso. Quintana diferencia entre enculturación, aculturación y transculturación, mientras que Petrus habla de socialización primaria, socialización secundaria y socialización terciaria. Independientemente de la denominación, el proceso descrito es prácticamente similar para ambos autores: cada una de las fases se produce de forma secuenciada y lleva a la introducción del individuo en su cultura. Estas fases serían:

- a) La socialización primaria o enculturación, cuya responsabilidad recae en el entorno más afectivo y primario del individuo, como es la familia. Su función principal es iniciar el proceso de socialización para que los niños asimilen las manifestaciones básicas de la vida cultural del grupo, si bien el proceso es completado y ampliado por la escuela.
- b) La socialización secundaria o aculturación, como prolongación de la primera fase de socialización, completando el proceso a través del fortalecimiento de los hábitos y conocimientos adquiridos en la familia y en la escuela. Se realiza dentro de los grupos secundarios: amigos, instituciones no escolares, medios

de comunicación, asociaciones, grupos de ocio, comunidades religiosas, etc., que poseen un carácter menos afectivo. Gracias a estos grupos, que representan valores y estilos sociales, el individuo se introduce en un nuevo aspecto de la cultura a través de los contactos que establece con la sociedad.

- c) La socialización terciaria tal vez haya sido la única fase descrita con dos procesos distintos. Algunos autores la hacen coincidir con el proceso de transculturación, que tiene lugar cuando se produce el encuentro entre dos culturas diferentes, tendiendo al desplazamiento de una sobre la otra. Otros, en cambio, hablan del proceso de resocialización, como aquél que se dirige a individuos dis-socializados para conseguir su incorporación a la sociedad.
- d) De esta manera, la socialización implicaría un concepto diversificado de educación, la cual ha recaído tradicionalmente en exclusividad sobre la familia y a escuela, y que actualmente debe ser asumida también por otras instancias sociales. Es más, la educación no se agotaría con la escolarización, sino que pueden encontrarse prácticas educativas a lo largo de toda la vida en los grupos de amigos, en la familia, en los medios de comunicación, en las asociaciones de tiempo libre, etc.. Por su parte, Trilla (1993) integra los diversos sectores educativos y establece tres categorías diferenciadas dentro del universo educativo: la educación formal, la educación no formal y la educación informal. La diferencia básica entre ellas estaría en la intencionalidad del agente educativo y el carácter sistemático o no del proceso.

Así, la educación formal sería la realizada en la escuela, bajo un sistema normativo y con procesos intencionados dirigidos a la consecución de objetivos específicos de instrucción, y que se orientan hacia la obtención de títulos de reconocido prestigio social (Fermoso, 1994). La educación no formal se refiere también a acciones educativas sistematizadas pero que tienen lugar fuera del marco escolar, produciéndose a través de la creación de recursos complementarios y de medios y entornos educativos externos a la institución escolar, mientras que los procesos de educación informal carecen de entorno educativo definido. Dentro de ésta última categoría, quizás el agente transmite una cultura muy determinada que incluye valores, creencias y comportamientos concretos vinculados a los intereses de los grupos dominantes en la sociedad. Ferrés (2000) afirma que, en la actualidad, las instituciones tradicionalmente encargadas de los procesos de socialización van siendo sustituidas por los medios de masas audiovisuales e informáticos, que muestran nuevas formas de comunicación y de interpretación de la realidad.

La educación y la socialización son dos conceptos que caminan juntos, de manera que al hablar de socialización nos referimos a un proceso de educación que permite la adaptación y desarrollo de los individuos en un determinado contexto social. Este proceso continuo de socialización orientará las relaciones que establece la persona con los demás, que serán las que van a ir configurando su estructura básica de competencia social y cognitiva.

Por otra parte, no debe olvidarse que si la socialización es un proceso de adaptación, una correcta socialización consiste en adaptarse a la

sociedad, pero también en ser crítico con aquellas normas y creencias que no sean válidas, tratando de analizarlas y transformarlas positivamente. La socialización debe potenciar, en cierta medida, el inconformismo, para que no se mantengan estructuras socialmente injustas, y los miembros de una sociedad puedan intervenir para mejorarla (Quintana, 1988). Martín-Baró (1972, 1986), por su parte, habla de la Psicología Social en la misma línea que Freire lo hace sobre la educación- como instrumento de comprensión de la realidad a partir de un conocimiento crítico- (Freire, 1970; 1971), y desde un planteamiento psicosocial, confirma la necesidad de una Psicología Social que contribuya a que los procesos de socialización favorezcan la transformación social y al progreso de los individuos y de los pueblos. Blanco (1998) , afirma que el modelo de Psicología Social avalado por este autor latinoamericano es un modelo ya aceptado, donde la realidad adquiere un valor esencial sobre los conceptos, de manera que puede hablarse de la existencia de un compromiso para el cambio y la mejora que trate de conseguir un mayor bienestar común, psicológico y social.

2.5 Teoría del aprendizaje social (socio-cognitiva)

El psicólogo estadounidense Albert Bandura desarrolló muchos de los principios de la teoría del aprendizaje social. Mientras que los conductistas perciben que el ambiente, al actuar sobre el niño, es el ímpetu principal para el desarrollo; sugiere que el ímpetu hacia el desarrollo es bidireccional. Bandura llamó a este

concepto determinismo recíproco, donde el niño actúa sobre el mundo al mismo tiempo que éste actúa sobre el niño.

La teoría clásica del aprendizaje social sostiene que las personas aprenden la conducta social apropiada principalmente por medio de la observación e imitación de modelos; es decir, por medio de observar a otras personas. Este proceso se denomina modelamiento o aprendizaje observacional. Las personas inician o adelantan su aprendizaje al elegir modelos a quienes imitar; digamos, uno de los padres o un popular héroe deportivo. Según esta teoría, la imitación de modelos es el elemento más importante en la forma en que los niños aprenden un idioma, manejan la agresión, desarrollan un sentido moral y aprenden conductas apropiadas a su género. No obstante, el aprendizaje observacional puede darse aun si el niño no imita la conducta observada.

El comportamiento específico imitado por las personas dependerá de lo que éstas perciban como valioso dentro de su cultura. Por ejemplo, si todas las maestras en la escuela de Carlos son mujeres, es probable que no copie su comportamiento, que posiblemente perciba como “poco masculino”. Sin embargo, si conoce a un maestro varón que le agrada, es posible que cambie de opinión en cuanto al valor de los maestros como modelos. De acuerdo con la perspectiva contextual, el desarrollo sólo puede comprenderse dentro de un contexto social. Los contextualistas perciben al individuo no como entidad separada que interactúa con el ambiente, sino como parte inseparable del mismo. (La teoría sociocultural de Vygotsky también se puede clasificar como contextual.)

Bandura también marca la diferencia entre dos clases de expectativas: de resultados y de eficacia. Las expectativas de resultados se entienden como predicciones de las consecuencias de la conducta. Es más probable que tome una copa en una situación social si piensa que será una experiencia agradable y tal vez incrementa la confianza en sí mismo, que si siente que le provocará malestar y actúe como un tonto.

Las expectativas de eficacia se refieren a las predicciones que acariciamos sobre nuestra capacidad para desempeñar tareas o conductas que nos hemos propuesto lograr. Las personas que tienen niveles altos de autoeficacia, o que creen en su efectividad personal, no se salen del camino cuando afrontan retos difíciles. Es más probable que ellas, y no quienes dudan de sí mismas, acepten retos y que perseveren frente a la adversidad porque piensan que podrán superar todos los obstáculos que encuentren en su camino. En cambio, como señala Bandura (2006), “Las personas que tienen poca eficacia no tardan en convencerse de la futilidad de su esfuerzo frente a las dificultades. Se dan por vencidas enseguida”.

El éxito también aumenta las expectativas de eficacia. Esto explica porqué las experiencias de éxito son más importantes para niños y adultos por igual. La autoeficacia suele tener alto valor en situaciones de desempeño (Bandura y Locke, 2003). No obstante, en algunos casos puede llevar al exceso de confianza y ésta a su vez, puede entorpecer el desempeño.

La teoría bioecológica (1979, 1986, 1994; Bronfenbrenner y Morris, 1998) del psicólogo estadounidense Urie Bronfenbrenner (1917-2005) describe el rango de

procesos interrelacionados que afectan al niño en desarrollo. Cada organismo biológico se desarrolla dentro de un contexto de sistemas ecológicos que sustentan o sofocan su crecimiento. Del mismo modo que necesitamos comprender la ecología de los mares o los bosques para poder entender el desarrollo de un pez o un árbol, es necesario que comprendamos la ecología del ambiente humano a fin de entender la forma en que los niños se desarrollan.

Según Bronfenbrenner, el desarrollo sucede por medio de procesos de interacción bidireccional regular y activa entre el niño en desarrollo y el ambiente cotidiano inmediato; procesos que se ven afectados por contextos aún más remotos, de los cuales es posible que el niño ni siquiera se percate. Con el fin de entender estos procesos es necesario que estudiemos los procesos múltiples dentro de los cuales suceden; estos contextos empiezan con el hogar, salón de clases y vecindario, que a su vez se conectan hacia el exterior con las instituciones sociales, tales como los sistemas de educación y transporte. Asimismo, engloban amplios patrones históricos y culturales que afectan a la familia, a la escuela y virtualmente a todo lo demás dentro de la vida del niño. Al destacar los contextos interrelacionados del desarrollo y las influencias que éstos tienen sobre el mismo, la teoría de Bronfenbrenner nos ayuda a comprender los procesos complejos en los que subyacen fenómenos tan diversos como el rendimiento académico y la conducta antisocial. Bronfenbrenner identificó cinco sistemas contextuales interconectados desde el más íntimo al más generalizado: microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema. Los primeros cuatro sistemas son como cilindros huecos que caben

uno dentro del otro, que envuelven a la persona en desarrollo. El quinto, el cronosistema, añade la dimensión del tiempo.

El microsistema es un patrón de actividades, roles y relaciones personales cara a cara dentro de un entorno tal como el hogar, la escuela, el sitio de trabajo o el vecindario, en el que el niño funciona, de manera cotidiana, cara a cara. Existen influencias bidireccionales que fluyen en un sentido y en otro. Por ejemplo, ¿cómo es que un recién nacido afecta las vidas de sus padres? ¿Cómo es que los sentimientos y actitudes de los padres afectan al bebé? Es por medio del microsistema que las influencias más distantes de los círculos exteriores alcanzan al niño en desarrollo.

El mesosistema es la interacción de dos o más microsistemas que envuelven al niño en desarrollo. Es posible que incluya las conexiones entre el hogar y la escuela (como en el caso de las conferencias entre padres y maestros) o entre la familia y el grupo de pares. Debemos prestar atención a los mesosistemas (ya que éstos nos pueden alertar) y ver las diferencias en las formas en que el mismo niño actúa en diferentes entornos. Por ejemplo, un niño que puede terminar de manera satisfactoria una tarea escolar, en casa puede mostrarse cohibido cuando se le hace una pregunta acerca de su trabajo dentro del salón de clases.

El exosistema, de igual forma que el mesosistema, es una conexión entre dos o más entornos. Sin embargo, dentro del exosistema, a diferencia del mesosistema, uno de estos entornos (como en el caso del sitio de trabajo de los padres o las redes sociales de estos mismos) no contiene al niño en desarrollo y, por ende, lo afecta sólo de manera indirecta. Por ejemplo, una mujer cuyo empleador le proporciona

facilidades para amamantar a su bebé (como instalaciones donde extraer y almacenar la leche materna), tendrá mayores probabilidades de seguirlo haciendo.

El macrosistema es la interacción que engloba a los patrones culturales generales, como los que estudió Margared Mead: los valores, creencias y costumbres dominantes, así como los sistemas político, económico y social de una cultura o subcultura que se filtran en un sinnúmero de maneras a las vidas cotidianas de los individuos. Por ejemplo, el que un niño crezca en un hogar de familia nuclear o extendida se ve poderosamente influido por el macrosistema de la cultura.

El cronosistema agrega la dimensión del tiempo: el grado de estabilidad o cambio en el mundo del niño. Esto puede incluir cambios en la composición de la familia, lugar de residencia o trabajo de los padres, así como sucesos más amplios, tales como guerras, ciclos económicos y olas migratorias. Los cambios en patrones familiares (como el incremento en el número de madres trabajadoras en las sociedades industriales de Occidente y la disminución de hogares de familias extendida en los países en vías de desarrollo) son factores cronosistémicos.

Según Bronfenbrenner, una persona no sólo es el resultado de su desarrollo, sino que también lo moldea. Los niños afectan su propio desarrollo mediante sus características biológicas y psicológicas, sus talentos y capacidades, sus discapacidades y su temperamento.

2.5.1 La cognición social

La cognición social es el proceso por el cual elaboramos, interpretamos y utilizamos la información social. ¿Cómo formamos nuestras creencias y pensamientos sociales? ¿Cómo explicamos el comportamiento de otras personas? ¿Cuál es la relación entre lo que pensamos y hacemos? Durante gran parte de la vida pensamos en otras personas y realizamos juicios sobre ellos. ¿Somos justos y efectivos al procesar la información acerca de los demás? La cognición humana tiende a ser conservadora: intentamos preservar aquello que ya está establecido, mantener nuestros conocimientos, actitudes e hipótesis previas.

Ejemplos de conservadurismo cognitivos son:

- La primera información que reciben suele ser la que más fluye.
- Las categorías de fácil acceso son las más usadas para formular juicios.
- Los estereotipos distorsionan la elaboración de información.
- La memoria se reconstruye para que se ajuste a las perspectivas actuales.

Nuestro pensamiento es más vulnerable al error de lo que sospechamos. La capacidad de la mente humana es grande para sostener creencias falsas y crear experiencias del mundo social. Para comprender este mundo, muchas veces usamos atajos mentales que nos llevan a establecer juicios falsos o tomar decisiones erróneas.

Errores que distorsionan nuestros pensamientos o juicios sociales:

- Pensamiento egocéntrico. Tendencia a percibir que el propio yo tiene más importancia en los acontecimientos pasados como si fuesen sus protagonistas principales, con capacidad de controlar e influir en su curso y en el comportamiento de los demás.
- Las ideas preconcebidas de un hecho condicionan nuestras impresiones y recuerdos. Así, los seguidores de un equipo de fútbol siempre creen que los árbitros son favorables al equipo contrario.
- Sesgo de confirmación: las personas buscan información que confirme sus creencias y no atienden a las evidencias que refutan dicha información.
- Efecto del falso consenso: Es la tendencia a creer que otras personas comparten nuestras actitudes en un grado mayor del que es en realidad. La excesiva identificación con un grupo puede ejercer una influencia poderosa en nuestros pensamientos, emociones y acciones.
- Vigilancia automática: tendemos a ser muy sensibles a la información social negativa.
- Pensamiento contrafactual: es considerar lo que pudo haber sido. Cuando tenemos una experiencia (realizamos un viaje al extranjero) no sólo pensamos en la propia experiencia, sino también imaginamos hechos y resultados diferentes de lo que realmente experimentamos.

2.6 Terapia

La psicología clínica dispone de un conjunto de procedimientos y técnicas terapéuticas para el cambio y la modificación de los problemas cognitivos, emocionales y de conducta. Puesto que existen distintas orientaciones psicológicas, cada una ha construido sus técnicas para restablecer el equilibrio psicológico.

El término terapia proviene del griego Therapeutikós, que significa “aquel que cuida de otra persona”. Esto no significa que los terapeutas de hoy sean los confesores de ayer. Un terapeuta no nace, se hace mediante el estudio, la investigación y la práctica clínica.

Todavía hoy, muchos creen que las dificultades psicológicas tienen que ser superadas por uno mismo, con “la propia fuerza de voluntad” o por el paso del tiempo, que “todo lo cura”. Cuesta acudir a un psicólogo cuando se tienen dificultades personales, porque algunos creen que eso es cosa de “locos”. Sin embargo, la terapia es una relación de trabajo, entre un terapeuta y un cliente, para desarrollar formas viables de estar en el mundo. Un terapeuta no sólo se preocupa de las conductas observables y de las relaciones interpersonales, sino también de las expresiones afectivas, los estilos cognitivos o los bloqueos que impiden asumir el control y el cambio personal. Con diferentes técnicas y métodos, el terapeuta ayuda a resolver problemas personales, a ensanchar los estrechos márgenes de la conducta, a ser creativo en las relaciones interpersonales y a tener una visión personal más realista. Los terapeutas no suelen estar de acuerdo con las variables a tener en cuenta para estudiar la génesis, el mantenimiento y los cambios de los trastornos conductuales y

emocionales. Sin embargo, Chris Kleinke en su obra Principios comunes de psicoterapia (1995) resalta varios objetivos básicos de las diferentes terapias:

- Ayudar a superar la desmoralización.
- Afianzar la competencia personal.
- Pensar en conductas concretas, no en definiciones globales.
- Pensamiento práctico.
- Pensar en logros pequeños.
- Pensar en el futuro, no en el pasado.
- Superar las conductas de evitación.
- Ser consciente de las propias ideas erróneas.
- Enseñar a aceptar las realidades de la vida.

Existen diferentes tipos de terapias.

2.6.1 Terapia humanista

Los terapeutas humanistas piensan que los seres humanos gozan de libre albedrío y que son capaces de tomar decisiones conscientes que enriquecen sus existencias. Los métodos de terapia que se han desarrollado dentro de la escuela humanista ponen hincapié en las experiencias subjetivas conscientes del cliente. Estos terapeutas se concentran en lo que está experimentando el individuo en el momento presente, y no en el pasado distante. No es que resten importancia al pasado, pues creen que las experiencias pasadas sí afectan la conducta y los

sentimientos presentes. Sin embargo, subrayan que el cambio debe registrarse en el presente, aquí y ahora. Las dos formas principales de la terapia humanista son la terapia centrada en el cliente, creada por Carl Rogers, y la terapia Gestalt, creada por Fritz Perls.

2.6.2 Terapia centrada en el cliente

Rogers pensaba que si sólo se valora a los niños cuando se conducen de modo que complacen a otros, éstos se separan psicológicamente de ciertas partes de sí mismos con el objeto de afrontar la reprobación o las críticas. Se pueden volver tan aptos para actuar en el papel de “niño bueno” o “niña buena” que desarrollan un autoconcepto distorsionado, una visión de sí mismos que no reflejan quienes son ni lo que sienten en realidad. Las personas bien adaptadas toman decisiones que son congruentes con sus seres, necesidades y valores únicos. Sin embargo, quienes tienen un autoconcepto distorsionado en gran medida son extrañas para sí mismas. Como implica el nombre terapia centrada en el cliente, ésta se concentra en self o la persona. Los terapeutas que se concentran en el cliente luchan por establecer un ambiente terapéutico cálido y de aceptación, en el cual los clientes se sienten seguros como para explorar sus sentimientos más íntimos y capaces de aceptar sus verdaderos seres. Estos especialistas adoptan un enfoque no directivo de la terapia pues permiten que el cliente tome el mando y establezca el tono. El papel del terapeuta consiste en reflejar de regreso los sentimientos del cliente con el propósito de propiciar la autoexploración y la autoaceptación.

2.6.3 Terapia Gestalt

Fritz Perls (1893-1970), el creador de la terapia Gestalt, era psicoanalista, pero no estaba satisfecho con el poco énfasis que se ponía en las experiencias subjetivas del cliente en el presente. Él pertenecía a la corriente de la psicología Gestalt y creía que era importante ayudar a los demás a mezclar las partes conflictivas de su personalidad para formar un todo o "Gestalt" integradas, a diferencia de los terapeutas centrados en el cliente, los cuales tratan de crear un ambiente cálido y de aceptación, los de la corriente Gestalt adoptan un enfoque directo, incluso de confrontación para ayudar a los clientes a establecer contacto con sus sentimientos subyacentes. Insiste en pedirles que expresen cómo se están sintiendo en cada momento, aquí y ahora. No dejan que se escabullan permitiendo que se desvíen al hablar de hechos de su pasado ni que divaguen empleando términos generales y abstractos acerca de sus sentimientos o experiencias. Los terapeutas Gestalt emplean ejercicios de actuación de roles para ayudar a los clientes a integrar sus sentimientos internos con su experiencia consciente.

2.6.4 Terapia conductual

En la terapia conductual (también llamada modificación de la conducta) se basan prácticamente en los principios del aprendizaje para ayudar a los individuos a realizar cambios en su conducta para que se puedan adaptar. Así mismo, piensan que

los problemas psicológicos son aprendidos en gran medida y, por lo mismo, que es posible desaprenderlos. La terapia conductual al igual que la humanista y la cognitiva, aborda la situación presente del cliente y no su pasado distante. Sin embargo, se concentra directamente en cambiar las conductas problemáticas, en lugar de explorar sus sentimientos. Este tipo de terapia es relativamente breve y, por lo general, dura unas cuantas semanas o meses en lugar de varios años.

2.6.5 Terapia cognitiva

Las terapias cognitivas se centran en ayudar a las personas a cambiar su forma de pensar. Sus técnicas se derivan de la idea de que las formas distorsionadas o equivocadas de pensar están detrás de problemas emocionales, como la ansiedad y la depresión, y conducen a una conducta autoderrotista o de inadaptación. Ayudan a los clientes a reemplazar estos pensamientos por aquellos más sanos y racionales. La TCC se basa en el concepto de que los hechos negativos o las experiencias de la vida no son la causa de los problemas emocionales, sino que su causa es la forma en que las personas los interpretan. Esta idea fue expresada con gran elocuencia por Shakespeare cuando escribió en Hamlet: “nada es bueno o malo, el pensamiento hace que lo sea”.

Las terapias cognitivas son formas de tratamiento relativamente breves (que requieren meses en lugar de años). A semejanza del planteamiento humanista, se concentran más en lo que está sucediendo en el presente que en lo que sucedió en el pasado distante. Se asigna a los clientes tareas que deben cumplir en casa y que

les ayudarán a identificar y afrontar los pensamientos distorsionados cuando se presentan y también a desarrollar conductas más adaptadas y formas racionales de pensar. Hoy en día, las principales terapias cognitivas son la terapia conductual racional emotiva, creada por Ellis, y la terapia cognitiva, creada por Beck.

2.6.6 Terapia ecléctica

Los terapeutas que practican una terapia ecléctica van más allá de las barreras teóricas que separan a una escuela de psicoterapia de otra. Buscan un terreno común en las diferentes e integran los diversos principios y técnicas que representan estos planteamientos, en un caso particular, un terapeuta ecléctico podría utilizar una terapia conductual para guiar a cambiar las conductas problemáticas y un enfoque psicodinámico para ayudarle a fondo con los conflictos subyacentes. No todos los terapeutas son partidarios de un enfoque ecléctico. Una cantidad importante piensa que las diferencias entre las diversas corrientes son tan grandes que su integración terapéutica no es deseable ni posible. Argumentan que tratar de combinarlas sólo lleva a una verdadera mezcla de técnicas que carece de un marco conceptual cohesionado. No obstante, el movimiento hacia el eclecticismo sigue en aumento dentro de la comunidad terapéutica.

2.6.7 Terapia de grupo, familiar y de pareja.

La terapia de grupo reúne a varias personas en grupos pequeños con el propósito de ayudarles a explorar y resolver sus problemas. Comparada con la terapia individual, la de grupo ofrece varias ventajas, de entrada, como el terapeuta trata a varios individuos al mismo tiempo, suele ser menos costosa que la individual. En segundo lugar, puede ser particularmente útil para quienes experimentan problemas interpersonales, como la soledad, la timidez o la poca autoestima. Estas personas suelen beneficiarse de la interacción con otras que sirven de apoyo dentro del programa de tratamiento grupal. El “toma y da” que se presenta en el grupo puede ayudar a mejorar las habilidades sociales de un miembro. Además, los clientes que toman esta terapia dan cuenta de cómo otros del grupo han encarado problemas similares.

La terapia de grupo podría no ser para todas las personas. Algunos clientes que prefieren la atención individual del terapeuta. Quizá sienten que la terapia de uno a uno ofrece la posibilidad de explorar más a fondo sus emociones y experiencias. Asimismo, podrían no estar dispuestos a revelar sus problemas personales frente a los demás miembros del grupo. Tal vez se sientan demasiado inhibidos para poder relacionarse tranquilamente con el resto, a pesar de que la interacción con los demás sería mucho más benéfica para ellos.

Los terapeutas de grupo pueden compensar algunos de estos inconvenientes creando un ambiente que propicie la confianza y la autoexploración. En particular, requieren que la información revelada por los miembros del grupo sea estrictamente

confidencial, se encargan de que se relacionen entre sí de forma solidaria y no destructiva, e impiden que un solo individuo monopolice la atención o domine al grupo. En pocas palabras, los buenos terapeutas tratan de brindar a cada miembro la atención que necesita.

La terapia familiar ayuda a las familias conflictivas a aprender a comunicarse mejor y resolver sus diferencias. La familia, y no el individuo es la unidad de tratamiento. Se considera que la unidad familiar es un sistema social complejo, en el cual los individuos desempeñan ciertos roles. En incontables casos, la familia señala a un solo miembro como la fuente de los problemas. Los terapeutas familiares eficaces demuestran que las dificultades de ese individuo son un síntoma de problemas mayores en la familia, que implican una descomposición del sistema mismo, y no del sujeto en sí. Por otro lado, ayudan a las familias disfuncionales a cambiar la forma de interactuar y de relacionarse entre miembros de modo que acepten y apoyen las necesidades y diferencias de los demás.

En la terapia de pareja (también llamada terapia conyugal cuando se refiere a matrimonios), la pareja es la unidad del tratamiento. Esta terapia crea relaciones más sanas porque ayuda a la pareja a adquirir habilidades eficaces para la comunicación y la resolución de problemas. Los terapeutas identifican las luchas de poder y la falta de comunicación como algunos de los problemas típicos que afrontan las parejas conflictivas que buscan apoyo. Su objetivo es ayudar a abrir canales de comunicación entre compañeros y animarlos a compartir sus sentimientos y necesidades personales de modo que no se descalifiquen entre ellos.

2.7 Terapia de juego

La infancia es una etapa determinante en la vida del ser humano, en esta etapa se forma el carácter y la personalidad de la persona, por ello es muy importante que desde esta edad se aprenda a manejar emociones que son innatas y que son importantes en el desarrollo tanto de la vida individual y social.

La inteligencia emocional está compuesta por varios componentes que ayudan a desarrollar habilidades en la vida social y personal. Estos componentes abarcan el autocontrol, autoconocimiento, habilidades sociales, empatía y aprovechamiento emocional, estas en conjunto forman personas con carácter y decisión propia.

La terapia de juego es una técnica psicoterapéutica que permite conocer el diagnóstico del problema del niño y con la cual también se puede dar un tratamiento y trabajar en el manejo de emociones.

En la terapia de juego se pone de manifiesto el modo en que los niños emplean sus juguetes, revelan sus fantasías y ansiedades precoces para que los individuos exterioricen sus complejos y conflictos personales internos. De esta forma el individuo se analiza, reconoce y puede transformarse.

A través del juego el niño se desinhibe y logra poner en manifiesto sus emociones más reprimidas y esto le permite reconocerlas, manejarlas, y de esta manera poderlas expresar abiertamente y de una manera adecuada.

Para comprender el uso del juego en la terapia psicoanalítica infantil, es importante saber lo que no se utiliza, esto implica que cualesquiera de estas no utilizations no se lleven a cabo en otros métodos terapéuticos. Debe quedar claro que la terapia psicoanalítica en niños y adultos, se basan en el análisis de la resistencia y la transferencia, y que en el fondo todas las intervenciones se adaptan a estos fines fundamentales.

De este modo el juego no se utiliza como un medio para lograr acción dentro de la terapia psicoanalítica infantil. A pesar que en los primeros trabajos de Freud pareció benéfico este proceso de liberación efectiva, las experiencias subsiguientes indicaron que su utilidad es muy limitada y aplicable, por mucho, solo en casos excepcionales de neurosis traumáticas agudas. En los casos que por lo general se ven en psicoterapia o análisis en la actualidad, la estructura del trastorno es tan compleja y tan variada las determinantes del conflicto inconsciente, que en ningún proceso activo que fracase al explorar las defensas inconsciente y restricciones del yo puede ser un valor más que transitorio. Además, el juego no se utiliza para proporcionar al niño recreación. La expansión del repertorio recreacional del niño es una meta valiosa en el proceso del tratamiento con muchos niños, en especial aquellos que se encuentran sobrelimitados, inmaduros o socialmente ineptos, sin embargo, no es de la incumbencia de los terapeutas psicoanalíticos proporcionar tal experiencia, por el contrario, si no la hicieran participando en forma activa en el juego del niño, perjudicarían gravemente su disponibilidad como figuras de transferencia y su habilidad para mantener una posición de un observador neutral, una posición que es el fundamento necesario de su habilidad para comprender la conducta del niño. Debe

admitirse que es difícil, en ocasiones imposible, evitar cierto nivel de participación en el juego del niño, sin embargo, aún entonces el terapeuta debe mantener su atención en el objetivo principal, que le ha de servir como observador participante, y no compañero de juego. Por último, el juego no se utiliza como un medio para educar al niño. De nuevo, el juego puede ser en otros contextos un instrumento de instrucción útil y legítimo; los educadores lo explotan en otra dirección. Pero la función de la terapia psicoanalítica infantil no es educar al niño sino resolver esos conflictos que pueden interferir con su habilidad para utilizar al máximo su capacidad en recursos educativos comunes. Indudablemente, el niño puede obtener algunos beneficios educativos secundarios a partir del tratamiento, a través de una identificación del terapeuta o de las prácticas de ciertas actividades de juego, pero la terapia de déficit educativos, educación moral o ambos, no son el objetivo principal del tratamiento, cuando tales necesidades se presentan es preciso llamar a figuras auxiliares para que presten el servicio apropiado.

2.7.1 Tipos de juego

Katz (1991), cita a Piaget que, de acuerdo con las etapas de desarrollo propuestas por él, el juego se puede clasificar siguiendo las siguientes etapas.

El juego sensoriomotor. Hace referencia el primer año de vida del niño, implica actividades y experiencias sensoriales y motrices y ausencia de representaciones simbólicas y argumentales. Es la etapa en que el niño pequeño ejercita mecanismos y funciones que desarrollan su inteligencia.

Los juegos con reglas. Aparecen a partir de los siete años y permiten al niño conocer las reglas, los límites y las prohibiciones del juego, obligándolo a que las respete y aprenda la importancia de su funcionamiento dentro del mundo exterior. En este tipo de juego el niño aprende a cooperar con otros, a planificar sus acciones y a sufrir consecuencias cuando no se atienden reglas.

Wallon estudió el juego desde una perspectiva dialéctica y relacional del desarrollo, realizó una clasificación de los juegos similar a la de Piaget, la diferencia está en la denominación que utiliza para la clasificación. A los juegos sensoriomotores los llamó juegos funcionales porque procuran un placer funcional, que es el de conocer la causa de un acontecimiento (especialmente en el bebé) y el de afirmar y perfeccionar un saber recientemente adquirido. Al juego simbólico lo denomina juego ficción y en este caso el concepto es el mismo que el dado por Piaget.

Este mismo autor habla de los juegos de construcción, que se basan en el descubrimiento y en la consideración de estrictas relaciones con lo real, constituyen la transición hacia las conductas adultas. Los juegos de construcción y de resolución de problemas cada vez más complejos, se caracterizan por ser juegos individuales.

La escuela Rusa, cuyos mayores representantes son Vygotski y Elkonin, estudia el juego es de una perspectiva del desarrollo social y la clasificación que hace de los juegos es la siguiente.

El juego-acción, es un juego simple en el que el niño tiende a representar diversas acciones como nadar, planchar, comer, dormir, entre otras.

El juego protagonizado, se presenta entre los 3 y 6 años, y se caracteriza porque el niño crea diferentes personajes, este tipo de juego posee dos estilos, juegos de escenificación cuando el niño dirige el juguete y juegos en los que el papel es interpretado personalmente por el niño.

Los juegos de construcción, aquí la actividad del individuo se vuelve constructiva pero no representa ningún papel.

Según Schaefer y Connor (1997), los juegos reglados no encajan dentro de la definición común de juego, ya que existe cierto sentido de una tarea implícita. Sin embargo, se ve como una fase intermedia entre el juego no reglado con los niños pequeños y el juego reglado de los adultos.

2.7.1.1 Materiales y su uso

Como en cualquier forma de interacción, la comunicación psicoterapéutica con el niño debe estar a tono con su nivel de desarrollo afectivo y cognoscitivo. Esta máxima se aplica, específicamente, a la alternativa y utilización de los materiales de juego en la terapia infantil. Estos se elegirán para cada grupo de edad, sexo y según las ideologías de la época.

También se aplica el principio de economía, una cantidad de materiales de juego compleja provocara mas confusión en el niño que su involucración, además, tenderá

a representar al terapeuta como un gratificador inagotable, en lugar de un colaborador en una institución terapéutica.

Como lo señala Sylvester y Cooper, lo que se recomienda se deriva de otro principio básico de toda teoría, lo que demanda que se haga lo más con menos; un cuarto de tratamiento debe contener juguetes simples, durables y proporcionar un mínimo de desorden. Por último, los materiales deberán ser consistentes con el sentido de comodidad del terapeuta y de la realidad del espacio disponible; no se sugiere el uso de pinturas de agua si el cuarto no dispone de agua corriente o para el terapeuta a quién no le guste ensuciarse las manos.

Unos equipos de materiales adecuados pueden incluir, una buena cantidad de papel para dibujar y recortar, crayones y marcadores, plastilina para modelar, cubos de diferentes tamaños para construir, muñecas pequeñas y flexibles y algunos muebles para ellas; algunos títeres para juego dramático, un biberón de juguete y una muñeca que pueda vestirse y desvestirse, carros y camionetas, dos pistolas de juguete y una pelota de goma o plástico. Para niños en la etapa de latencia, es muy útil un tablero y un ajedrez y también un juego de indios y vaqueros de plástico. Para niños mayores de etapa de latencia, puede servir modelos de aviones, barcos, pero pueden obtenerse los adecuados y no deben guardarse sistemáticamente.

Deben evitarse los juegos de tablero complejos y los juguetes de construcción complicada; los de baraja tienden a oponer resistencia en vez de establecer comunicación. En la medida de lo posible, los materiales deben de alentar y no restringir el juego libre de la imaginación del niño, promover y no retardar la

verbalización de fantasías, expresión del afecto y revelación de mecanismos de defensa características.

Los autores citan a Erickson que señaló ciertos aspectos importantes de la psicogeografía y psicodinámica del juego de importancia clínica para el terapeuta infantil. En particular hace diferencia entre los diversos terrenos en los que se desenvuelven la fantasía y el juego del niño, la autósfera, refiriéndose al cuerpo y funciones corporales del niño; micrósfere, o el mundo de los objetos y materiales de juego; y macrósfere, el mundo mayor de la situación terapéutica incluyendo el terapeuta.

Erickson señala que el juego del niño en la micrósfere en ocasiones puede referirse a sus preocupaciones en la autósfera (por ejemplo, alimentar a la muñeca puede relacionarse con sentimientos de privación bucal). El arte de la interpretación incluye el juicio del terapeuta para enfatizar cualquiera de estos significados durante las intervenciones. Erickson también demostró el principio de interrupción del juego aceptado actualmente y que significa que la interrupción en la secuencia y continuidad del juego del niño es indicador de ansiedad y una pista para que el terapeuta examine el contenido manifiesto o latente de fantasías para señalar una configuración conflictiva de alta significación.

2.7.2 Requisitos para los terapeutas

El entrenamiento para los terapeutas profesionales se obtiene generalmente en cursos clínicos que se toman para cumplir los requisitos para graduarse en una ciencia social o conductual. En general se presentan antecedentes en psicodinámica, diagnósticos y algunas otras habilidades útiles. Un individuo a este nivel puede llegar a ser un terapeuta competente, después de haber recibido instrucciones de calidad en el método y trabajado en algunos casos, ya sea en forma individual o como parte de un equipo que ofreció terapia de juego a algunos niños, a condición de haber tenido una buena supervisión.

En la actualidad, con el concepto muy difundido, de las condiciones esenciales para una terapia exitosa, se incorporan algunas habilidades de ayuda y cursos de asesoría, la comprensión y práctica en las condiciones esenciales de empatía, respeto positivo, cordialidad y legitimidad, se deben expresar. Las personas entrenadas en crear las condiciones esenciales para adultos o gente joven deben de estar preparadas para aprender lo que es trasladar las condiciones esenciales al salón de juegos por adquisición de técnicas necesarias en la aplicación del juego.

Sin embargo, se necesita más que un estudio de los métodos. Primero, una apertura al enfoque es posiblemente el factor más importante para la etapa infantil, existen muchas personas que vacilan automáticamente ante los que no son estrictamente conductistas. Se debe estar preparado para considerar métodos alternativos que demostraron su valor, e interesarse al menos en ampliar sus horizontes.

Segundo, la calidad del entrenamiento y la supervisión del terapeuta de juego deben de ser buenas. El entrenamiento y la supervisión deben ser rigurosos pero también deben apoyar para reforzar los esfuerzos del novato en condiciones extrañas. Debe exigirse apego al método. No debe tolerarse la desviación hacia otros métodos o formas típicas de tratar a los niños en los terrenos que la situación requiera. Sólo así lo requieren cuando el terapeuta no domina realmente los métodos básicos o tiene poca convicción acerca de su eficacia. Es responsabilidad del maestro/supervisor ayudar al terapeuta en formación a ver el punto principal del dominio, y proporcionarle los medios para hacerlo.

Carkhuff y Berenson (1997) hacen referencia que para el entrenamiento inicial sea lo más eficaz posible, debe incluir elementos didácticos y de experiencia. Realizar los métodos previos al inicio de la terapia con un niño es posiblemente el mejor recurso de aprendizaje.

Tercero, el poseer ciertas cualidades personales puede facilitar al terapeuta del juego su habilidad para aprender y mantener la integridad de la terapia. Estas pueden hacer la tarea más fácil pero no se consideran esenciales. Por supuesto, las cualidades más útiles podrían ser un entrenamiento anterior o un entendimiento empático adquirido de manera natural. El autor agregaría una actitud no autoritaria hacia el niño como otra cualidad.

Cuarto, la habilidad de autoexploración y receptividad para adquirir autoconciencia puede ayudar a vencer las luchas personales con el método. La terapia centrada en el cliente puede parecer engañosa en la primera exposición.

El compromiso con el niño, la integridad del método y la propia competencia en su uso requiere un potencial de auto-crecimiento por parte del terapeuta.

El que un terapeuta que terminó su entrenamiento de la terapia centrada en el cliente haga parte de su repertorio, está en función de su experiencia anterior en aplicaciones de casos infantiles. Si el terapeuta novato se apega al método basado en un esfuerzo consciente por dominarlo, recibe reforzamiento por las respuestas positivas del niño este, le servirá como una poderosa validación de su legítimo lugar entre los enfoques del terapeuta.

2.8 Actividades Lúdicas

Los conceptos principales que se manejan en este trabajo de investigación son los siguientes:

- ❖ **Lúdico:** la palabra lúdico es un adjetivo que califica todo lo que se relaciona con el juego, derivado en su etimología del latín ludus cuyo significado es precisamente, juego, como actividad placentera donde el ser humano se libera de tensiones, y de las reglas impuestas por la cultura. La actividad lúdica espontánea es fundamental en el desarrollo de la inteligencia y en la evolución del niño; una de sus principales características es que debe ser placentera. A medida que el sujeto va creciendo, el juego, sin dejar de ser placentero, cesa en esta función y se convierte en una media para superar conflictos o sentimientos que no puede afrontar de manera directa.

Se debe tener cuidado en no crear una conducta de juego o actividad permanente de juego que tiene forma de oposición y valor de rechazo. La actividad lúdica es normal en el niño, pero tiende a limitarse y a manifestarse sólo en circunstancias de tiempo y de lugar socialmente permitidas. Sin embargo, algunos niños adoptan esta actitud de manera constante, transforman su trabajo en juego, a veces de manera provocativa. Esta conducta refleja una negación a crecer y una oposición pasiva o activa a las limitaciones y exigencias sociales.

- ❖ Psicosocial: disposición determinada por la experiencia que ejerce una influencia específica en la conducta. La actitud, según Allport (1935) de los reflejos instintivos (posiciones específicamente nerviosas), de los hábitos o costumbres –algo más automático—de la opinión (expresión verbal de una actitud).

La actitud pone en juego la totalidad del ser humano en relación con el objeto, persona o caos. Entran en juego todos los factores perceptivos, cognoscitivos, efectivos de la personalidad; éstos últimos desempeñan un papel preponderante. Esta relación se reduce a dos movimientos primarios: aproximación o rechazo (actitud favorable).

Sin embargo, estos dos movimientos coexisten en la actitud ambivalente (por ejemplo. Actitud del que está agradecido a su bienhechor, mezcla de gratitud y humillación). Estando la actitud integrada en la personalidad, se compone de

elementos conscientes e inconscientes. Puede ser espontánea (se realiza antes de percatarse de ésta) o tomada conscientemente (se ha tomado cierta actitud).

- ❖ Actitud social: la de una persona en relación con las realidades sociales y culturales.

- ❖ Actitudes colectivas: aquellas compartidas con los miembros de un grupo frente a un problema colectivo, o de una situación surgida de las interacciones individuo- grupo.

- ❖ Ludoterapia: terapia mediante el juego. Método basado en el empleo del juego para que el sujeto aprenda a comprenderse a si mismo y a convivir con los demás, a descargar de alguna manera sus sentimientos sin el miedo a sentirse reprimido o castigado por ellos.

- ❖ Fuerzas sintónicas: son las virtudes o potencialidades.

- ❖ Fuerzas distónicas: son los defectos o vulnerabilidad.

- ❖ Epigenético: Es la doctrina según la cual los rasgos que caracterizan a un ser vivo se configuran en el curso del desarrollo sin estar preformados en el huevo fecundado.

- ❖ Perceptomotora: contenido de la percepción, es decir, el objeto o el acontecimiento tal y como es cuando sacude o mueve las manos, balancea el cuerpo, golpea la cabeza, mordisquea un objeto, pincharse la piel o los orificios corporales, golpear el propio cuerpo, etc.

- ❖ Proyectivas: se denominan proyectivas dado que se espera que el sujeto que efectúa un dibujo deje plasmado o, dicho de otra manera, que proyecte como se ve a sí mismo, como le gustaría ser, cuáles son sus rasgos de personalidad y diferentes áreas de interés.

- ❖ Crisis: La crisis según Erikson (1971) indica el paso de un estadio a otro

- ❖ Estadio: el término, que también se utiliza en la aceptación de fase o período, indica, en un proceso de desarrollo, unidades reconocibles e identificables de las demás por la aparición de determinados caracteres que indican modificaciones fundamentales.

La determinación de los estadios, aunque no es arbitraria, no se encuentra acuerdo unánime en la determinación de las diferentes unidades, también porque a la noción de estadio subyace una connotación estática que, vista en un proceso de desarrollo, puede considerarse sólo en un contexto de gran flexibilidad.

En el ámbito de la psicología general se habla de estadios de la vida según tiempos describibles basándose en la teoría interpretativa que se adopte, como se expone en la voz vida.

Jean Piaget (1967) ilustró los estadios del desarrollo cognoscitivo, que prevén un estadio perceptivo-motor, uno preoperativo, uno de las operaciones concretas y uno de las operaciones formales, regulados por los mecanismos de la asimilación y de la acomodación.

2.9 Desarrollo psicosocial del niño de Erik Erikson.

La teoría sobre las Fases Psicosociales de Erik Erikson, quien nació en Alemania el 15 de junio de 1902. Estudió psicoanálisis con Freud y se volvió psicoanalista infantil.

Influido por las ideas psicoanalíticas –forma parte como miembro pleno de la Sociedad Psicoanalítica de Viena--, orienta su trabajo hacia la investigación de las condiciones ambientales favorables para un normal desarrollo de la personalidad, derivando así hacia preocupaciones fundamentalmente educativas. Se ocupa más de la “salud” que de la patología.

Sus creencias básicas giran en torno a una educación infantil basada en la existencia de un clima de confianza, reciprocidad en el trato, hábitos educativos

informales, “democráticos”. El papel de un ambiente correcto es siempre enfatizado. El desarrollo es visto como tarea adaptativa del yo infantil al medio, y tal proceso va más allá de la pubertad.

Su principal trabajo fue extender los estudios del contexto del psicoanálisis del desarrollo psicosexual hacia el contexto del desarrollo psicosocial del ciclo de vida completo de la persona, atribuyendo para cada estadio una crisis dialéctica con cualidades de acuerdo al desarrollo psicosocial de la persona.

También reconoce la importancia de la presencia de personas significativas, como elemento cultural en la formación de vida de las personas, bien como una representación de la jerarquización de los principios relacionados de Orden Social que interactúan en la formación cultural de la persona. El principio organísmico de la epigénesis fue fundamental para comprender el proceso biológico - psicosexual y formular su teoría de desarrollo psicosocial.

2.9.1 Erik Homburger Erikson. (1971).

2.9.1.1 Teoría del Desarrollo psicosocial del niño.

Erikson siguiendo las fases psicosexuales elaboradas por Freud y agrupó, según Engler (1996) los aspectos sociales de cada una de las fases en cuatro puntos importantes:

a) Desarrolló el entendimiento del 'yo' como una fuerza intensa, vital y positiva, como una capacidad organizadora del individuo con poder de reconciliar las fuerzas contrarias que se presentan, así como de solucionar las crisis que surgen del contexto genético, cultural e histórico de cada individuo;

b) siguiendo a Freud, simplificó profundamente las etapas de desarrollo psicosexual, enfocándose en la dimensión social y el desarrollo psicosocial;

c) contempló el desarrollo de la personalidad del ser humano desde su nacimiento hasta su vejez;

d) en su investigación estudió el impacto que sufre el desarrollo de la personalidad debido a la cultura, a la sociedad y a la historia, tratando de presentar su estudio con historias verdaderas de personas conocidas.

En la presentación de la teoría del desarrollo psicosocial del niño sobresalen los siguientes aspectos:

a) *Diferencias individuales*: todos los seres humanos tienen diferencias biológicas que les generan diferencias de personalidad.

b) *Adaptación y ajustamiento*: un individuo con fuerzas positivas (confianza) mayores que las negativas (desconfianza) producen una buena salud mental.

- c) *Procesos cognitivos*: el inconsciente es una fuerza positiva que influye en la formación de la personalidad; la experiencia del niño es alimentada por modalidades biológicas que se indican por medio de símbolos y juegos.
- d) *Sociedad*: en general la sociedad conforma el desarrollo psicosocial, o sea, la forma con que los individuos se comportan dentro del grupo humano (de ahí el término 'desarrollo psicosocial'); otras instituciones culturales proporcionan soporte a las fuerzas del 'yo' (así la religión da sustento a la confianza y a la esperanza, etc).
- e) *Influencias biológicas*: las categorías biológicas son determinantes en la formación de la personalidad de los humanos; las diferencias de sexo en la personalidad son fuertemente influenciadas por las diferencias del 'aparato genital', este punto casi es tomado literalmente de Freud.
- f) *Desarrollo del niño*: se realiza a lo largo de cuatro ciclos o fases psicosociales, en cuyos pasos de una a otra se presenta una crisis que desarrolla una fuerza específica del 'yo'.
- g) *Desarrollo del adulto*: de igual forma los adolescentes y los adultos se desarrollan a través de cuatro fases psicosociales; y en el cambio de fase se presenta una crisis, y desarrolla una fuerza específica del 'yo'.

2.10 Los procesos de organización antropológica

Con base en la experiencia humana adquirida y en los estudios antropológicos realizados, Erikson afirma que la existencia de un ser humano depende, en todos los casos, de tres procesos de organización complementarios:

a) el proceso *biológico*: abarca la organización jerárquica de los sistemas biológicos, orgánicos y el desarrollo fisiológico – *el soma*;

b) el proceso *psíquico*: abarca las experiencias individuales en síntesis del 'yo', los procesos psíquicos y la experiencia personal y relacional – *la psique*;

c) el proceso *ético-social*: abarca la organización cultural, ética y espiritual de las personas y de la sociedad, expresada en principios y valores de orden social – *el ethos*.

2.11 El principio epigenético

El principio epigenético (Erikson 1971) afirma que *todo ser vivo tiene un plano básico de desarrollo, y es a partir de este plano que se agregan las partes, teniendo cada una de ellas su propio tiempo de ascensión, maduración y ejercicio, hasta que todas hayan surgido para formar un todo en funcionamiento*. Este concepto nos recuerda otro manejado por diversos autores; *el todo es más que la suma de sus partes*.

Este principio según el autor se aplica en los tres procesos complementarios:

- a) en el *proceso biológico* de la organización de los sistemas de órganos que constituyen un cuerpo humano (*soma*);

- b) en el proceso psíquico que aglutina la experiencia individual por medio de la síntesis del yo (*psique*);

- c) en el proceso social de la organización cultural e interdependencia de los seres humanos (*ethos*).

2.12 Estadio psicosocial

La idea de Erikson (1971) fue organizar una panorámica del desarrollo del ciclo completo de la vida humana, -extendiéndolo en el *tiempo*, de la infancia a la vejez, y en los *contenidos*, el psicosexual y el psicosocial-, organizados en ocho estadios. Cada estadio integra el nivel somático, psíquico y ético-social y el principio epigenético; contienen un paquete integrado de estructuras operacionales que dan vida a los procesos psicosexuales y psicosociales de una persona en un momento dado.

Los estadios son jerárquicos, esto es, integran las cualidades y las limitaciones de los estadios anteriores; recordemos que el ser humano va cambiando conforme crece. El modelo epigenético de Erikson es también un modelo ontogenético. Los estadios son procesales y en continuo desarrollo, implicando el cambio de las

estructuras operacionales como un todo, en la dirección de la mayor diferenciación interna, complejidad, flexibilidad y estabilidad.

2.12.1 Crisis

La crisis según Erikson (1971) indica el paso de un estadio a otro, como un proceso progresivo de cambio de las estructuras operacionales, o un proceso de estancamiento (o regresivo) en el mismo, manteniendo siempre las estructuras operacionales. Contiene, además, la relación dialéctica entre las fuerzas sintónicas (virtudes o potencialidades) y las distónicas (defectos o vulnerabilidad) de cada estadio. *Del resultado* positivo de la crisis dialéctica surge una fuerza, virtud o potencialidad, específica para dicha fase.

Del resultado negativo surge una patología, un defecto o fragilidad específica para aquel estadio.

Las fuerzas sintónicas (virtudes o potencialidades) y distónicas (defectos o vulnerabilidad de cada estadio) pasan a formar parte de la vida de la persona, beneficiando la formación de los principios de orden social y las actividades (vinculantes o desvinculantes) así como todos los contenidos y procesos afectivos, cognitivos y comportamentales de la persona, asociados a su interacción social y profesional.

2.12.2 Contenido de cada estadio

El autor asigna una característica central básica y un momento de cambio o crisis básica psicosocial en cada uno de los estadios, en ellos cada uno tiene una potencialidad o fuerza sintónica específica para superar la fuerza distónica o defecto. Las fuerzas se contraponen dialécticamente, de forma que la resolución de cada crisis resulta en la emergencia de *fuerza básica* o cualidad. De igual manera, la *fuerza simpática* también presenta una *contradicción antipática* que permanece como constante amenaza para la persona y para el orden social. En el curso de la historia, la humanidad trata de universalizar las tendencias humanas simpáticas en actividades específicas para cada edad y adecuarlas a los estadios. Pero siempre que el 'yo y el ethos' pierden su interconexión viable, estas actividades amenazan en transformarse en problemas.

Por tanto, cada ser humano recibe e internaliza la lógica y la fuerza de los principios de orden social y desarrolla la prontitud para seguirlos y transmitirlos en condiciones favorables, o de vivenciarlos como crisis individualmente no resueltas, o como una patología social de la descomposición ritualista. Recordemos que todos los seres humanos tenemos factores biológicos que nos diferencian.

2.12.3 Los estadios psicosociales

Erikson describe los estadios psicosociales del Ciclo Completo de la Vida en diversas obras, destacándose: Infancia y Juventud (1971), Identidad, Juventud y Crisis (1987), Un Modo de ver Las Cosas (1994) y el Ciclo Completo de la vida (1998). Aquí presentamos una síntesis de uno de los estadios psicosociales, el que se aplica directamente a nuestra investigación:

2.12.4 Estadio: industria versus inferioridad - competencia

Edad Escolar - Latencia: de 5-6 a 11-13 años

En este estadio disminuyen los intereses por la sexualidad personal y social, destacando los intereses por el grupo de igual sexo. La niñez genera el sentido de la *industria*, para el aprendizaje cognitivo, para la iniciación científica y tecnológica; para la formación del futuro profesional, la productividad y la creatividad. Ella es capaz de aceptar instrucciones de los adultos en la familia, en el hogar, en la escuela y en la sociedad; tiene condiciones para observar los ritos, normas, leyes, sistematizaciones y organizaciones para realizar y dividir tareas, responsabilidades y compromisos.

Este es el principio de la *edad escolar* y del aprendizaje sistemático. Ahora resta a los padres y maestros ayudar a que los niños desarrollen sus competencias con perfección y fidelidad, con autonomía, libertad y creatividad. La fuerza dialéctica es una fuerza distónica, el sentimiento de *inadecuación* o de *inferioridad* existencial, sentimiento de incapacidad en el aprendizaje cognitivo, comportamiento y

productividad. De la resolución de esta crisis nace la *competencia* personal y profesional ((fuerza sintónica) para la iniciación científica-tecnológica y la futura identidad profesional, expresada en la frase: “*Yo soy el que puedo aprender para realizar un trabajo*”. El aprendizaje y el ejercicio de estas habilidades y el ejercicio del *ethos tecnológico* de la cultura desarrollan en el niño el sentimiento de capacitación, competencia y de participación en el proceso productivo de la sociedad, anticipando el perfil de futuro profesional.

Se debe cuidar que cuando el niño realice estas habilidades exclusivamente por el valor de la formalidad técnica, dejando de lado el sentido lúdico y la fuerza de la imaginación, puede desarrollar una actitud formalista en relación a las actividades profesionales, volviéndose esclavo de los procesos tecnológicos y burocráticos. De esta manera aquello que debería ser un momento de placer y de alegría, unido al sentimiento de realización personal e integración social, acaba siendo un proceso desintegrante y formalista.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 TIPO DE ESTUDIO

Este trabajo se desarrolló en el centro escolar Quetzalcóatl, una institución académica subsidiada por el gobierno, dedicada a preparar niños para un mañana con más oportunidades, brindándoles la educación básica. Esta institución se ubica en Coatzacoalcos, Veracruz con domicilio en la colonia Veracruz calle puerto Nautla esquina puerto de Alvarado. La población fue de 80 infantes que se encontraban dentro del rango de edad de 7 a 9 años mismos que pertenecen a un contexto social semi-urbano y solvencia económica baja.

La escuela tuvo su origen en el año 2013 en otro sector de la ciudad pero su clave fue trasladada debido a la baja cantidad de alumnos que residían en la colonia y la necesidad educativa que había en el nuevo sector, con ayuda de la demanda de los padres de familia y colonos del sector lograron poner en marcha los cimientos del establecimiento; La escuela primaria Quetzalcóatl.

El tipo de estudio es cuasi-experimental, con un corte transversal, en donde se pone a prueba la hipótesis, el objetivo general y las preguntas de investigación. En esta investigación se manipulan las variables en una muestra de la población, y se comparan con un grupo de control.

Los diseños cuasiexperimentales también manipulan deliberadamente al menos una variable independiente para ver su efecto y relación con una o más variables dependientes, solamente que difieren de los experimentos “verdaderos” en el grado de seguridad o confiabilidad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial

de los grupos. En los diseños cuasiexperimentales los sujetos no son asignados al azar a los grupos ni emparejados; sino que dichos grupos ya estaban formados antes del experimento, son grupos intactos (la razón por la que surgen y la manera como se formaron fueron independientes o aparte del experimento). Por ejemplo, si los grupos del experimento son tres grupos escolares existentes que estaban formados con anterioridad al experimento, y cada uno de ellos constituye un grupo experimental. (Hernández, R. y otros, 2001, p.169)

3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACION CIENTIFICA

Para este trabajo de investigación el diseño que se utilizó fue mediante escalas gráfico descriptivas para la observación de la población y así poder seleccionar una muestra, un cuestionario para aplicar a la muestra seleccionada para obtener datos de su comportamiento en la escuela y en el hogar y la aplicación de tres test que sirvieron para verificar el cambio de las variables analizadas, ya que se aplicaron como pre-prueba, a continuación se aplicó un tratamiento que consistió en la retroalimentación de sus clases mediante las actividades lúdicas en horario vespertino y al final se repitieron los test psicológicos como post-prueba para verificar los cambios logrados.

3.3 POBLACIÓN

La población en estudio consta de 80 niños con edades de 7 a 9 años que son alumnos de la escuela primaria Quetzalcóatl de la ciudad de Coatzacoalcos, Ver., ubicada en la colonia Veracruz.

3.4 MUESTRA

Luego de las observaciones realizadas, se escogió una muestra de 10 niños con edades de 7 a 9 años que presentaron algunas irregularidades en su aprendizaje y en su comportamiento. La técnica empleada es de tipo no probabilístico. “En las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las causas relacionadas con las características del investigador o del que hace la muestra” (Hernández, R. y otros, 2001: 207).

3.5 METODOS DE INVESTIGACION

3.5.1 Método observacional.

Se observó a los candidatos durante la clase y durante los periodos de juego designados por la profesora a cargo del grupo sin que los niños estuvieran conscientes de que estaban bajo la observación de un tercero, con la finalidad de obtener mayor objetividad en los resultados buscando observar el comportamiento de cada infante,

la interacción social desarrollada, los niveles de tolerancia hacia los demás niños y presenciar el alcance que tenían los juegos sobre la interacción social.

De lo anterior se fue cerrando una lista de diez alumnos que presentaban diferencias en su comportamiento, comparado con el comportamiento del resto del grupo, no jugaban, no platicaban, estaban solos, comían dulces. De esos alumnos se tomaron sus calificaciones seleccionando finalmente una materia en donde sus calificaciones eran muy bajas, en los diez casos seleccionados. El procedimiento de observación para seleccionar la muestra se llevó a cabo mediante escalas descriptivas.

3.5.2 Método cualitativo

Una vez seleccionada la muestra con la que se realizaría el cuasiexperimento se platicó con ella para obtener su autorización y realizar acciones tendientes a mejorar sus resultados en actitudes psicosociales que redundarían en mejores calificaciones de su aprendizaje. Se trabajó con un método cualitativo (interrogatorios y diálogos) con el cual se buscó indagar a fondo la necesidad del juego en los infantes, así como para observar las cualidades sociales en la personalidad de los menores tales como: actitud, necesidad por interactuar e intensidad con la que se percibe la interacción de forma positiva. Con esto se recabó información extra que reforzó la ya obtenida por las pruebas de observación aplicadas.

Después de obtenidos los conocimientos de las actitudes psicosociales de la muestra, mediante entrevistas focalizadas a las áreas psicológica y social se procedió a la aplicación de tres pruebas psicológicas que dieron pauta a resultados más precisos, se utilizaron *los test Familia* aplicado según Louis Corman, *el Casa-Árbol-Persona* de John N. Buck y W.L. Warren y *Figura humana* usando la técnica de Elizabeth Koppitz, mismos que se aplicaron nuevamente al final para reflejar los avances partiendo del antes al después.

3.5.3 Método descriptivo

Este método fue requerido para describir las características que eran necesarias en las actividades lúdicas utilizadas en el trabajo con los niños como: calidad de juego, intención del juego y nivel de interacción positiva entre participantes de modo que pudieran dirigir a la muestra hacia un desarrollo psicosocial óptimo basado en algo divertido pero recreativo.

Algunas de las utilidades que estas pruebas tienen son: Evaluación de las funciones del ego, conflictos de personalidad, autoimagen, percepción familiar, aspectos emocionales, maduración perceptomotora, maduración cognoscitiva, indicadores de personalidad, sentimientos hacia terceros, etc.

3.6 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA.

Después de seleccionar la muestra mediante la observación, se le aplicó un cuestionario a los alumnos seleccionados que contiene preguntas que buscan obtener información acerca de su ambiente circundante familiar y escolar, se obtuvo de la operacionalización de las variables independiente y dependiente extraídas de la hipótesis planteada.

Posteriormente se les aplicaron tres test cuyos nombres son los siguientes: El test HTP (son las siglas en inglés de Casa, Árbol, Persona) consiste en pedirle al sujeto que dibuje en hojas en blanco con un lápiz del No.2 cada uno de estos elementos con la siguiente consigna “Haga el dibujo de una casa. Puede dibujar el tipo de casa que desee y haga lo mejor que puede. Puede borrar cuántas veces quiera. Puede tomar todo el tiempo que necesite. Solamente esmérese”. Está compuesto de dos fases. La primera fase podemos definirla como no verbal y creativa, es el momento en el que el sujeto dibuja una casa, un árbol o una persona en función de la consigna que se le haya dado. En la segunda fase se realiza un cuestionario de preguntas estructuradas.

En la administración del test de la Familia en primer lugar se pone a disposición del paciente las herramientas necesarias para poder llevar a cabo el dibujo (un lápiz del No. 2, una hoja blanca, una goma y un sacapuntas). A continuación, se le indica que “dibuja una familia“, sin necesidad de concretar más datos (Louis Corman). Una vez que ha terminado el dibujo se le pide que nos cuente la historia de esa familia,

nos indique quiénes son cada uno de los personajes (nombre, edades). Después se realizan preguntas que los situarán en un espacio y en un tiempo: dónde están y qué es lo que hacen ahí. Y para finalizar preguntas afectivas como: ¿Cuál es el más bueno de todos en esta familia? ¿Cuál es el menos bueno de todos? ¿Cuál es el más feliz? ¿Cuál es el menos feliz? ¿Y tú, en esta familia, a quién prefieres?

En el test de la Figura Humana se sienta al niño frente a una mesa o escritorio vacío y se le presenta una hoja de papel en blanco con un lápiz del nº 2. Luego se le da la instrucción al niño: Quiero que en esta hoja me dibujes una persona entera. Puede ser cualquier clase de persona que quieras dibujar, siempre que sea una persona completa y no una caricatura o una figura de palitos.

A continuación, se les pidió asistieran a clase en las tardes los días martes y jueves durante los meses siguientes meses, con la finalidad de proporcionarles ayuda psicológica y social que sirviera para mejorar sus resultados académicos, solicitud que fue aprobada por sus padres y maestras.

Se trabajó con los diez alumnos en la materia de matemáticas, empleando actividades lúdicas para probar la hipótesis del investigador, misma que los alumnos nunca conocieron, solamente se les dijo que se les ayudaría a mejorar sus calificaciones.

La investigación se procediendo la aplicación a los alumnos nuevamente los test psicológicos anteriores. Se consultaron durante la marcha sus cuadernos de tareas y se llegó a la conclusión que el resultado de la aplicación de actividades lúdicas

era una buena opción para mejorar los estudios en cualquier nivel de la educación básica, y en cualquier asignatura ya que sus notas eran buenas, y sobre todo eran unos sujetos si no nuevos, si muy transformados en su actitud hacia el bien y lo positivo.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIÓN Y PROPUESTAS.

4.1 RESULTADOS DEL MUESTREO.

A continuación, se presentarán las tablas estadísticas formuladas con las respuestas de los alumnos a cada pregunta del cuestionario de veinte afirmaciones diseñado para conocer sus hábitos en la escuela y en el hogar.

1. Usted siempre participa en las actividades escolares

Respuestas	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Muy de acuerdo	0	00
De acuerdo	3	30
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	30
En desacuerdo	3	30
Muy en desacuerdo	1	10
Totales	10	100%

2. Los días lunes en el homenaje deseas ser maestro de ceremonias

Respuestas	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Muy de acuerdo	0	00
De acuerdo	1	10
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	5	50
En desacuerdo	2	20
Muy en desacuerdo	2	20

Totales	10	100%
---------	----	------

3. Siempre forma parte de los equipos de futbol de la escuela

Respuestas	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Muy de acuerdo	0	00
De acuerdo	0	00
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	30
En desacuerdo	4	40
Muy en desacuerdo	3	30
Totales	10	100%

4. A usted no le da miedo nada

Respuestas	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Muy de acuerdo	0	00
De acuerdo	1	10
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4	40
En desacuerdo	3	30
Muy en desacuerdo	2	20
Totales	10	100%

5. Normalmente siempre toma una buena decisión

Respuestas	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Muy de acuerdo	0	00
De acuerdo	2	20
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	30
En desacuerdo	4	40
Muy en desacuerdo	1	10
Totales	10	100%

6. Le gusta platicar con sus amigos en clase

Respuestas	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Muy de acuerdo	0	00
De acuerdo	1	10
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	30
En desacuerdo	5	50
Muy en desacuerdo	1	10
Totales	10	100%

7. Después de hacer la tarea sale a la calle a jugar

Respuestas	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Muy de acuerdo	0	00
De acuerdo	0	00
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	30
En desacuerdo	3	30
Muy en desacuerdo	4	40
Totales	10	100%

8. En las tardes pasa un rato mirando caricaturas en la T.V.

Respuestas	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Muy de acuerdo	4	40
De acuerdo	3	30
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	2	20
En desacuerdo	1	10
Muy en desacuerdo	0	00
Totales	10	100%

9. Usted es el que hace los mandados en su casa

Respuestas	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Muy de acuerdo	0	00
De acuerdo	0	00
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	30
En desacuerdo	2	20
Muy en desacuerdo	5	50
Totales	10	100%

10. Cuando asiste a otros lugares porque lo mandan de casa se pone contento

Respuestas	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Muy de acuerdo	0	00
De acuerdo	1	10
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	30
En desacuerdo	2	20
Muy en desacuerdo	4	40
Totales	10	100%

11. A ti te gusta platicar con tu maestra

Respuestas	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Muy de acuerdo	0	00
De acuerdo	1	10
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4	40
En desacuerdo	3	30
Muy en desacuerdo	2	20
Totales	10	100%

12. Hablas tanto que pareces perico y te tienen que callar

Respuestas	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Muy de acuerdo	0	00
De acuerdo	0	00
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	2	20
En desacuerdo	3	30
Muy en desacuerdo	5	50
Totales	10	100%

13. Tus tareas están muy bien hechas

Respuestas	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Muy de acuerdo	1	10
De acuerdo	2	20
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	30
En desacuerdo	4	40
Muy en desacuerdo	0	00
Totales	10	100%

14. Todos los trabajos de casa los realizas tú

Respuestas	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Muy de acuerdo	0	00
De acuerdo	0	00
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4	40
En desacuerdo	2	20
Muy en desacuerdo	4	40
Totales	10	100%

15. Gusta la tarea de casa porque te divierte y aprendes

Respuestas	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Muy de acuerdo	0	00
De acuerdo	1	10
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	30
En desacuerdo	5	50
Muy en desacuerdo	1	10
Totales	10	100%

16. cuando solicitan tus padres un servicio tuyo, eres muy acomedido

Respuestas	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Muy de acuerdo	0	00
De acuerdo	1	10
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4	40
En desacuerdo	4	40
Muy en desacuerdo	1	10
Totales	10	100%

17. Siempre estás de buen humor, aunque no te guste la actividad

Respuestas	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Muy de acuerdo	1	10
De acuerdo	2	20
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4	40
En desacuerdo	2	20
Muy en desacuerdo	1	10
Totales	10	100%

18. Te gusta participar en todas las actividades

Respuestas	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Muy de acuerdo	0	00
De acuerdo	0	00
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	5	50
En desacuerdo	3	30
Muy en desacuerdo	2	20
Totales	10	100%

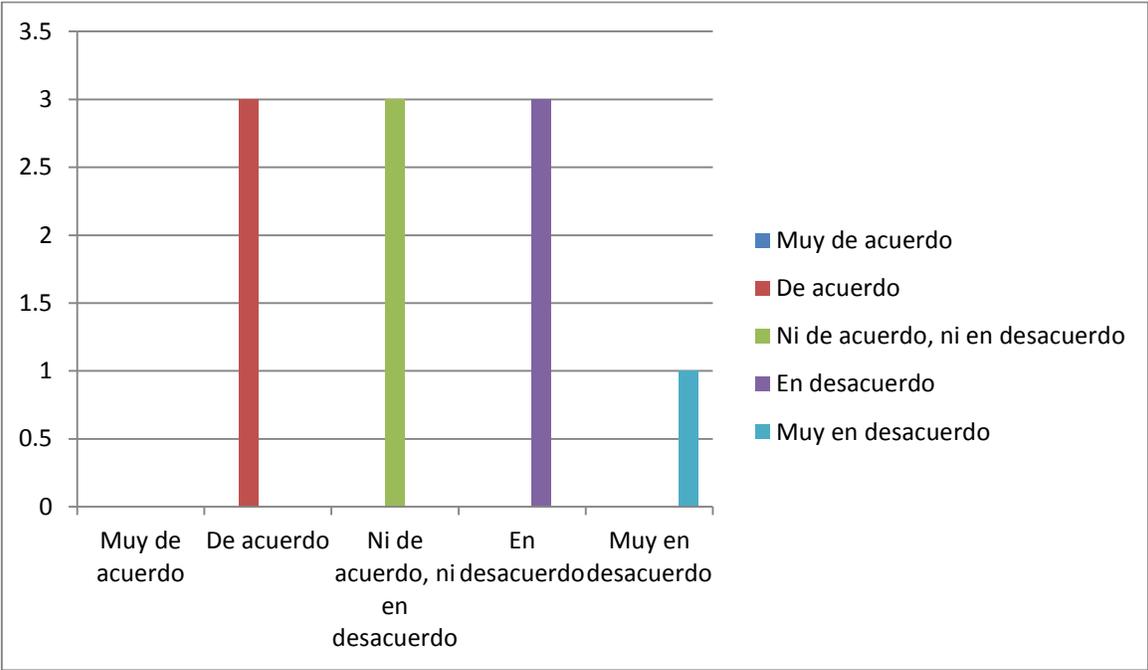
19. Te gusta jugar al futbol más que estudiar

Respuestas	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Muy de acuerdo	0	00
De acuerdo	0	00
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	6	60
En desacuerdo	2	20
Muy en desacuerdo	2	20
Totales	10	100%

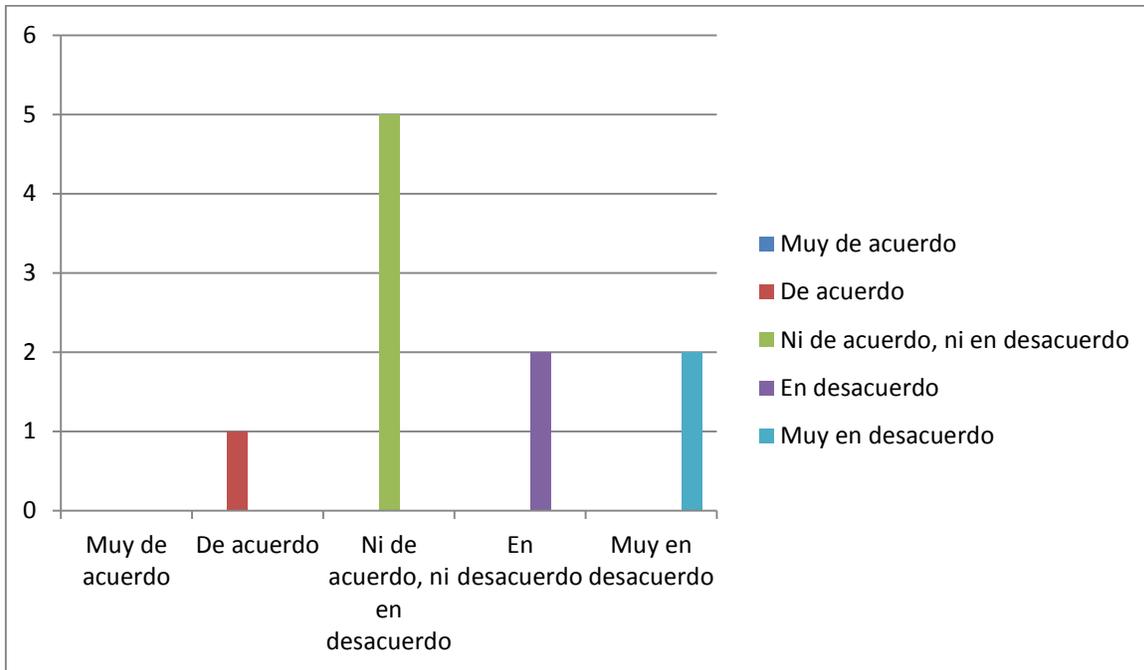
20. De grande serás Maestro

Respuestas	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Muy de acuerdo	5	50
De acuerdo	3	30
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	1	10
En desacuerdo	1	10
Muy en desacuerdo	0	00
Totales	10	100%

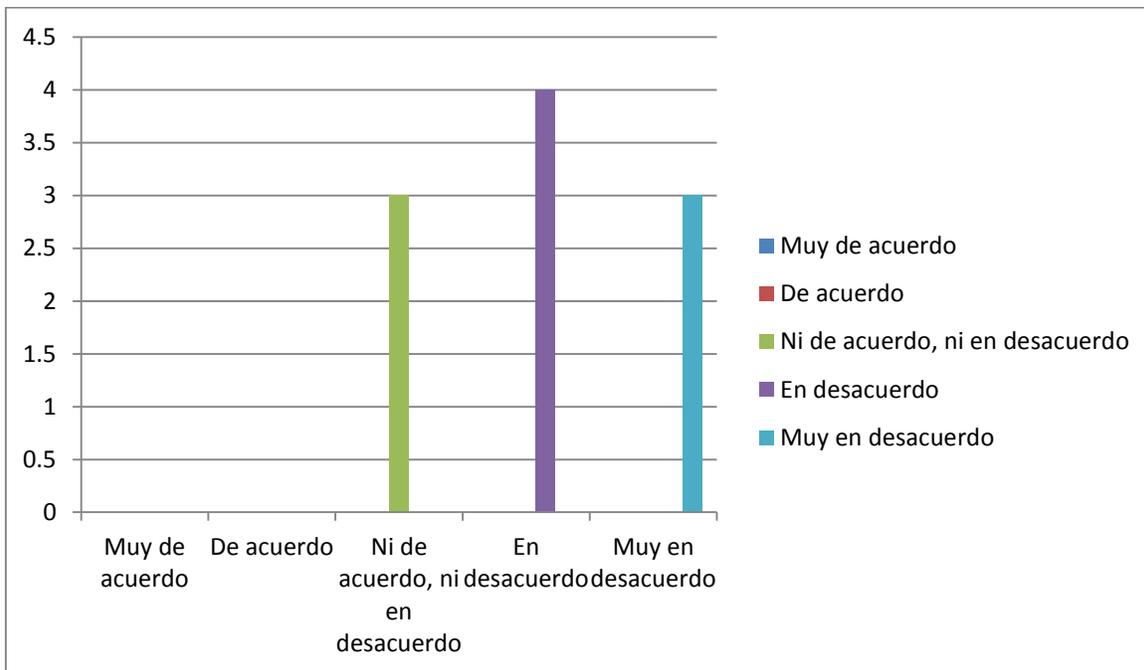
FIGURAS



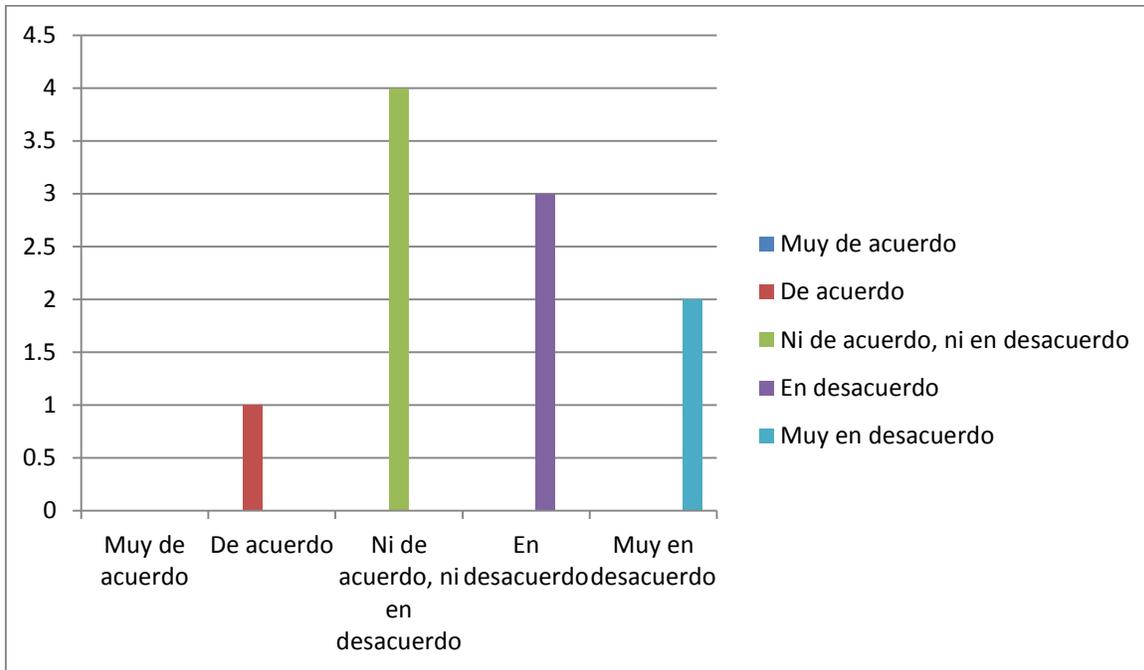
1. Usted siempre participa en las actividades escolares.



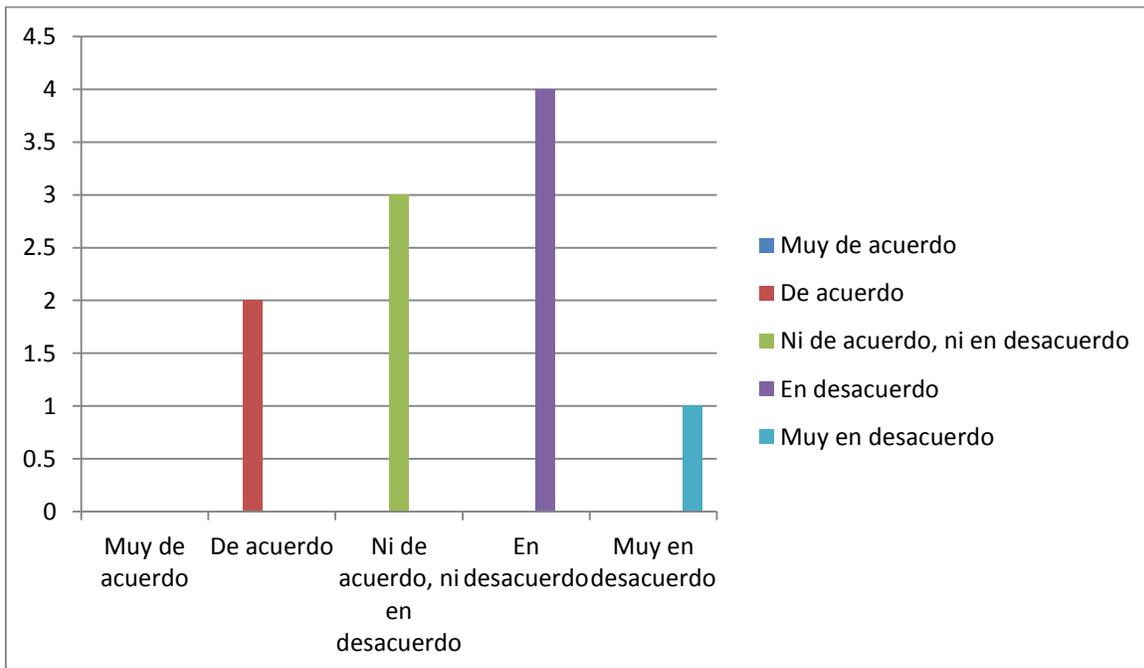
2. Los días lunes en el homenaje desea ser el maestro de ceremonias



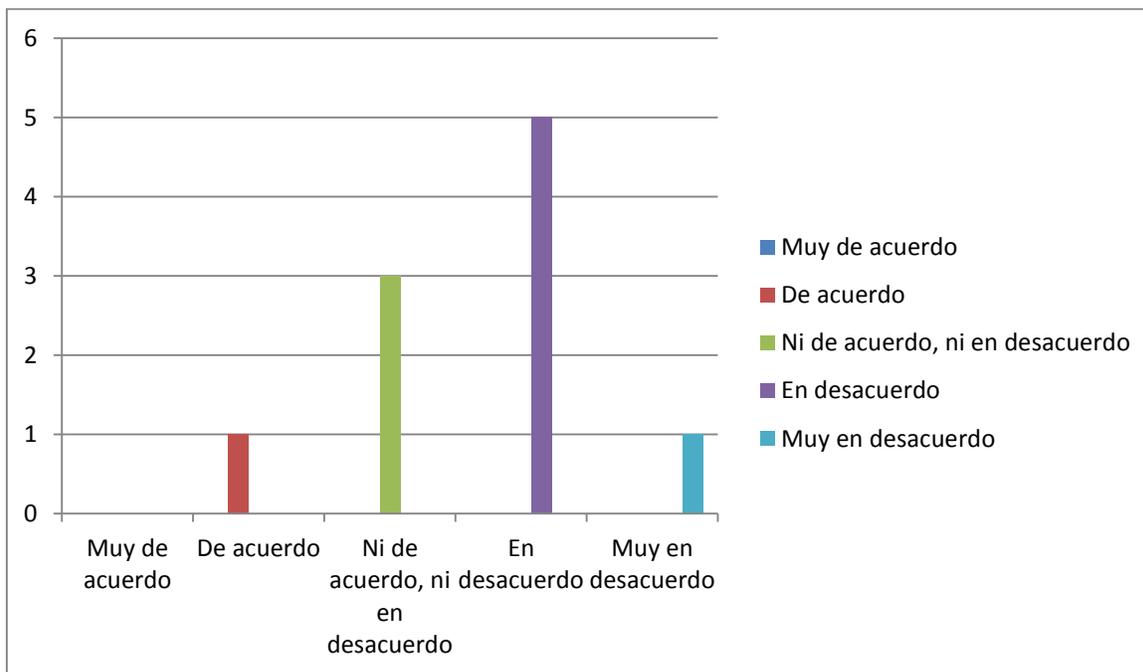
3. Siempre forma parte de los equipos de futbol de la escuela



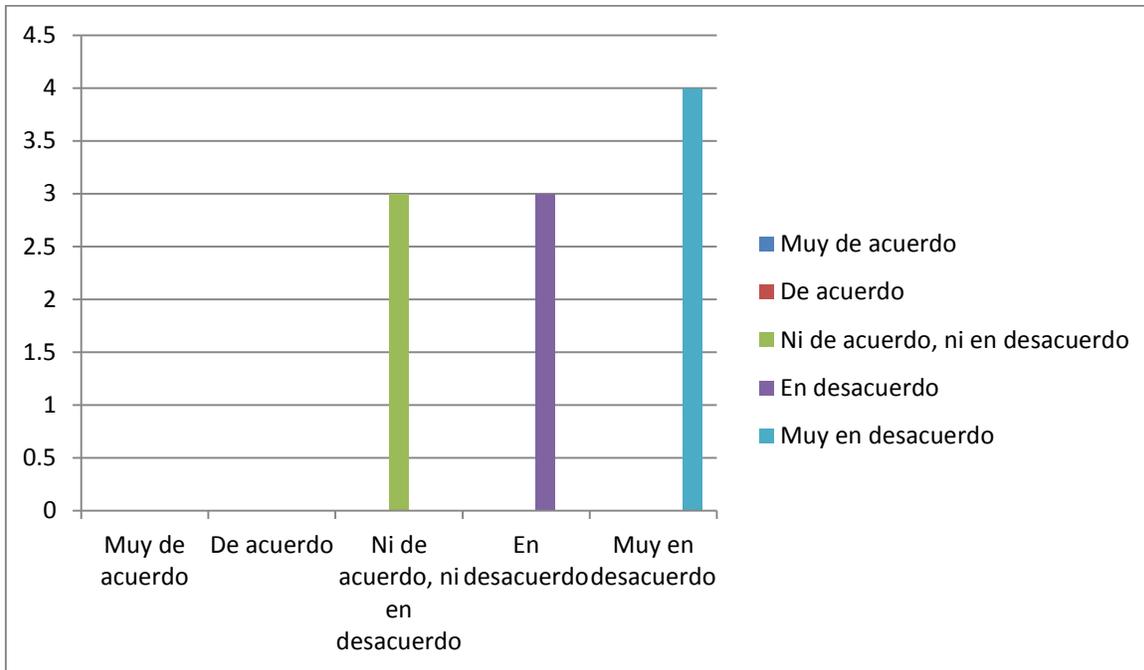
4. A usted no le da miedo nada



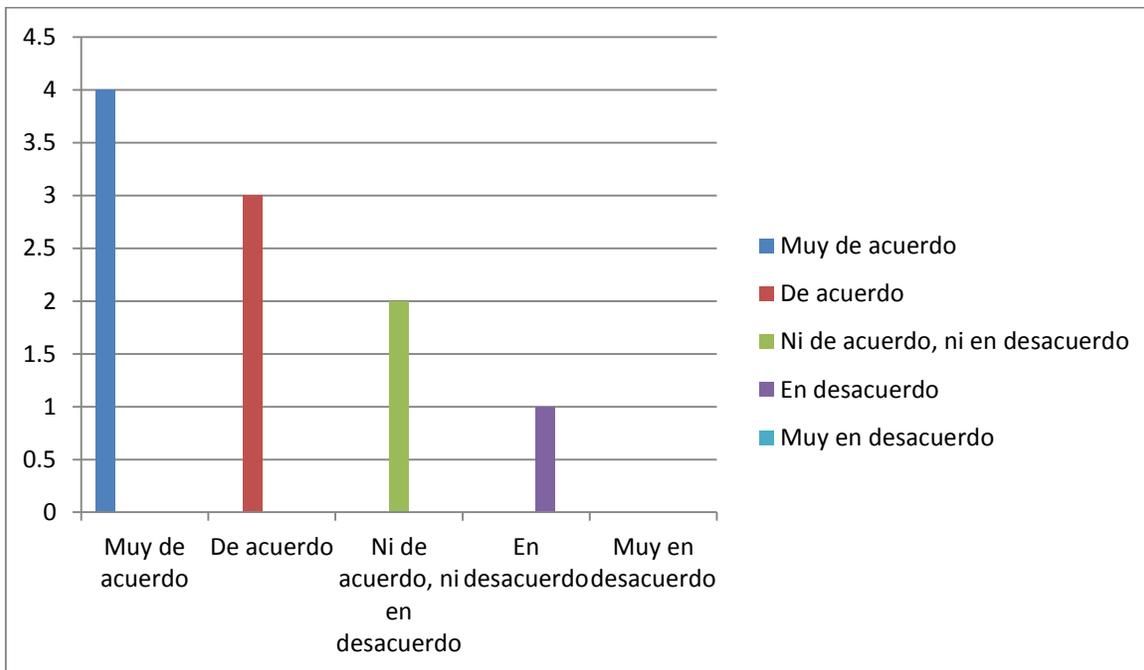
5. Normalmente siempre toma una buena decisión



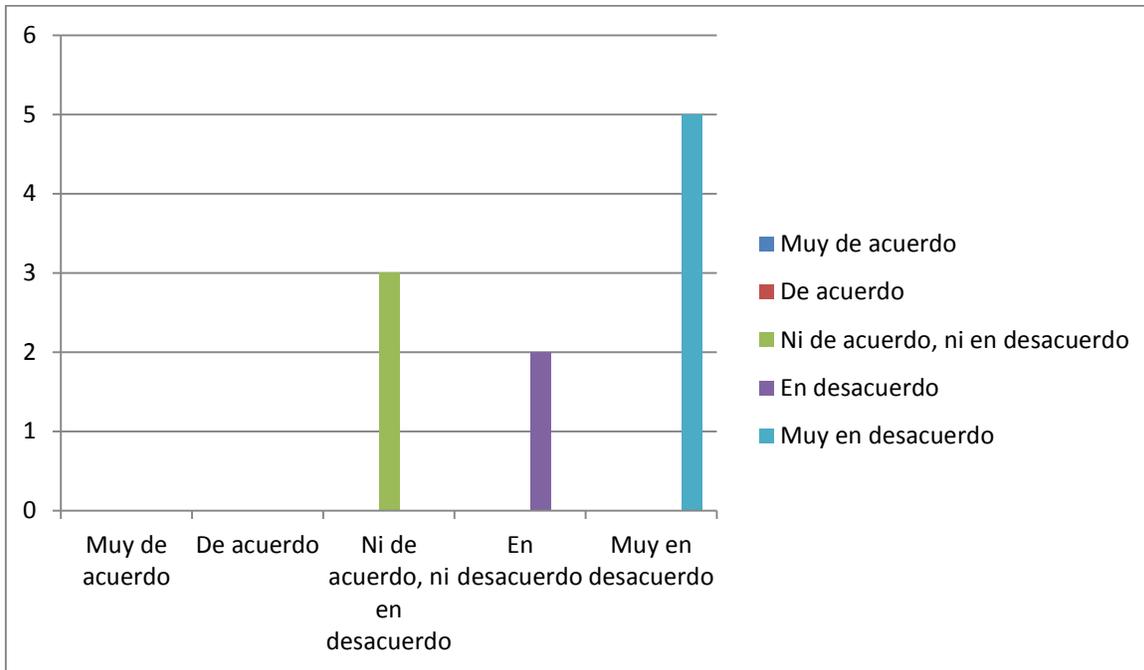
6. Le gusta platicar con sus amigos de clase



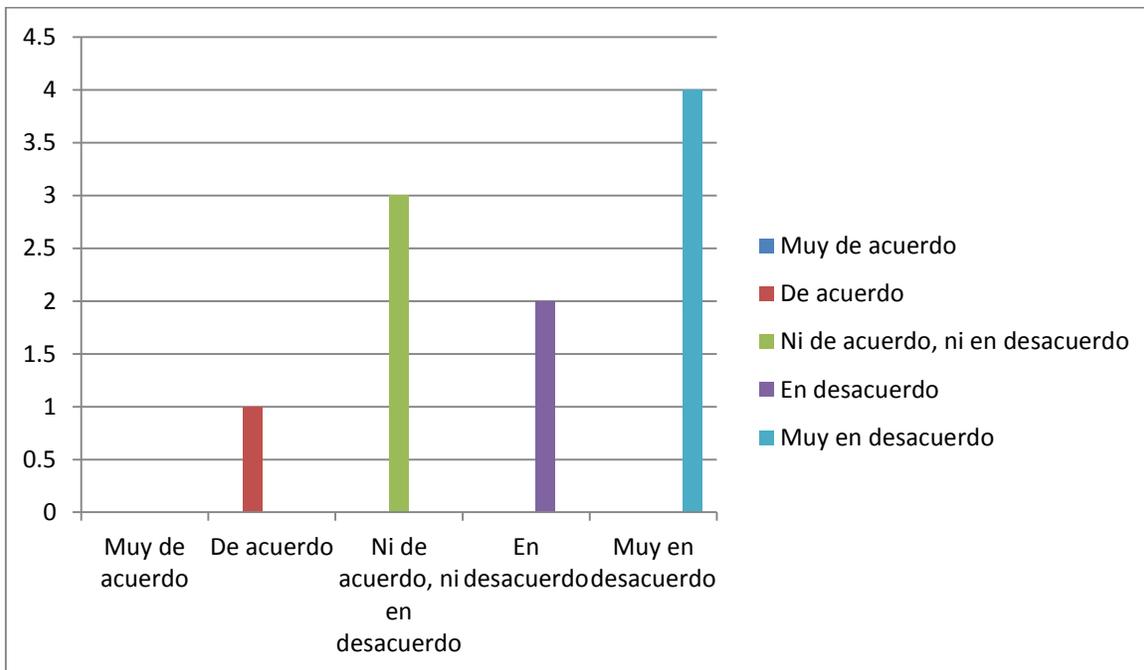
7. Después de hacer su tarea sale a la calle a jugar



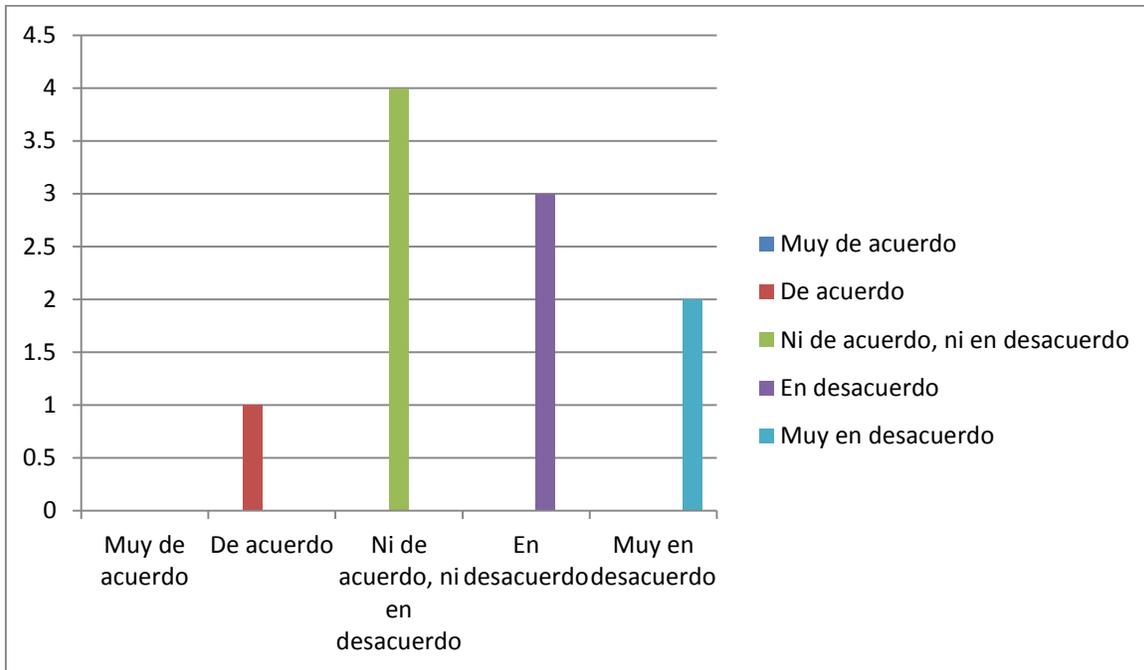
8. En las tardes pasa un rato mirando caricaturas en la T.V.



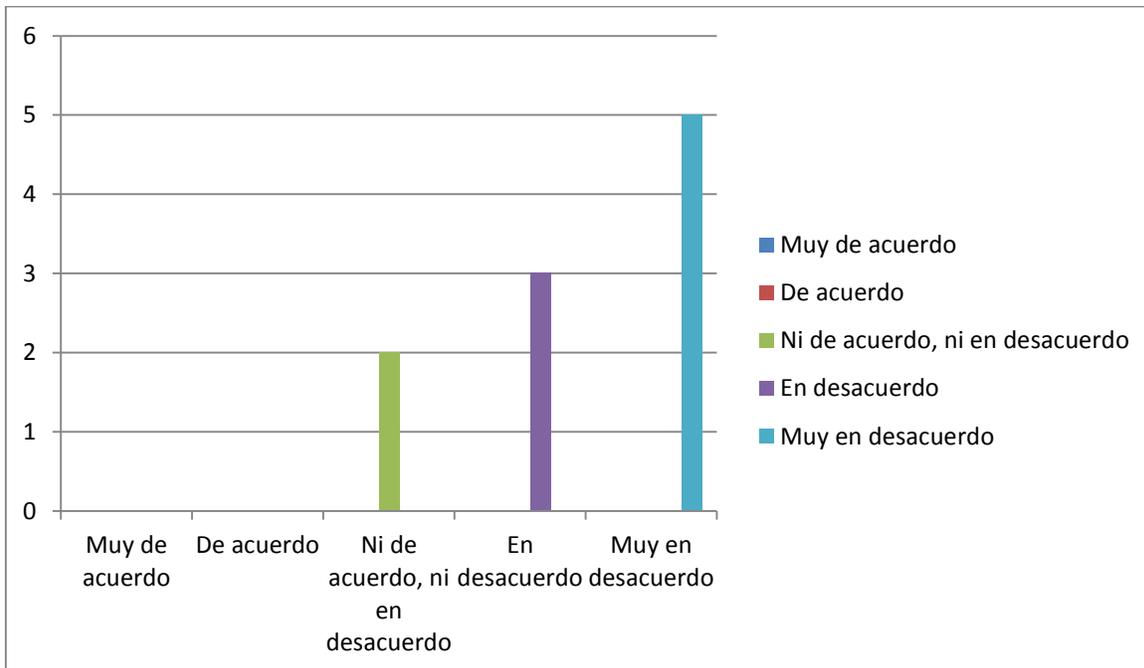
9. Usted es el que hace los mandados en su casa



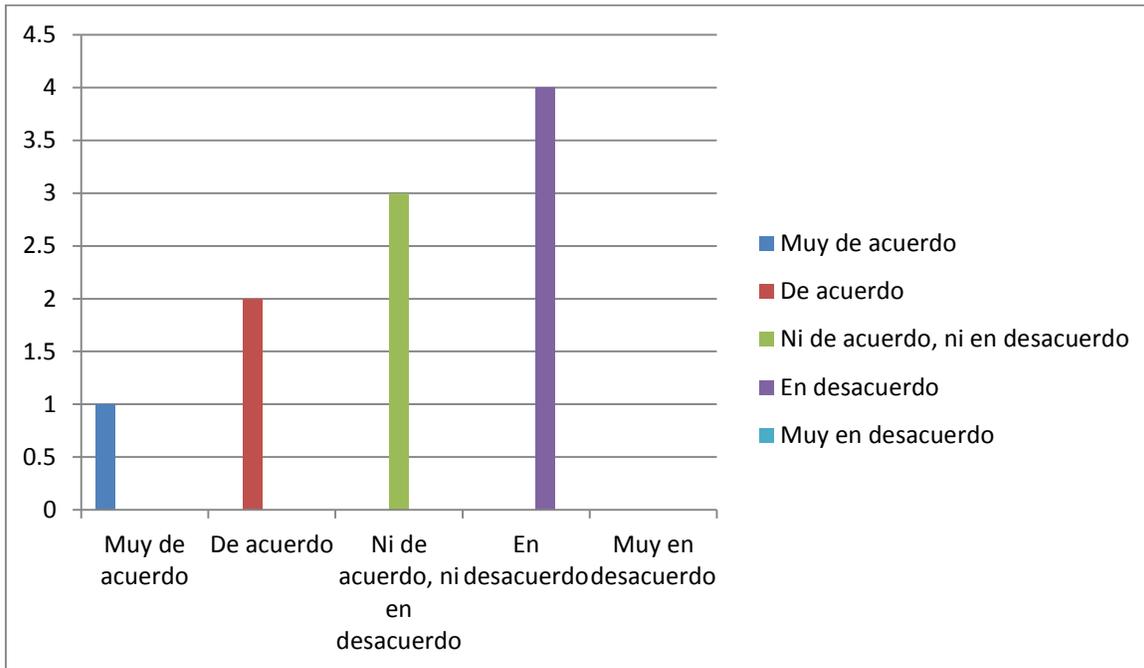
10. Cuando asiste a otros lugares porque lo mandan de casa, se pone contento



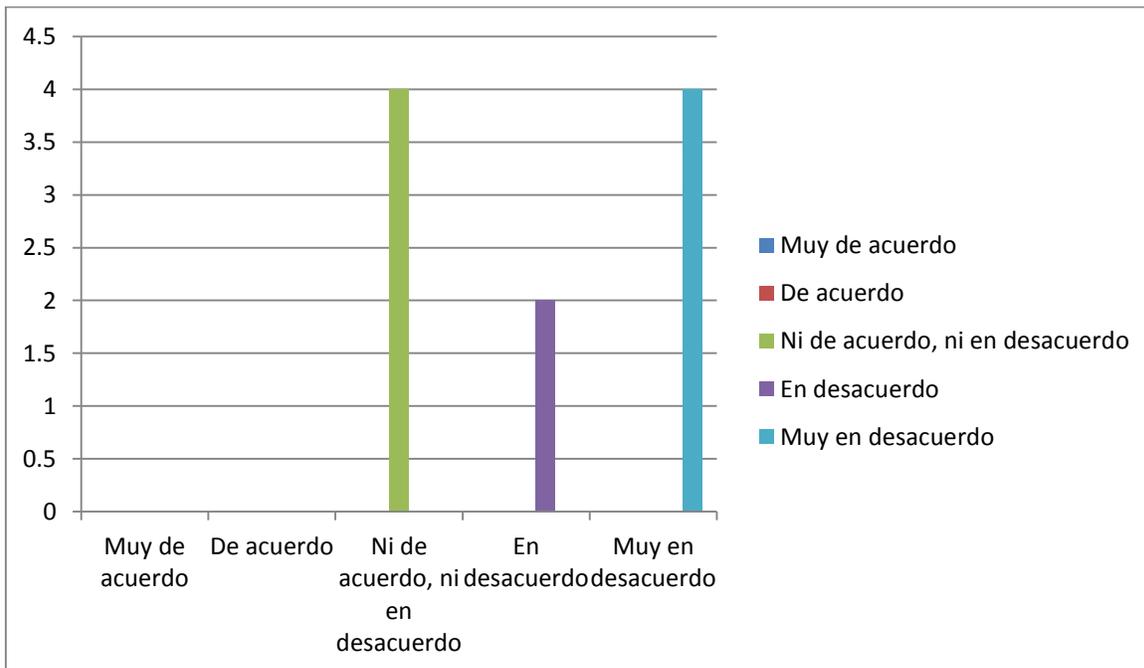
11. A ti te gusta platicar con tu maestra



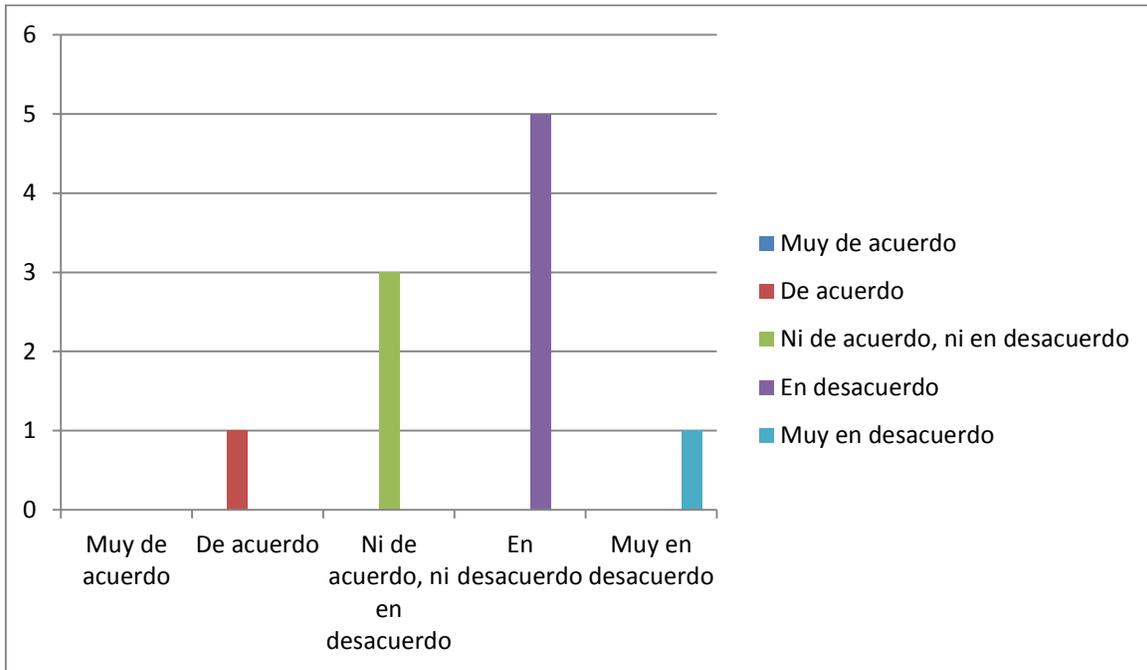
12. Hablas tanto que parece perico y te tienen que callar.



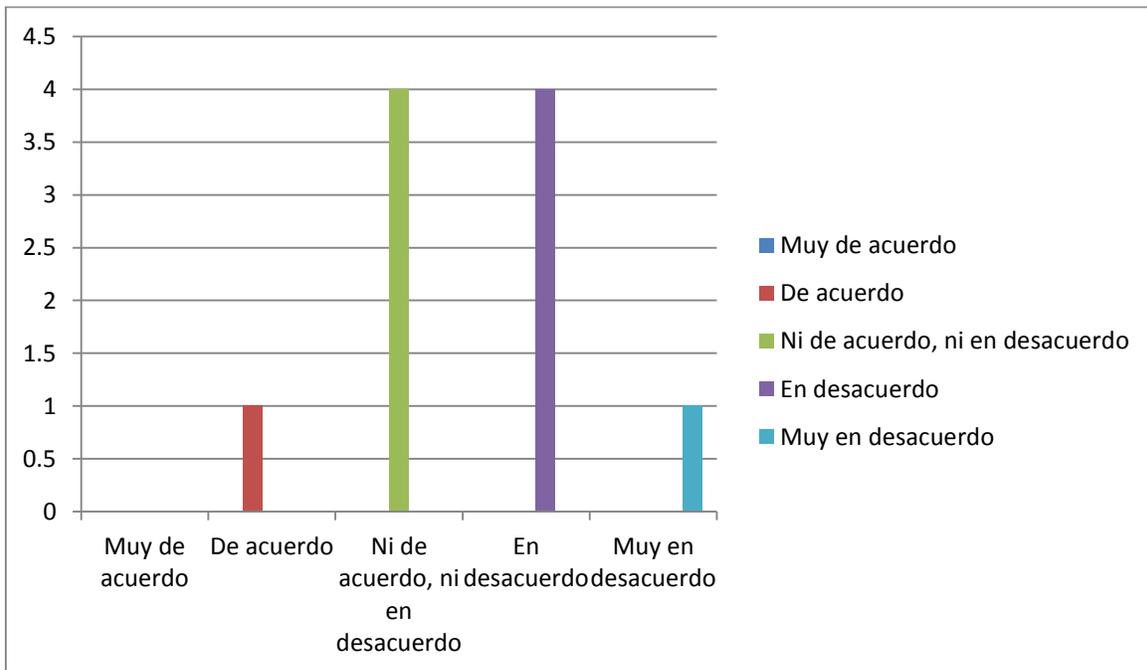
13. Tus tareas están muy bien hechas siempre



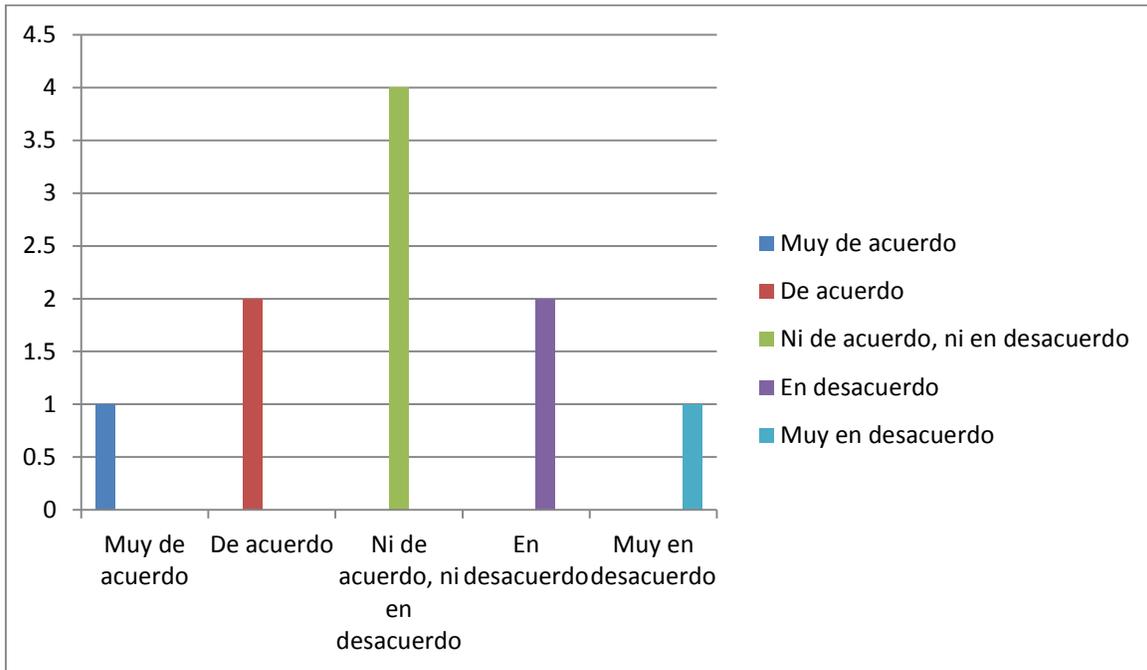
14. Todos los trabajos de casa los realizas tú



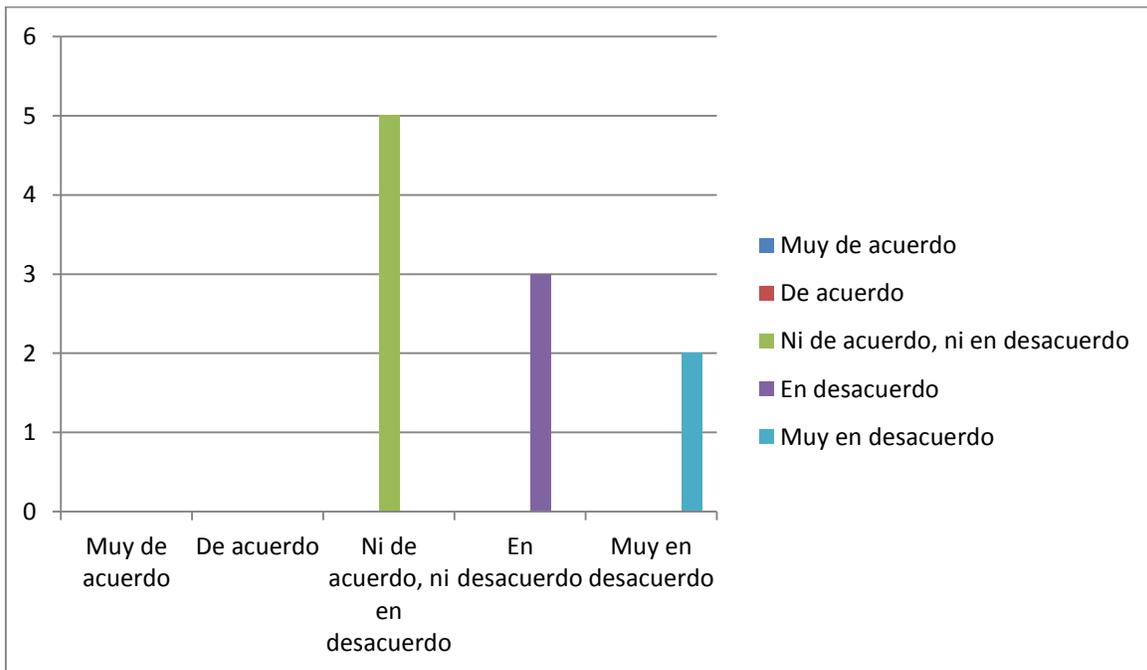
15. Te gusta la tarea de casa porque te divierte y aprendes



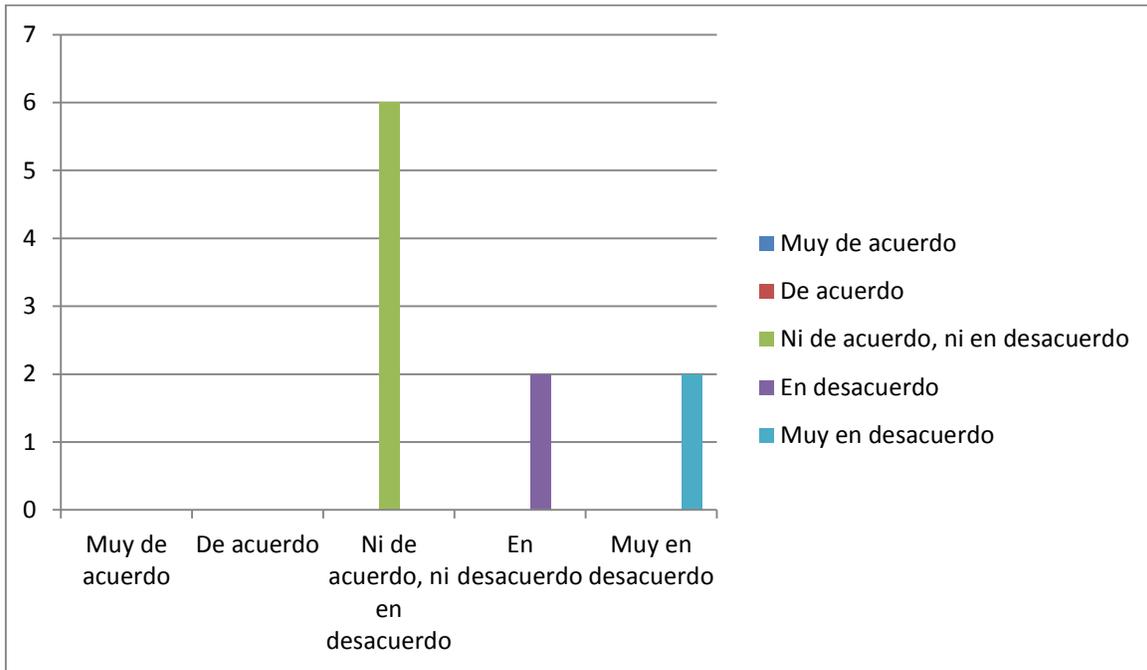
16. Cuando solicitan tus padres un servicio tuyo, eres muy acomedido



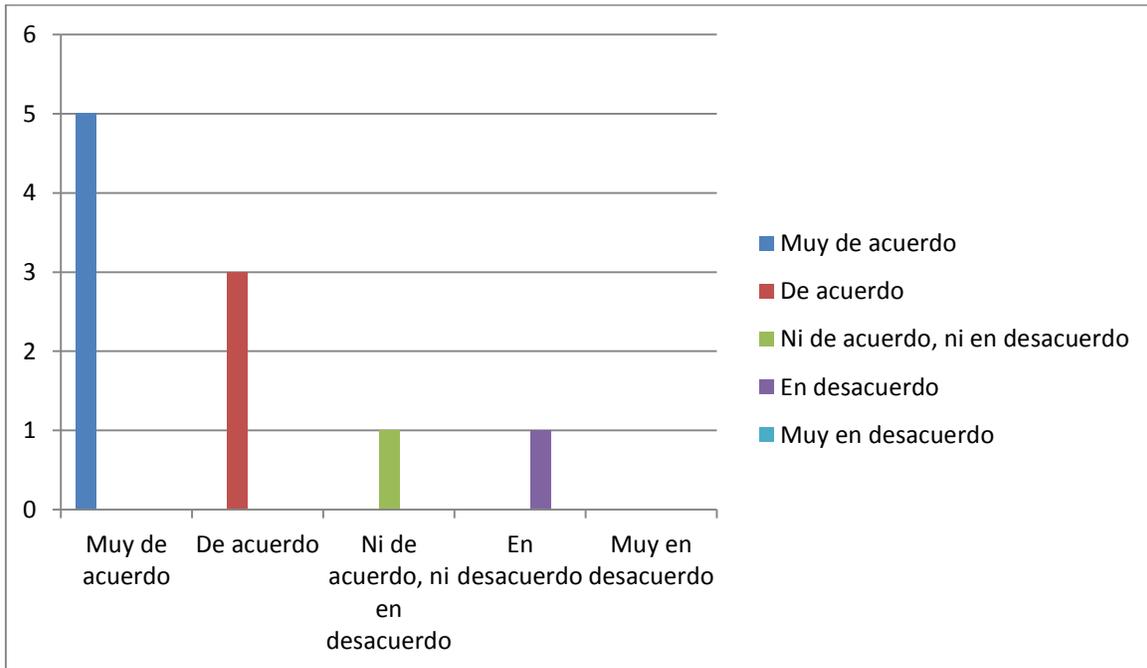
17. Siempre estás de buen humor, aunque no te guste la actividad



18. Te gusta participar en todas las actividades



19. Te gusta jugar al futbol más que estudiar



20. Cuando seas grande serás Maestro.

4.2 ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS

❖ Instrumento de recolección de datos

Ítems	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Suma
Respuestas																					479
Muy de acuerdo (5)	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	30
De acuerdo (4)	3	1	0	1	2	1	0	3	0	1	1	0	2	0	1	1	2	0	0	3	88
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo (3)	3	5	3	4	3	3	3	2	3	3	4	2	3	4	3	4	4	5	6	1	204
En desacuerdo (2)	3	2	4	3	4	5	3	1	2	2	3	3	4	2	5	4	2	3	2	1	116
Muy en desacuerdo (1)	1	2	3	2	1	1	4	0	5	4	2	5	0	4	1	1	1	2	2	0	41
Encuestados	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

4.3 ANÁLISIS

Como se suponía, la totalidad de los seleccionados por observación corroboran la percepción que de ellos se tiene, al mostrarse indecisos en sus respuestas.

Es de notarse también que contestaron sinceramente pues los resultados así lo reflejan. Estas mismas situaciones serán verificadas mediante la aplicación de test psicológicos apropiadas.

4.3.1 ANÁLISIS DEL INTERROGATORIO

Durante los diálogos e interrogatorios se buscó indagar aspectos de carácter social en la familia donde se originan los primeros rasgos de convivencia de una persona. Esta misma sirvió para valorar a los sujetos referidos por los maestros como “los menos sociables” en su ambiente circundante familiar, confirmando lo antes dicho por los maestros.

Las preguntas formuladas al alumno fueron tendientes a darle confianza en lo que está haciendo, haciéndole ver que muchos hombres brillantes han pasado ratos amargos debido a algún problema, pero que cuando decidieron mejorar y encontraron quién los ayudara todo cambió para ellos y se mostraron de distinta manera al mundo.

Estos diálogos sirvieron para motivar a los alumnos a mejorar, que de hecho, ellos lo están pidiendo, solamente que fue una coincidencia el que iniciáramos una investigación de este tema.

4.3.2 ANÁLISIS DE LOS TRES TEST PSICOLÓGICOS

Con el fin de lograr los objetivos planteados al inicio de esta investigación, se vació la información obtenida mediante las pruebas Casa-Árbol-Persona, Familia y Figura humana para una mejor apreciación de los resultados generales.

A continuación, se muestra una apreciación general de los resultados obtenidos por las pruebas proyectivas aplicadas para la valoración social de los infantes y los datos recabados después del periodo de trabajo con los niños.

Aplicación diagnóstica

Los datos recabados en la prueba Casa-Árbol-Persona en la primera aplicación mostraron inseguridad básica, aislamiento, rigidez y ansiedad. Lo cual sugiere una postura social limitada y cierto nivel de ansiedad.

El test figura humana mostró poco interés social, timidez, inadecuación, ansiedad, inseguridad y retraimiento lo cual refuerza los resultados dados por Casa-Árbol-Persona y muestra también un comportamiento social inadecuado.

El test familia reflejó dificultad para establecer buenas relaciones con los miembros de la familia, sentimientos de timidez e inadecuación. Aquí se pudieron apreciar aspectos sociales de los niños en base a su núcleo familiar, haciendo presentes problemas en las relaciones entre los integrantes del mismo conjunto.

4.3.3 POST- PRUEBA (LOGROS)

Después de implementar las actividades lúdicas que fueron pensadas para mejorar las habilidades sociales en los niños de la escuela se pudo observar un cambio significativo en los infantes de la muestra mediante una segunda aplicación de las pruebas: Casa-Árbol-Persona, Familia y figura humana.

La evaluación anterior mostró mejoría en las áreas sociales afectadas disminuyó la inseguridad y el retraimiento, por consecuencia la timidez se hizo menor y comenzaron a mostrar interés por involucrarse con los demás niños de una forma más activa, los infantes se mostraron cada vez más relajados conforme se iba avanzado en la práctica de las dinámicas lúdicas, también se pudo observar que niños que eran muy cerrados comenzaron a mantener conversaciones con los demás compañeros y a integrarse al grupo en general.

Las actividades lúdicas utilizadas fueron: Búsqueda del tesoro en equipo, aros hula hula, movimientos tontos, adivina quién soy, adivinanzas, futbol y diario compartido.

4.4 CONCLUSIÓN DE LA INVESTIGACION

Este trabajo de investigación es importante retomar tanto el objetivo general, como los objetivos específicos y preguntas de investigación.

El objetivo de esta investigación es Identificar las actividades lúdicas que podrán mejorar el desarrollo psicosocial de los niños de 7 a 9 años en el centro escolar Quetzalcóatl de la ciudad de Coatzacoalcos, Veracruz, para recomendarlos a los docentes. Este objetivo, guía de nuestro trabajo de investigación se cumplido, logrando identificar diversas actividades lúdicas recomendadas a los docentes para mejorar el cambio de actitud psicosocial y mejorar en su aprendizaje, es importante reconocer de acuerdo a la teoría del desarrollo psicosocial de Erick Erickson que es en primer nivel la familia lo más importante como parte fundamental de la educación, posteriormente las diferentes instituciones sociales, es por ello que esta investigación, toma como importancia la personalidad del individuo en relación a esas áreas del aprendizaje que serán efectivas y tener un mejor funcionamiento en la comunicación intrapersonal e interpersonal en esas edades que son fundamentales en nuestro desarrollo.

Los objetivos se cumplieron mediante el proceso continuo de esta investigación de la cual las actividades lúdicas fomentan el desarrollo psicosocial en cualquier etapa de la vida del ser humano principalmente durante la infancia, pero será necesario continuar con este tipo de trabajo con sus docentes, ya que los diez alumnos tratados se lograron incorporar al grupo de manera destacada y se pudo observar que la evaluación que tuvieron en su personalidad fue de gran avance.

Con respecto a la hipótesis planteada: Si se emplean actividades lúdicas en el aprendizaje de los alumnos de 7 a 9 años del centro escolar Quetzalcóatl de la ciudad de Coatzacoalcos, Ver, entonces se obtendrá un desarrollo psicosocial óptimo mejorando su aprendizaje.

Se puede hacer notar que efectivamente los estudiantes con juegos y atenciones del tipo lúdico mejoran sus comportamientos y se abren al conocimiento, es como un juego de fuerzas entre el docente y el grupo, por lo que se recomienda tener mucho cuidado con los juegos, porque podemos decir que maestro que enseña jugando, termina jugando a enseñar.

4.5 PROPUESTA

Después de los resultados obtenidos mediante las actividades lúdicas en el aula, y verificar, aunque sea de manera inmediata, esto por falta de experiencia como investigador, sugiero que los docentes apliquen el juego en sus clases de tal manera que sirva para transformar el grupo y hacerlo homogéneo, que eso ya es una ganancia en el cambio de hábitos y actitudes de los alumnos.

Los docentes muestren las actividades lúdicas como dinamismo que fortalece la motivación y el entusiasmo a la hora de aprender diferentes conocimientos, y generar una actitud positiva en el alumno, que fortalezca el desarrollo emocional y social del alumno.

Es de suma importancia las actividades lúdicas para fortalecer la autoestima de los alumnos, es por ello que, las actividades lúdicas deben ser consecutivas durante todas las clases que desarrolla el docente, de la cual la planeación es de gran importancia en el programa realizado para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del alumno.

BIBLIOGRAFÍA

- Allport, G.W. (1935). Attitudes. En Murchison, C. (Dir.) : *Handbook of social Psychology*. Woscester, Mass. : Clark University Press.
- Barbosa P., Busquets E., Call M. Corral, Fábrega C. Pérez M. et al. (1998). *Es test de la figura humana: Estudio con un grupo de adolescentes*. Revista SERYMP, pp.35-48.
- Barros MC. Ison MS. (2002). *Conductas Problemas Infantiles: Indicadores evolutivos y emocionales en el dibujo de la Figura Humana*. Interam J. Psychol ; 36 (1): 279-98.
- Bello Estévez, P. (1990) *Los juegos: planteamiento y clasificaciones*. *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Aula XXI. Santillana, pp. 136-157.
- Blinder Carlos, Knobel J. y Siquier Ma. Luisa (2004). *Clínica psicoanalítica con niños*. Madrid: Síntesis.
- Buck J. (2008). *Casa-Árbol-Persona: H.T.P. técnica proyectiva de dibujo manual y guía de interpretación*. Madrid: TEA.
- Bulecheck GM, Butcher HK, Mc Closkey-Dochterman J. editors. (2009). *Clasificación de intervenciones de enfermería (NIC)*. Madrid: Elsevier.

- Cid JM. (2012). *Estudio de los mecanismos de adaptación y socialización en el dibujo del "Test de la Casa" con una muestra de estudiantes de psicología.* España: Revista de Psicología INFAD; 1 (2): 183-92.
- Corman L. (1961). *Es test del dibujo de la familia.* Buenos Aires: Kapelusz.
- Del Moral Pérez, E. (1996) Juegos de rol, aventuras gráficas y videojuegos: la creatividad lúdica a través del software. *Aula de Innovación Educativa*, nº 50, pp. 63-67.
- Díaz-Barriga F. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.* México: Trillas.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación. (1995). México: Santillana.
- Diccionario de las ciencias de la Educación. (2003). México: Gil editores.
- Engler, B. (1996). *Introducción a las teorías de la personalidad.* México: Mc Graw Hill.
- Erikson, Erik (1998). *El ciclo de vida completo.* Porto Alegre: Paidos
- Erikson, Erik (2009). *Infancia y Sociedad.* Buenos Aires: Horme-Paidos.
- Falkener, E. (1961) *Juegos antiguos y orientales, y la forma de jugar.* New York : Dover.
- Gronlund Norman E. (1985). *Medición y evaluación de la enseñanza.* México: PAX.
- Hammer E. (1997). *Test proyectivos gráficos.* Barcelona: Paidós Ibérica.
- Hernández R. y otros (2002). *Metodología de la Investigación.* México: Mc Graw Hill.

- Kerlinger, Fred. (1982). *Investigación del Comportamiento, Técnicas y Metodologías*. México: Interamericana S.A.
- Koppitz, E. (1995). *El dibujo de la figura humana en los niños*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Marganto C., Garaigordobil M. (2011). *Indicadores emocionales complementarios para la evaluación emocional del Test del dibujo de dos figuras humanas (T2F)*. Madrid: RIDEP.
- Piaget J. (1967). *Biología y Conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- Rojas R. (2002). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés.
- Vigotsky A. L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Winnicott, D.W. (1971). *Objetos transicionales y fenómenos transicionales en Realidad y juego*. Barcelona: GEDISA.
- Zarzar C. y Bazán J.de J. (1999). *Aprender a aprender*. México: U.I.

ANEXOS

ANEXO No.1 UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO A.C. ESCALAS GRÁFICAS DESCRIPTIVAS

Instrucciones: Califíquese cada una de las siguientes características, poniendo una "X" en un punto cualquiera a lo largo de la línea horizontal, debajo de cada punto.

En el espacio para comentarios inclúyase cualquier cosa que ayude a clarificar su calificación.

1. Hasta qué punto participa el alumno en las clases?

Nunca participa	Participa de igual manera que cualquiera de los otros alumnos del grupo.	Participa más que cualquiera de los alumnos que integran el grupo.
-----------------	--	--

2. ¿Hasta qué punto se relacionan los comentarios con el tema motivo de la participación?

Sus comentarios no tienen sentido, produce distracción y risas.	Sus comentarios ocasionalmente se apartan del tema que se trata en clase.	Sus comentarios están siempre relacionados con el tema de estudio en la clase.
---	---	--

3. ¿Hasta qué punto se comporta en el aula?

Se comporta correctamente	Se levanta de su asiento y camina.	No se levanta de su asiento pero no atiende por platicar.
---------------------------	------------------------------------	---

4. ¿Hasta qué punto hace bien sus tareas?

Nunca hace sus tareas	.Sus tareas están siempre incompletas.	Sus tareas están bien hechas.
-----------------------	--	-------------------------------

5. ¿Hasta qué punto muestra inseguridad o temor al leer?

Siempre lee correctamente.	Lee mal, se equivoca en las palabras, es inseguro.	Tiene miedo leer, pide que lea otro compañero.
----------------------------	--	--

ANEXO No.2 INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS
UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO A.C.
CUESTIONARIO

NOMBRE _____

EDAD _____

Agradezco su atención para la contestación de este cuestionario que servirá para realizar mi tesis de Licenciatura en la Universidad de Sotavento de esta ciudad.

MANUEL

INSTRUCCIONES: SUBRAYA LA RESPUESTA QUE CONSIDERES CORRECTA.

1. Usted siempre participa en las actividades escolares
 - a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 - d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo

2. Los días lunes en el homenaje desea ser el maestro de ceremonias
 - a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 - d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo

3. Siempre forma parte de los equipos de futbol de la escuela
 - a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 - d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo

4. A usted no le da miedo nada.

- a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo
5. Normalmente siempre toma una buena decisión.
a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo
6. Le gusta platicar con sus amigos de clase
a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo
7. Después de hacer la tarea sale a la calle a jugar.
a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo
8. En las tardes pasa un rato mirando caricaturas en la T.V.
a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo
9. Usted es el que hace los mandados en su casa.
a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo
10. Cuando asiste a otros lugares porque lo mandan de casa se pone contento.
a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo

11. A ti te gusta platicar con tu maestra.
- a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 - d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo
12. Hablas tanto que pareces perico y te tienen que callar.
- a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 - d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo
13. Tus tareas están muy bien hechas siempre.
- a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 - d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo
14. Todos los trabajos de casa los realizas tú.
- a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 - d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo
15. Te gusta la tarea de casa porque te divierte y aprendes.
- a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 - d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo
16. Cuando solicitan tus padres un servicio tuyo, eres muy acomedido
- a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 - d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo

17. Siempre estás de buen humor, aunque no te guste la actividad.

- a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo

18. Te gusta participar en todas las actividades.

- a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo

19. Te gusta jugar al fútbol más que estudiar.

- a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo

20. Cuando seas grande serás maestro.

- a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo

ANEXO No.3 INTERROGATORIO Y DIÁLOGO
UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO A.C.

- ❖ ¿Cómo es la casa en dónde vives?

- ❖ ¿Quiénes viven en tu casa?

- ❖ ¿En qué trabaja tu papá?

- ❖ ¿A qué cine vas de vez en cuando?

- ❖ ¿Cuántos hermanos tienes?

- ❖ ¿Te llevas bien con tus padres?

- ❖ ¿Discutes con tus hermanos?

- ❖ ¿cuántas televisiones tienen?

ANEXO No.4 TEST CASA-ÁRBOL-PERSONA (HTP)

UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO A.C.

INSTRUCCIONES PARA INTERPRETAR LOS RESULTADOS DEL TEST CASA-ÁRBOL-PERSONA

Instrucciones

Interpretaciones de la casa

1. Ten en cuenta el tamaño de la casa: una casa pequeña representa la renuncia a la vida familiar, mientras que en una casa grande, la persona se siente abrumada por su familia.
2. Observa las paredes de la casa: las líneas débiles representan fragilidad en el ego, mientras que las líneas fuertes: la necesidad de fortalecer las fronteras.
3. Determina la cantidad de detalles puestos en el techo: a mayor detalles, más la persona se concentra en fantasías, mientras que un techo incompleto significa la evasión de las ideas formidables.
4. Observa la inclusión de las ventanas, puertas y aceras, que indican la apertura a la interacción con otras personas.

5. Discierne la inclusión de arbustos, cortinas, persianas, barras y cortinas, que indican vacilación de una persona a abrirse a los demás.

INTERPRETACIONES DEL ÁRBOL

1. Observa el tamaño del tronco: un tronco pequeño representa un ego débil, mientras que un tronco grande significa un ego más grande.
2. Observa si el tronco está partido a la mitad, que indica escisión de la personalidad.
3. Determina el tipo de ramas dibujadas: las desprendidas o pequeñas representan dificultad para comunicarse con los demás, mientras que las grandes ramas significan conectarse demasiado con los otros. Las puntiagudas indican hostilidad y las ramas secas representan desolación.
4. Observa si se incluyen las hojas: el dibujo de las hojas representa una conexión exitosa con los demás, mientras que no hacerlo significa vacío, y las hojas desprendidas indican una falta de cuidados.

5. Discierne los detalles de las raíces del árbol: mientras que las raíces normales representan una persona con los pies en la tierra, la falta de ellas significa inestabilidad, las raíces exageradas indican una obsesión con la evaluación de la realidad y las muertas representan sentirse completamente fuera de la realidad.

INTERPRETACIONES DE LA PERSONA

1. Observa la posición de los brazos: los brazos abiertos representan una tendencia a conectarse con los demás, mientras que los cerrados significan hostilidad y los brazos desconectados indican indefensión.
2. Observa la posición de las manos: los dedos puntiagudos y los puños cerrados representan hostilidad, mientras que las manos ocultas o con guantes significan tendencias antisociales.
3. Observa los detalles de las piernas y los pies: las figuras cortadas en la parte inferior del papel representan la falta de poder, mientras que los pies grandes o pequeños representan la necesidad de una mayor estabilidad.
4. Determina los detalles de la boca: la boca abierta o grande representa dependencia, una cerrada significa el rechazo de las necesidades y una boca reducida o dientes indican hostilidad verbal.

5. Discierne el grado de detalle de la cara: el uso de los detalles faciales indica la necesidad de una persona para presentarse en una forma aceptable.

ANEXO No.5 TEST LA FAMILIA

UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO A.C.

Ficha del Test de la familia de Louis Corman

1. Ficha técnica

Nombre completo de la prueba: El test de la familia de Corman.

Autor: Louis Corman.

Fecha de aparición: 1961

Objetivo de la prueba: medir la relación que tiene el niño con los diferentes miembros de su familia.

Tipo de prueba: proyectiva-gráfica.

Contenido: Plano gráfico, plano estructural, plano contenido.

Instrucciones: Dibuja una familia que tu imagines.

Materiales: una hoja tamaño carta y un lápiz con punta #2

2. Resultados que arroja la prueba: conflictos, comunicación, relación, afectos.

Población a quién se dirige: personas de 5 a 16 años. Duración de la prueba: 10 minutos aproximadamente. Aplicación individual.

3. Instrucciones: dibuja una familia. Si el niño no entiende, se le puede decir: imagina una familia y dibújala. Si aún no entiende, se le dirá: dibuja todo lo que tú quieras: personas de una familia y si deseas también objetos, animales,

cosas. El psicólogo que debe asistir durante el tiempo de la realización del dibujo, debe observar particularmente los siguientes puntos y otros que se juzguen significativos.

4. Interpretación.

a) En el plano gráfico: amplitud y fuerza del trazo. Trazo amplio: Figuras grandes, utiliza toda la plana. Extrovertido, Gran expansión vital. Trazo estrecho: Figuras pequeñas: Inhibido, poca expansión vital. Trazo fuerte: Pulsión fuerte: Violencia, audacia. Trazo débil: Pulsiones débiles: Suavidad, timidez, inhibición.

5. Ritmo del trazado: Ritmo estereotipado: El mismo estilo en todas las figuras, las figuras en fila: Rasgos neuróticos obsesivos, carácter obsesivo. Ritmo desordenado: Cada personaje de otro estilo. Espontáneo, sin obsesiones.

6. Sector de la página: Inferior: Instintos primordiales de la conservación de la vida: Yo débil, depresión. Astenia superior: Expansión a la infancia. Derecha: Símbolo del porvenir: Tendencia a desarrollarse. Sectores blancos: Donde no hay dibujos hay que interpretar como zonas prohibidas: Distanciamiento entre familiares.

7. Interpretación en el plano de las estructuras formales: La forma del dibujo, tomada globalmente es índice de madurez. A) Niños inhibidos: Niños que no quieren dibujar. Apenas parecen figuras humanas, trazos desvitalizados, simples líneas. B) Niños disléxicos: Dificultad para la lectura. Ideas defectuosas del esquema corporal. Esquemas reducidos de la persona humana. Por negativismo hace siempre lo contrario de lo que se le pide.

8. Tipos Normales: Sensorial: Predominio de líneas curvas. Espontáneo. Libertad de movimiento y de expresión. Hay relación entre los personajes. Racional: Personajes estereotipados, rígidos, sin movimiento. Obedece a un sistema educativo carente de espontaneidad y vitalidad. Nota: Es normal que el niño pequeño sea más sensorial y que se vuelva racional a medida que crezca.
9. Tipos Anormales: Sensorial-Epileptoide: Desbordante de afectividad. Racional-Esquizoide: Prepsicóticos, fríos. Nota: El dibujo “cefalópodo” es síntoma de defecto.
10. Interpretación en el Plano del Contenido: a) Angustia frente a un peligro exterior: Ambiente amenazante. Inversión de papeles: Se sitúa como el más pequeño. Regresión: Vuelve a situación anterior no amenazante. Desplazamiento: Cuando el que dibuja es varón y se identifica en el dibujo como una niña o viceversa. Defecto de identificaciones con su rol sexual b) Angustia frente a un peligro interior: Agresividad, tendencias sexuales, culpabilidad. Disfraza agresividad: Dibuja armas, dibuja animales salvajes.
11. Desplazamiento y formaciones reactivas. No se presenta tal cuál es, atribuye la agresividad a otro, se transforma en lo opuesto. Autodesvalorización: Se identifica con el menos bien dibujado representándose en actitud de sumisión. Auto-eliminación: no se dibuja. Auto-negación: de sí mismo.
12. Preferencias e identificaciones: Identificación real: Cuando el personaje con que se identifica corresponde a su lugar en la familia. Tendencia o deseo: Se identifica con personajes distintos de él en los cuales ve realizado sus deseos. Defensa: Se identifica con un personaje con el que se defiende de la angustia que sufre.

13. Mecanismo de defensa típicos del Test: Valoración del personaje principal: Es una forma de defenderse contra la angustia, es: El primer dibujado, el de mayor tamaño, el ejecutado con esmero, el que ocupa una posición central, el que es destacado como tal en el interrogatorio, aquel con quién se identifica frecuentemente.
14. Desvalorización: Forma de expresar su agresividad, es: el más pequeño, el último, el dibujado lejos o por debajo de los otros, el menos bien dibujado, el que no ha sido puesto edad ni nombre, el incompleto. Relación a distancia: Cuando tiene dificultades con sus padres se dibuja lejos de ellos. Símbolos animales: significan agresividad.
15. Análisis del Test. Complejos de rivalidad fraterna: a) Reacciones agresivas manifiestas: Son raras en el dibujo pero se manifiestan en el interrogatorio, b) Reacciones agresivas manifestadas indirectamente: Eliminación del rival. Regreso a una edad anterior: identificándose con un niño pequeño. Dibujan un solo niño: Deseo inconsciente de ser único. No dibuja niños: Descontento con ser él, se identifica con los padres.
16. Reacciones depresivas. Eliminación de sí mismo. Desvalorización de sí mismo: Se niega a sí mismo, en los casos más extremos no se identifica tampoco con otro mal dibujado. Regresión infantil mediante la identificación: un bebé.
17. Conflictos Edípicos: a) relación edípicos: Es normal la atracción por el padre del sexo opuesto. , b) Rivalidad edípicos: Es patológica cuando no está adecuadamente resuelta. Desvalorización del padre del mismo sexo: Lo dibuja mal. Celos por la pareja: Dibuja a los padres en relación afectiva y él se pone lejos. Eliminación del padre del mismo sexo: Agresividad manifiesta contra el

padre rival. Agresividad manifestada por un simbolismo animal: el padre del mismo sexo amenazado por un animal.

18. Complejo de Edipo: Conflicto entre agresividad y amor. Inhibición: Dibujos pequeños. Simple rayas demasiada rigidez. No hay identificación con el padre del mismo sexo. Relación a distancia: Se coloca a distancia de los padres de forma notable, Aislamiento: Líneas que separan al niño del padre a quien ama.
19. Complejo de Edipo a la inversa: La represión presenta sentimientos opuestos: Tierno afecto al padre rival, por ejemplo: Está acompañado de confusión de su rol sexual. La inversión se da en el plano consciente. A medida que se da la inversión, se da el renunciamiento al propio sexo.

ANEXO No.6 TEST FIGURA HUMANA

UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO A.C.

Las mejoras encontradas se deben más a la maduración que al entrenamiento escolar (este influye sobre todo en vestimenta, número correcto de dedos y, posiblemente, dos dimensiones en brazos y piernas).

Influencia en los Dibujos de la Figura Humana (DFH) de la alta o baja capacidad de ejecución (medida con CI manipulativo del WISC): los ítems evolutivos están más determinados por la edad y maduración que por la capacidad de ejecución.

Interpretación de los indicadores emocionales en el Dibujo de la Figura Humana (D.F.H.) (Koppitz).

Los 30 indicadores emocionales no están primariamente relacionados con la edad y nivel de maduración del niño, sino que reflejan ansiedades, preocupaciones y actitudes. Son poco frecuentes (<16%) en los DFH de niños sanos.

Pero no existe una relación univoca signo-rasgo de personalidad o conducta: se interpreta la totalidad del dibujo y la combinación de varios indicadores, y siempre en relación a la edad, maduración, estado emocional, nivel sociocultural y datos de otros test (no es un "recetario").

Los 7 indicadores emocionales subrayados correlacionan con bajo rendimiento escolar y desadaptación, en preescolar y ciclo inicial, y son significativos

aunque sólo uno esté presente. Para el resto, la presencia de dos o tres indicadores sugiere la existencia de problemas emocionales y relaciones interpersonales insatisfactorias, pero no expresa el grado de perturbación del niño.

INDICADOR CUALITATIVO. (Asociado a uno o varios de los siguientes factores).

1. Integración pobre. Una o más partes no unidas o casi no tocan al resto de la figura. Común en niños pequeños: No es indicador válido antes de los 7 años en varones y de 6 en niñas. Inestabilidad, impulsividad o dificultades de coordinación, personalidad pobremente integrada (retraso madurativo, organicidad y/o perturbaciones emocionales).

2. Sombreado de toda o parte de la cara, o “pecas”, “sarampión”... (No se computa sombreado suave de cara y manos, como color piel) Altamente significativo entre 5 y 12 años. Angustia. Bajo auto concepto.

Sombreado parcial refleja ansiedades específicas sobre las partes y sus funciones (Ej. Boca-lenguaje...)

3. Sombreado del cuerpo y/o extremidades. Común. Valido a los 8 en niñas y niños 9 años. Ansiedad por el cuerpo. Áreas de preocupación por alguna actividad real o fantaseada, pero no es posible diferenciar la causa (brazos: robar, agresividad, masturbación. Piernas: por el crecimiento físico, la talla, la sexualidad).

4. Sombreado de las manos y/o cuello. No válido antes de los 8 años en varones y de 7 en niñas. Preocupación por alguna actividad real o fantaseada con las manos. Problemas emocionales, timidez o agresividad, robo...)

Cuello: esfuerzos por controlar sus impulsos, control precario (mientras no se les expone a tensión excesiva).

5. Marcada asimetría de las extremidades. Frecuente en pacientes clínicos, niños agresivos, disfunciones, educación especial...Refleja a la vez sentimientos de falta de equilibrio emocional, baja coordinación v-m, torpeza o inadecuación física, confusión en la dominancia lateral.

6. Inclínación de la figura en 15° o más. Sugiere inestabilidad y falta de equilibrio general. Sentimiento de desequilibrio mental y personalidad lábil, inestable, que al niño le falta una base firme.

7. Figura pequeña (5 cm. O menos). Extrema inseguridad, retraimiento y depresión. Yo inhibido, preocupaciones con el ambiente. Retraimiento que le impide funcionar adecuadamente en casa o en la escuela.

8. Figura grande (23 cm. o más). No es significativo hasta los 8 años, en ambos sexos. Expansividad, inmadurez y controles internos deficientes. Grandiosidad reactiva a sentimientos de inadecuación. Las figuras grandes y vacías pueden indicar tendencias psicopáticas u organicidad.

9. Transparencias. Inmadurez (etapa realismo), impulsividad y conducta actuadora. Indica ansiedad y preocupación por esa parte del cuerpo (= sombreado) y no es normal en edad escolar (no computar líneas en brazos que atraviesan el cuerpo). Niño que necesita información y que le tranquilicen (angustia, conflicto o miedo generalmente respecto a lo sexual, nacimiento, mutilación corporal).

DETALLES ESPECIALES. (Asociado a uno o varios de los siguientes factores).

10. cabeza pequeña. (< 1/10 o menos de la figura). Muy significativo. Sentimientos intensos de inadecuación intelectual.

11. Ojos bizcos o desviados (mirada de reojo no computa). Hostilidad hacia los demás, ira y rebeldía (no puede ver el mundo como los demás, no quiere o no puede ajustarse a los modos esperados de comportarse).

12. Uno o más dientes. Por sí mismo no es significativo, aparece en niños bien adaptados (cierto grado de agresividad es necesario). Más frecuente en niños agresivos. Ningún tímido-retraído los dibuja.

13. brazos cortos (no llegan a la cintura) Aparece también en niños bien adaptados. Refleja dificultades para conectarse con el entorno y las personas. Tendencia al retraimiento e inhibición, demasiado “bien educado”.

14. brazos largos (llegan a las rodillas). Inclusión agresiva en el ambiente, hacia fuera (opuesto a retraimiento)

15. brazos pegados al cuerpo (sin espacio intermedio) control interno rígido y dificultad de conectarse con los demás (falta de flexibilidad, relaciones interpersonales pobres). Defensivo. Por sí mismo no es clínicamente significativo.

16. Manos grandes (igual o mayor que la cara). Asociado con la conducta agresiva y actuadora. Niños abiertamente agresivos y/o que roban.

17. Manos omitidas (brazos sin manos ni dedos. No se computa manos detrás o en bolsillos). Sentimientos de inadecuación, ansiedad, o culpa por no lograr actuar correctamente (robar, mal rendimiento, ansiedad de castración)

18. Piernas juntas (sin ningún espacio entre sí. En perfil, solo se ve una pierna) Indica sobretodo tensión en el niño, e intento rígido de controlar sus propios impulsos sexuales o temor a sufrir abuso. Evitación del acercamiento al otro sexo.
19. Genitales. Signo de alteración en estas edades (5 a 12). Angustia por el cuerpo y control pobre de los impulsos.
20. Figura grotesca, ridícula, no humana, monstruo, robot, payaso, vagabundo, figura de grupos minoritarios o de tiempos prehistóricos (dibujada intencionadamente, no por falta de habilidad). Sentimientos de intensa inadecuación y muy bajo auto-concepto (desprecio y hostilidad hacia sí mismo). Se perciben como distintos de los demás, como si no fueran del todo humanos, extraños, no integrados ni aceptados, de los que los demás se ríen.
21. Varias figuras. Tres o más figuras repetidas o no relacionadas (no se cuenta dibujar niño y niña, o su familia). Asociado con bajo rendimiento escolar (muy frecuente en niños de capacidad intelectual limitada provenientes de familia numerosa y desfavorecimiento cultural). Implica perseveración (inmadurez neurológica o disfunción). Carencia de sentimiento de identidad, falta de atención individual (“ser uno del montón”) no son independientes y precisan ayuda individualizada.
22. Nubes, lluvia, nieva, pájaros volando. Niños muy ansiosos y con problemas psicosomáticos, autoagresividad. Niño que se siente amenazado o presionado desde arriba, desde el mundo de los padres o adultos.

OMISIÓN DE ITEMS ESPERADOS.

(Asociado a inmadurez, problemas emocionales y/o retraso mental).

23. Omisión de los ojos (no se computan ojos cerrados o vacíos, o sea, ojos que no ven). Siempre tiene significación clínica, no considerarlo como un simple olvido. Niños aislados socialmente. Tienden a negar sus problemas, rechazan enfrentar el mundo y escapan en la fantasía. Correlaciona con no dibujar otros órganos de comunicación en los DFH y con un escaso interés social por parte del niño.

24. Omisión de la nariz. Conducta tímida y retraída, ausencia de agresividad manifiesta. Falta de empuje.

25. Omisión de la boca. Siempre es clínicamente significativa. Refleja sentimientos de angustia, inseguridad y retraimiento, resistencia pasiva. Incapacidad o rechazo a comunicarse con los demás. Depresión. Asmáticos.

26. Omisión del cuerpo. Inmadurez en preescolares (etapa del “renacuajo”). En escolares puede reflejar retraso madurativo o mental, disfunción neurológica (no dibujan el cuerpo), perturbación emocional con aguda ansiedad por el cuerpo (lo pueden dibujar en las figuras masculinas o femeninas).

27. Omisión de los brazos.(varones 6 años, niñas a los 5). Ansiedad y culpa por conductas socialmente inaceptables que implican los brazos y las manos (agresividad, robos).

28. Omisión de las piernas. Es poco frecuente, las piernas es evolutivamente de lo primero que se dibuja, antes que el cuerpo y los brazos. Refleja intensa angustia e inseguridad (piernas como soportes demasiado débiles) ante la cual se busca refugio en la fantasías diurnas, en el ocultamiento evitativo. Implicaciones

específicas (deficiencias motoras, dificultades para estar bien plantados y hacerse notar, estatura muy baja, etc.).

29. Omisión de los pies. (Varones 9 años, niñas a los 7) Sentimientos generales de inseguridad y desvalimiento de base.

30. Omisión del cuello. (Varones 10 años, niñas a los 9) inmadurez, impulsividad y controles internos pobres sobre sus impulsos y sus acciones. Ningún niño bien adaptado lo omite.

Interpretación de los signos en el DFH que no son indicadores emocionales válidos en los niños/as. Se encuentran tanto en niños bien adaptados como con problemas.

INTERPRETACIÓN **CLÍNICA** DEL TEST DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA (DFH).

(Koppitz)

Los niños pueden expresar sentimientos y actitudes en imágenes y símbolos gráficos mucho antes de que puedan transmitirlos con palabras. La tarea del psicólogo clínico es averiguar lo que está tratando de comunicar el niño a través de sus dibujos.

Elizabeth Münsterberg Koppitz sugiere tres principios para interpretar el significado de las DFH en niños de 5 a 12 años:

1) CÓMO dibuja la figura, refleja el concepto que el niño tiene de sí mismo. (y su actitud hacia la persona dibujada).

2) A QUIÉN dibuja, es la persona de mayor interés para el niño en ese momento.

Normalmente, él mismo. Los descontentos se retratan con aspecto muy distorsionado (grotescos, robot, etc.), o con imágenes ideales (superhéroes). También dibujan personas por las que está preocupado o en conflicto, por lo que no siempre refleja la identificación sexual del niño. Los que dibujan al examinador suelen ser niños muy solos y tristes, que no se consideran a sí mismos dignos de interés y que no tienen a nadie en casa que les preocupe o interese (o niños con pensamiento muy concreto y centrado en el presente).

3) QUÉ trata de decir. Puede expresar una combinación de actitudes, conflictos y/o deseos.

La persona dibujada y la manera en que la dibuja, reflejan actitudes del niño (actitud hacia sí mismo y hacia la persona de mayor importancia en ese momento). Si cuenta una historia espontánea sobre su DFH, el contenido expresa un deseo (no ocurre esto si el niño sólo hace una descripción o cuando se le hacen preguntas específicas, por lo que hay que estimularle con preguntas generales y abiertas: ¿quién es, que está haciendo, qué edad tiene, qué clase de persona es, qué ocurrirá después...?). No todos los dibujos tienen el mismo propósito, ni son igual de significativos sobre sus impulsos y sus acciones. Ningún niño bien adaptado lo omite.

Interpretación de los signos en el DFH que no son indicadores emocionales válidos en los niños/as.

Se encuentran tanto en niños bien adaptados como con problemas.

- Cabeza grande. Preocupación por algún aspecto del funcionamiento mental. Ambición, tesón.
- Ojos vacíos, que no ven. Frecuente. Es normal que los escolares más pequeños sean emocionalmente inmaduros, egocéntricos y dependientes, con vaga percepción del mundo y curiosidad por explorar las diferencias y funciones corporales, incluida la sexualidad.
- Mirada de reojo. Aumenta su aparición a partir de los 10 años, tanto en niños bien o mal adaptados. Susplicacia y tendencias paranoides, pero no siempre (sentimiento de incomodidad en el preadolescente, interés en rasgos faciales y maquillaje... además implica un buen nivel intelectual.
- Manos ocultas. Frecuente en preadolescentes. Evasividad, culpa, necesidad de controlar impulsos, renuncia a afrontar la situación... tanto en niños bien y mal adaptados. Es difícil dibujar las manos bien, por lo que –con buen juicio-, lo evitan los inteligentes y autoexigentes. Si hay problemas, aparecen otros indicadores en el DFH.
- Figura interrumpida por el borde del papel. Se da en gran variedad de problemáticas y no hay interpretaciones generales. Se interpreta según la parte seccionada (como ausencia de pies, manos, piernas...) y como falta de control (inmadurez o impulsividad y falta de coordinación-previsión si el

dibujo se sale por varias zonas). Niños muy perturbados: seccionan la cabeza o parte de la misma.

- Línea de base, hierba... necesidad de apoyo y puntos de referencia, normal en los niños.
- El sol, la luna en el DFH. Amor y apoyo parental, existencia de una autoridad adulta controladora (positiva o negativa)
- Líneas fragmentadas. No es signo claro de psicopatología.

De las páginas 107 a 181 del libro de Koppitz, se describen ejemplos de cómo se reflejan en el DFH diversas actitudes de los niños ante problemas vitales y hacia su familia: acontecimientos importantes, la enfermedad y pérdida de funciones, nuevo hermanito, separación de los padres, por la edad y el aspecto físico, por la conducta, el rendimiento escolar, sentirse diferentes... todo ello en relación a los indicadores emocionales, el momento evolutivo y vital de los niños, y la experiencia clínica y escolar de la autora... su lectura es imprescindible para familiarizarse con la interpretación de los dibujos, más allá de la valoración evolutiva.

Hay que señalar que Koppitz, a diferencia de otros autores, no interpreta el plano gráfico (rasgos del trazo) ni el simbolismo del emplazamiento del dibujo en la página (centrado, sector inferior, superior, izquierdo o derecho) y los espacios vacíos o "prohibidos".