

870125

8
29

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUADALAJARA

Incorporada a la Universidad Nacional Autónoma de México

ESCUELA DE PSICOLOGIA



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

"ESTUDIO COMPARATIVO DEL COCIENTE INTELECTUAL ENTRE
HERMANOS PRIMOGENITOS E HIJOS SEGUNDOS, DE AMBOS
SEXOS, MEDIANTE EL TEST DE RAVEN".

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A

María del Carmen Leonor Lozano González

GUADALAJARA, JALISCO. MAYO 1990



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 está 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.

I N D I C E

CAPITULO I.

INTRODUCCION GENERAL.

1.1	Formulación del problema	1
1.2	Objetivos de la investigación	2
1.3	Definición de términos básicos	3
1.4	Información previa general.	4
1.5	Limitaciones del estudio	11
1.6	Naturaleza y orden de presentación	12

CAPITULO II.

LA INTELIGENCIA.

2.1	¿Qué es la inteligencia?	14
2.1.1	Charles L. Spearman	14
2.1.2	A. Binet y Th. Simon	15
2.1.3	Jean Piaget	15
2.1.4	Definición global de inteligencia	16
2.2	Teorías de inteligencia	17
2.2.1	Charles L. Spearman	17
2.2.2	A. Binet y Th. Simon	18
2.2.3	Jean Piaget	19
	2.2.3.1 Conceptos básicos	21
	2.2.3.2 Etapas del desarrollo	25
2.3	Diferencias entre inteligencia y CI.	33
2.3.1	Definición de Cociente Intelectual	33
2.3.2	Definición de inteligencia	34
2.3.3	Diferencias entre los dos conceptos	34
2.4	Constancia y predicción del CI	35
2.5	Factores que influyen al medir la inteligencia	37
2.5.1	Herencia	37
2.5.2	Ambiente	37
2.5.3	Nutrición	38
2.5.4	Influencia del hogar y de la familia	38
2.5.5	Diferencias en el sexo	40
2.5.6	Características de personalidad	41
2.5.7	Diferencias entre clases sociales	41

CAPÍTULO III.

LA POSICIÓN ORDINAL EN LA FAMILIA.

3.1	Importancia de la posición ordinal en la familia	43
3.2	Características del primogénito y del segundogénito	45
3.2.1	El primogénito	45
3.2.2	Soluciones para superar la difícil tarea de ser primogénito	52
3.2.3	Formas de explotar las cualidades del primogénito	57
3.2.4	El segundogénito	61
3.3	Efectos a largo plazo de la posición ordinal	63
3.4	Factores que determinan las diferencias fraternales	65
3.4.1	Influencias familiares	65
3.4.2	Influencia de los padres	66
3.4.2.1	Actitudes de los padres	66
3.4.2.2	Tipos de crianza	68
3.4.2.3	Influencia de los padres en el desarrollo intelectual de los hijos	70
3.4.3	Influencia de los hermanos	72
3.4.3.1	Importancia de las relaciones fraternales	72
3.4.3.2	Factores que influyen en las relaciones entre hermanos.	73
	a) Tamaño de la familia	74
	b) El sexo de los hermanos	74
	c) Diferencias de edad entre hermanos	77
	d) Personas del exterior	78
3.5	Conclusiones.	79

CAPÍTULO IV.

MARCO DE REFERENCIA CONCEPTUAL Y METODOLOGÍA.

4.1	Establecimiento de hipótesis	81
4.2	Sistema de variables	82
4.3	Población y muestra.	83
4.4	Diseño de observación	83
4.5	Instrumento	84
4.5.1	Descripción general del test	84
4.6	Técnica de recolección de datos	87
4.7	Observaciones y acontecimientos durante la	

aplicación del test	89
4.8 Anexos	91

CAPÍTULO V.

ANÁLISIS DE LOS DATOS.

5.1 Hipótesis estadísticas	93
5.2 Correlación de Pearson	94
5.3 t de Student de contraste por parejas dependientes	96
5.4 t de Student para parejas independientes	98
5.5 Resumen estadístico de los resultados	101
5.6 Anexos	102

CAPÍTULO VI.

CONCLUSIONES GENERALES.

6.1 Restablecimiento de objetivos	106
6.2 Conclusiones de las hipótesis	106
6.3 Conclusiones de los objetivos	110
6.4 Sugerencias para futuras investigaciones	111

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
--------------------------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA	118
------------------------	-----

primogénitos. (Helmerich, 1968). (1).

Existe una enorme cantidad de variables que intervienen en la ecuación que nos hace ser lo que somos, por lo que el orden de nacimiento no es el único factor que define la personalidad humana. El orden de nacimiento es mucho más que un truco barato comparable a adivinar el peso de las personas. Se trata de una teoría científica sustentada por años de estudio e investigación, y constituye un útil instrumento cuando se trata de ayudar a la gente a fin de que se entienda a sí misma y mejore su vida. (2).

Las diferencias en la posición ordinal han tratado de explicarse a través de diversas investigaciones, pero los resultados han sido inconsecuentes y contradictorios, sobre todo en cuando a la inteligencia del primogénito.

Por un lado, el Dr. Irving D. Harris afirma que el primogénito no es más inteligente que sus hermanas y por otro, la mayoría de las investigaciones que sí lo es. A pesar de esto, se han obtenido relaciones interesantes, que se considerarán a lo largo de este trabajo.

Fue precisamente la contrariedad de esos resultados lo que justificó que se realizara un estudio que tratara de unificar criterios en dicho aspecto: la inteligencia, el cual es un factor del desarrollo del individuo que se puede estudiar más objetivamente y sobre el que se pueden hacer afirmaciones más exactas en cuanto a diferencias en los resultados.

Dichas contradicciones también motivaron que las hipótesis no se plantearan, en este trabajo de investigación, afirmando que un Coeficiente Intelectual fuera mayor que otro, sino el propósito fue observar si existía una relación entre el orden de nacimiento y el Coeficiente Intelectual que fuera o no significativa.

1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION.

1).- Comparar el Coeficiente Intelectual entre parejas de hermanas primogénitos e hijos segundos, de ambos sexos, con la finalidad de investigar si existe diferencia significativa entre ---

ellos.

2).- Comparar el Coeficiente Intelectual entre el total de primogénitos e hijos segundos, independientemente del sexo y parentesco con la finalidad de investigar si existe diferencia significativa entre ellos.

1.3 DEFINICION DE TERMINOS BASICOS.

PRIMOGENITOS.- Se refiere al hijo que nace primero en la familia. También se le nombra como el hijo mayor.

HIJOS SEGUNDOS.- Se refiere al hijo que nace en segundo lugar, es decir, después del primogénito.

COEFICIENTE INTELECTUAL.- Medición de la inteligencia que se ha en tests psicológicos y se calcula del modo siguiente: $CI = \frac{\text{Edad Mental (EM)}}{\text{Edad Cronológica (EC)}} \times 100$. Para efectos de abreviación, en lo sucesivo, se denominará como CI. (3).

DEFINICION OPERACIONAL DE INTELIGENCIA.- Sea la inteligencia igual a las puntuaciones conseguidas en la prueba de Raven. Es decir, - el significado de inteligencia lo expresan las puntuaciones obtenidas - en dicho test. (4).

EX POST FACTO.- Locución latina que significa "a partir de - lo ya acontecido". La investigación ex post facto es una búsqueda sistg mática empírica, en la cual el científico no tiene control directo sobre las variables independientes, porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínsecamente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones de ellas, sin intervención directa, a partir de la variación concomitante de las variables independientes y dependientes.- (5).

1.4 INFORMACION PREVIA GENERAL.

1.4.1 SIR FRANCIS GALTON.

Entre las principales investigaciones que surgieron en relación con el problema, se encuentra la de los estudios de los efectos relativos de la herencia y el medio ambiente que realizó en 1874, Sir Francis Galton, científico inglés primo de Charles Darwin.

"Hereditary Genius", escrito por Galton en 1869, se ha convertido prácticamente en un clásico. Como el título lo indica, Galton estaba convencido de que el rendimiento se basaba en la herencia, la raza y la clase. Para apoyar su convicción, identificó a hombres eminentes en nueve campos diferentes (jueces, estadistas, comandantes, autores, científicos, poetas, músicos, pintores y teólogos) y luego trató de demostrar que el rendimiento y la realización es algo que viene de familia. En 1874, Sir Francis Galton descubrió que había más primogénitos e hijos únicos en las listas de científicos eminentes. (6).

1.4.2 L. TERMAN.

Posteriormente, en su estudio de "genios" en California, entre 1920 y 1930, Terman encontró que los niños con el nivel CI de genios que eran primogénitos, su CI era más alta de lo que se podía esperar. El afirma que esto se basa en que los primogénitos reciben más atención y sus padres los hablan más, juegan más con ellos, etc. -- Tal vez porque el proceso es nuevo y emocionante y sólo hay un niño que requiere atención. (7).

1.4.3 ALFRED ADLER.

En 1947, Adler escribe su libro "Cosciencia del hombre", en el cual habla ampliamente sobre la posición ordinal. Al respecto refiere:

"El hermano mayor posee ciertas características. Ante todo tiene la ventaja de una excelente posición para su desarrollo. Hasta la misma historia nos lo confirma. Entre los labradores, por ejemplo, el primogénito es el destinado a heredar la profesión del padre. En muchas

familias se cuenta con que el hijo mayor sea más tarde el amo de la casa. Aún en casos de sencillas familias el hijo mayor es en quien más se confía. Hay que imaginarse lo que significa para un niño contar siempre con toda la confianza de las personas que tiene a su alrededor. Esto -- produce en él un estado de ánimo que puede expresarse como sigue: tú -- eres el mayor, el más fuerte, así que tú tienes que ser más inteligente que los demás, etc."

"Si se verifica el desarrollo en este sentido, sin perturba-- ción alguna encontraremos en el hermano mayor rasgos que lo caracteriz-- rán como guardián del orden. Tales personas tienen un alto concepto, no solo de su poder personal sino del poder en general. Para el hermano ma-- yor es el poder algo muy natural y no hay que decir que tales indivi-- duos manifiestan por lo regular un rasgo conservador."

"En el hijo segundo se encuentra el afán de dominio y supe-- rioridad en un matiz peculiar. Está como bajo vapor, se esfuerza con un celo constante por conquistar el predominio y en su comportamiento se -- advertirá la línea de rivalidad que da forma a su vida, sobre todo con-- el hermano mayor quien se siente relativamente seguro hasta que el otro amenaza sobreponerse a él."

"Son posibles también otras combinaciones, en las que muchos hermanos del mismo o diferente sexo rivalizan entre sí. El juicio del -- caso individual puede resultar muchísimo más difícil y especialmente lo es la situación del hijo entre muchos hermanos. En tal caso domina des-- de luego la influencia femenina y a tal chico se le posterga, sobre to-- do cuando es el menor. Atacado por todos lados, se hará inseguro de sí-- mismo y no se dará cuenta del privilegio que nuestra cultura confiere a los hombres. Lo que sea finalmente de tal muchacho es cosa que, como es natural, depende de las circunstancias particulares, aunque nunca se -- echará en él de menos por completo un cierto rasgo unitario." (8).

Adler concluye sugiriendo que se debe profundizar en el cono-- cimiento de las actitudes que tiene el individuo frente a la vida y ser muy precavidos al hacer juicios morales, sin antes tener una idea com-- pleta de lo que sucede en su interior. Puesto que cualquiera de los -- miembros de una familia puede ser víctima de desarrollos equivocados, -

es precisamente el conocimiento de la causa de los errores lo que nos confiere una infinidad de probabilidades de fallar e intervenir beneficiosamente, mediante la labor educativa.

Hay que observar que Adler no dice nada de la influencia de la edad, ni del número de hijos en el caso de que haya más de tres. Por lo que su teoría puede resultar limitada para apoyarse en ella. Además desde que Adler escribió este libro, en 1947, se ha hecho más descubrimientos y se ha ampliado el horizonte del estudio de la posición ordinal.

1.4.4 HAROLD E. JONES.

En cuanto a las diferencias de éxito entre primogénitos y -- los que no lo son, se dice que el mayor éxito intelectual, -- económico y social que alcanzan los primogénitos constituye un factor -- que los diferencia de los demás individuos.

Harold E. Jones (1954). llevó a cabo un estudio biográfico -- de Ingleses eminentes, niños bien dotados e individuos cuyo nombre se -- menciona en las publicaciones tituladas "American Men of Science" y -- "Who's who in América", y observó que la proporción de primogénitos era -- excesiva en cada uno de estos grupos independientemente del tamaño de -- sus respectivas familias. Se diría, a ojo, que eran primogénitos el 80% de los hombres mencionados en "Who's who" que procedían de familias de -- dos hijos, pero el porcentaje real fué de 65%. Y también podría calcularse, a ojo, que eran primogénitos el 33% de los hombres mencionados -- en "American Men of Science" que procedían de familias de tres hijos, -- pero en realidad el porcentaje llegaba a 44% y así por el estilo. (9).

1.4.5 EDWARD S. JONES.

En un estudio sobre el orden de nacimiento en los estudios -- universitarios, Edward S. Jones (1956) observó que los -- primogénitos de las familias de dos hijos tenían 20% más probabilidades de obtener calificaciones elevadas que sus hermanos. Los primogénitos -- de las familias de tres o más hijos tenían 50% más probabilidades de la -- gran máxima calificaciones. En un estudio complementario realizado 20 -- años después de la graduación, se comprobó que era mayor la proporción --

de primogénitos que habien alcanzado éxitos notables en sus respectivas esferas.

En 1945 el porcentaje nacional de primogénitos en E.U.A. era del 35%, mientras que el porcentaje total de primogénitos que ingresaron en la Universidad de Santa Bárbara, 18 años después, llegó al 60%. (Ambas cifras comprenden hijos únicos así como primogénitos).

La capacidad para obtener calificaciones elevadas y avanzar en la esfera de trabajo elegida, indica que los primogénitos también pueden llevarse bien con las figuras de autoridad. Tienden más que sus hermanos a considerarse del mismo modo que se consideran sus padres. Se sienten más dispuestos a seguir normas paternas, especialmente el dominio de sí mismos y a las inhibiciones, es decir, se orientan más hacia los adultos que sus hermanos. (10).

1.4.6 STANLEY SCHACHTER.

Stanley Schachter, profesor de la Universidad de Columbia, - quien es primogénito, asegura que los primogénitos siguen teniendo prioridad ante los padres aún después de que nace el segundo hijo y siguen siendo tratados con mayor interés, afecto y atención. Es probable y lógico que esta experiencia produzca individuos que se orienten favorablemente hacia los adultos y que tengan interés en establecer con ellos una relación de dependencia. (11).

Afirma además, que los primogénitos son menos populares, tienen pocos amigos y son más dependientes. Tienden a elegir sus amigos no para sus necesidades e intereses sino para su prestigio social, lo cual sugiere que son cabezas de las dificultades. Pueden estar envueltos en más infelicidades matrimoniales y más amistades rotas que los hijos segundos. (12).

Este es uno de los autores que tiene afirmaciones contrarias a los demás investigadores en general, en cuanto a la personalidad del primogénito, no en cuanto a la inteligencia.

1.4.7 WRIGHTSMAN.

Los primogénitos tienden a buscar la compañía de otros individuos, especialmente cuando se encuentran en situaciones de

stress (Wrightson, 1960). Igualmente tienden a manifestar una gran necesidad de afiliación que quizá podría relacionarse con experiencias sufridas a temprana edad, cuando no tenían aún otros hermanos y con experiencias posteriores, cuando quedaban a cargo de éstos y sufrían un semi-aislamiento del grupo que casi todas las figuras de autoridad han aprendido como parte de su rol.

Los primogénitos tienen otra experiencia en común, y es la de "nacer de padres jóvenes". Debido a que al primogénito se le dan más responsabilidades, sus roles se identifican y definen con más precisión que los de los hijos menores. [13].

1.4.8 EDWARD E. SAMPSON Y FRANCES T. MANCOCK.

Otra explicación que el sentido común da al éxito de los primogénitos es que existe la tradición de que las familias emplean sus recursos en la educación de los primogénitos, lo cual les da una ventaja sobre sus hermanos. Sin embargo, el hecho de que los datos se aplican a las mujeres tanto como a los hombres, parece indicar que es probable que los primogénitos tengan además, una especie de ventaja psicológica.

La naturaleza de esta ventaja ha sido indicada en un estudio llevado a cabo por Sampson y Hancock (1967), con alumnos de secundaria. En este sentido, los primogénitos fueron comparados con los hijos segundos de familia y obtuvieron calificaciones más elevadas los primogénitos, en las pruebas relacionadas con la necesidad de logros y la necesidad de autonomía. [14].

1.4.9 HELMREICH.

En 1968 Helmreich explicó el mayor impulso de competencia, el mayor rendimiento y la mayor sociabilidad de los primogénitos e hijos únicos, en varias formas. En primer lugar, los primogénitos sólo tienen modelos adultos en quienes basar su comportamiento. Aunque esto puede inspirarlos a hacer mayores esfuerzos para tratar de superar la aterradora brecha entre la competencia del adulto y la del niño, también puede hacerlos menos seguros de sí mismos al ver que el logro de esta meta es casi imposible. Luego, está el hecho de que los pa-

des tratan a su primer hijo en forma diferente, están más atareados -- con su crianza, le dedican más tiempo, admiran con orgullo cada uno de sus pequeños logros, le toman más fotos, esperan más de él, lo castigan más y le dan más responsabilidades. Al mismo tiempo, están menos seguros de sí mismos de lo que estarán con los hijos posteriores y su propia ansiedad puede afectar al niño en el que aprenden. (15).

Sin embargo, casi todos los investigadores siguen pensando -- que el orden de nacimiento es un factor de la personalidad que aún está subordinado a otros elementos como la inteligencia, el temperamento -- innato, el status socioeconómico y los valores generales de los padres.

1.4.10 DR. IRVING D. HARRIS.

En un estudio comparativo de primogénitos e hijos nacidos -- después, resultó que en algunos colegios de E.U.A. preferirían admitir más aspirantes que sean hijos nacidos después del primero. Harris sostiene que los hijos nacidos después tienen una cualidad valorada que carecen los primogénitos (Harris no menciona cuál es esa cualidad), a pesar de que éstos tienen una ventaja educacional ya que por tradición entre grupos étnicos, las familias no pueden mandar a más de un niño al colegio y mandan al primogénito.

Estos estudios afirman que el primogénito no es más inteligente que sus hermanos, pero que pueden ser magníficos escolares, siendo los mejores lectores de niños, los mejores en secundaria, predominan en los colegios y cerca de la tercera parte son médicos, abogados, arquitectos, profesores y astronautas.

Una desventaja que tienen los primogénitos es que pueden ser forzados a dar toda su realización y ser sujetos de melancolía si su meta imposible no es realizada.

Asimismo, el primogénito es castigado más severamente, pero es recompensado más generosamente, es sobreprotegido y sufre el traumático desmoronamiento cuando el segundo bebé viene. Según Harris, todos estos factores se combinan para hacerlo más ansioso, ambicioso, dependiente, inseguro, concienzudo y ávido de aprobación y buen éxito. (16).

Aquí es importante hacer notar que el Dr. Harris es el único (entre todas las investigaciones encontradas) que afirma que el primogé

nito no es más inteligente que sus hermanos. Por otra parte, él se fundamenta en lo absoluto dicha afirmación y hasta cierto punto se contradice, ya que es difícil que no sea más inteligente y que a la vez prediga más en los colegios y elijan profesiones en las que la inteligencia es un elemento esencial para poder ejercerlas.

Por lo tanto se considera que lo afirmado por Harris debe tomarse con las debidas reservas.

1.4.11 PHILIP J. VERY.

El profesor y psicólogo Philip J. Very de Rhode Island College, pretende que él puede identificar el orden de nacimiento de una persona sobre las bases de una breve conversación y de la observación de manierismos y gestos. Además sostiene que el orden de nacimiento influye en la armonía marital. Un matrimonio de dos primogénitos puede producir amargos conflictos sobre autoridad. Un matrimonio de un primogénito hombre y una mujer nacido en segundo lugar, puede ser el "matrimonio americano", o sea, un esposo dominante y una esposa congeniosa. Un hombre nacido en segundo lugar quien se casa con una primogénita mujer puede hallar que ella es muy regañona con él. (17).

1.4.12 BELMONT Y MAROLLA.

Belmont y Marolla en 1973 realizaron una prueba de inteligencia a 400,000 holandeses de 19 años de edad con el test de las Matrices Progresivas de Raven y lograron demostrar una relación definitiva del orden de nacimiento:

"Dentro de cada familia (i) los primogénitos tuvieron siempre una mejor puntuación en las Matrices de Raven que los nacidos posteriormente; y, (ii) con pocas excepciones hubo un gradiente de descenso en las puntuaciones a medida que aumentaba el orden de nacimiento, de tal manera que los primogénitos tenían mejor puntaje que los que habían nacido de segundos y, éstos a su vez, tenían mejor puntaje que los que habían nacido de terceros, etc. En todas las familias se observó que había mejor rendimiento por parte de los que ocupaban los primeros lugares en el orden de nacimiento. (18).

Las investigaciones que hemos expuesto demuestran que los primogénitos suelen conducirse de manera diferente que los demás. Las diferencias observadas suelen ser ligeras (probablemente representan el 5% de las variaciones que es posible observar en la conducta humana), pero el caso es que tienden a ser uniformes.

Se cree que estas diferencias se deben, en parte, a que los primogénitos han tenido experiencias similares y han desempeñado roles parecidos. A su vez, estas experiencias tienden a moldear su conducta de ciertos modos uniformes y los roles que desempeñaron en la infancia les llevan a formarse valores, expectativas y rasgos de personalidad -- que en muchos aspectos se parecen a los de otros primogénitos y que difieren de los demás hijos de la familia que han tenido experiencias distintas y que desempeñaron roles diferentes durante la infancia.

1.5 LIMITACIONES DEL ESTUDIO.

Para efectos de este estudio, se consideran limitaciones las características de la muestra y las principales variables -- que lo enmarcan, ya que la generalización de los resultados estará limitada precisamente por dichos aspectos.

La investigación se realizó en la Escuela Secundaria Técnica No. 4, ubicada en la calle de Ignacio Ramírez No. 1463 de esta ciudad -- de Guadalajara, de la cual se tomaron, del total de alumnas de turno nocturno (1939), únicamente a las parejas de hermanos primogénitos e hijos segundos, de ambos sexos, que cumplieron con las siguientes características:

- 1) Que fueran parejas de hermanos primogénitos e hijos segundos, de ambos sexos.
- 2) Que ambos estuvieran estudiando en la misma escuela.
- 3) Que ambos tuvieran entre 12 y 14 años.
- 4) Que ambos fueran mexicanos.
- 5) Que no fueran gemelos.
- 6) Que el primogénito cursara el grado mayor.

La investigación asimismo se limita a los dos primeros hijos de la familia únicamente, a los cuales se midió su inteligencia por medio de un solo test: el Test de Matrices Progresivas de Raven.

1.6 NATURALEZA Y ORDEN DE PRESENTACIÓN.

CAPÍTULO II: LA INTELIGENCIA.

En este capítulo se tratan los puntos que se relacionan más estrechamente con el problema a investigar, como son: definiciones de inteligencia, así como de los principales teóricos que trataron de medirla e inferirla de la conducta. Al respecto, se da más extensión a -- Jean Piaget, por considerar que es el teórico más importante de los procesos cognoscitivos. Igualmente al período de las operaciones formales-- por constituir la etapa a la que pertenecen los niños de la muestra.

En general, este capítulo enfatiza las características y limitaciones que conlleva el término CI, ya que a veces se lo toma como el producto de una medida fiel y definitiva de la capacidad intelectual o como sinónimo de inteligencia, pasando por alto los múltiples factores que influyen y que limitan invariablemente, la medición de la misma.

Este capítulo II, se relaciona directamente con la variable dependiente en esta investigación.

CAPÍTULO III: LA POSICIÓN ORDINAL EN LA FAMILIA.

Aquí se expone el tema del orden de nacimiento, explicándose las tres influencias principales que emmarcan el desarrollo del niño: la familia, los padres y los hermanos. Se hace hincapié en estas influencias porque son las que determinan principalmente el hecho de que existan diferencias en la forma de ser de cada hijo. Se inicia mencionando la importancia de la posición ordinal, enfatizándose más en las características del primogénito que del hijo segundo, por ser los primeros quienes presentan rasgos más puros en cuanto al orden de nacimiento. Asimismo se previene sobre los posibles efectos que la posición ordinal tiene a largo plazo.

Este capítulo III se relaciona directamente con la variable independiente en esta investigación.

CAPÍTULO IV: MARCO DE REFERENCIA CONCEPTUAL Y METODOLOGÍA.

Presento la metodología de investigación utilizada, comprendiendo desde el planteamiento de las hipótesis, la población y muestreo que se utilizó para la aplicación del test hasta el tipo de diseño al que pertenece la presente investigación.

Aquí se describen detalladamente cuáles fueron los recursos y fuentes de recolección de datos, es decir, el procedimiento sistemático que se siguió para la obtención de los puntajes del test, así como de las observaciones y acontecimientos ocurridos durante la aplicación del mismo.

CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE LOS DATOS.

En este capítulo se desarrolla el análisis estadístico de los datos que consiste en la comprobación por medio de la estadística, de las cinco hipótesis de investigación, en base a los puntajes que arrojó el test de cada pareja de hermanos primogénitos e hijos segundos. Al final se anexa la tabla de la distribución t y los cuadros de datos A y B.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES GENERALES.

Se presentan las conclusiones que se derivan de los resultados obtenidos en el capítulo anterior. También se sugieren otros estudios que se pueden realizar a partir de esta tesis, así como de las aplicaciones que los resultados pueden tener en el estudio de la conducta.

Los Anexos aparecen al final del capítulo correspondiente y las Referencias Bibliográficas se ubican al final de la tesis, antes de la bibliografía.

CAPITULO II

LA INTELIGENCIA

2.1 ¿ QUE ES LA INTELIGENCIA?

La dificultad con que se tropieza al querer definir la inteligencia está en que la inteligencia no es medible ni determinable. La inteligencia es una estructuración mental -una conceptualización abstracta que se basa o que se deduce del modo de actuar de la gente. Lo medible es sólo dicha actuación, el modo como enfrenta los diferentes problemas de la vida, las formas de reacción del individuo.

(19). Son tantas las definiciones de inteligencia como personas -- las han definido. Pero estos innumerables conceptos acerca de lo que es la inteligencia, se distribuyen de manera muy amplia en:

- 1) Una capacidad general, fundamentada genéticamente e innata, para desarrollar diversas habilidades intelectuales.
- 2) La habilidad para ejecutar un número específico de cosas -- y de actuar con un comportamiento racional y productivo.
- 3) "Lo que miden los exámenes de inteligencia". (20), (21).

A continuación se presentarán las definiciones de inteligencia de algunos de los teóricos en este campo:

2.1.1 CHARLES L. SPEARMAN.

Spearman (1904) definió la inteligencia como compuesta, en primer lugar, de un factor general --g--, es decir, de una habilidad innata que no está orientada a ninguna tarea específica, sino -- que es general para todas las tareas; y segundo, de un conjunto de factores específicos --s--, es decir, de un factor para cada habilidad. Propuso la Teoría del Doble Factor, según la cual la inteligencia es única

y mediante la técnica del análisis factorial permite examinar las relaciones que hay entre un conjunto de correlaciones, de suerte que se pugna de reducir lógicamente un gran número de variables a un número menor de factores significativos. De suerte que el rendimiento de una persona en cualquier tarea determinada, depende tanto del factor -g- como de los factores -s-. (22).

2.1.2 A. BINET Y TH. SIMON.

Binet y Simon (1906) creyeron que la inteligencia era básicamente el juicio (capacidad de juzgar):

"Nos parece que hay en la inteligencia una facultad fundamental... esta facultad es el juicio llamado comúnmente sentido común, el sentido práctico, la iniciativa, la facultad de adaptarse a las circunstancias. Para juzgar bien, para comprender bien, para razonar bien. Estas son las actividades esenciales de la inteligencia". (23).

Ellos consideraban la inteligencia como un factor general de alcance global que influía sobre la capacidad del individuo en todas -- las esferas de actividad. Mientras mayor fuera el grado de inteligencia mejor se desempeñaría la persona en cualquier campo. Se consideraba que este factor general estaba determinado por la genética y que era estable durante toda la vida del individuo. (24).

2.1.3 JEAN PIAGET.

Piaget (1952) rechazó una definición cuantitativa de la inteligencia. El problema real de la inteligencia consiste en -- descubrir los distintos métodos intelectuales utilizados por los niños a diversas edades. Piaget formuló varias definiciones de inteligencia, todas formuladas en términos muy generales. Estas definiciones reflejan la orientación biológica de Piaget. Por ejemplo: "... la inteligencia es un caso concreto de una adaptación biológica...". "La inteligencia es la forma de equilibrio hacia la cual todas las estructuras (cognoscitivas) tienden". "Es un sistema de operaciones vivientes y actuantes". (25).

Por lo tanto la inteligencia para Piaget exige una serie de adaptaciones biológicas, un equilibrio entre el individuo y el medio ambiente, una evolución gradual y una actividad mental. Es importante el tomar nota de qué es lo que las definiciones no subrayan. En efecto, no tienen en cuenta las diferencias individuales en cuanto al rendimiento intelectual. Si bien este hiacapié debería concordar con una orientación biológica, Piaget no se preocupa de si una persona es más inteligente que otra y porqué ocurre esto. Sí reconoce que existen diferencias intelectuales, pero no se siente especialmente interesado por este análisis.

2.1.4 DEFINICION GLOBAL DE INTELIGENCIA.

" La inteligencia es una constante interacción activa entre la capacidad heredada y la experiencia del medio ambiente, - que permite que la persona pueda adquirir, recordar y utilizar los conocimientos; que pueda entender los conceptos tanto concretos como abstractos; que pueda entender las relaciones entre los objetos, eventos e ideas y aplicar esta comprensión; y que pueda utilizar todos los factores mencionados en el desarrollo de sus funciones diarias." (26).

Podemos concluir que las definiciones de inteligencia dependen de las premisas que se establezcan acerca de lo que significa habilidad o capacidad. Por consiguiente, inteligencia connota habilidad en su sentido más general. La noción de que existe un factor general de la inteligencia ha venido más bien de parte de los psicólogos de orientación psicométrica quienes han advertido la correlación entre las diversas habilidades específicas. También hay diferencias de opinión con respecto a si la inteligencia es principalmente una habilidad innata y todavía -- otros definen la inteligencia en función del instrumento que la mide.

La incapacidad de los psicólogos y de los educadores para ponerse de acuerdo acerca de los mejores métodos para medir la inteligencia es, sin duda alguna, el resultado de muchos y tan variadas definiciones que se dan de esta facultad. Una de las cosas que se han fijado más durante los últimos años es en la importancia relativa de la heron-

cia y del ambiente. Este aspecto se desarrollará más adelante.

2.2 TEORIAS DE INTELIGENCIA.

2.2.1 CHARLES L. SPEARMAN.

Spearman fué el primero que procuró demostrar que hay un factor central común -la general ability-, cuya influencia se extiende a toda la vida anímica. Correlacionando las diferentes actuaciones, descubrió un factor general -que designó con la letra g-, que es completamente individual y constante y que acompaña al individuo durante toda su vida, y otro factor específico -s-, que no sólo es distinto en cada ser, sino que cambia constantemente en él, adaptándose a su capacidad.

Según Spearman, este -g- es general, y sería la base común de toda actividad intelectual. Sostiene también que -g- es el factor -- que produce lo que llamamos una inteligencia adecuada. A la naturaleza de -g-, Spearman la llamó energía mental; la cual es el influjo del sistema nervioso que ha adquirido calidad de mental en los elementos de la corteza cerebral. Al estudiar los factores -g- y -s- analiza todas las operaciones posibles del conocimiento humano.

Los estudios de Spearman y otros, han llevado a la conclusión de que la madurez en los alumnos más jóvenes y las aptitudes en los mayores, son los factores decisivos para determinar la actuación escolar, y que primero aparece la aptitud general -g-, y después la capacidad especial -s-. Vemos que la influencia de -g- crece hasta los 12 años, y desde entonces -s- influye cada vez más en la actuación mental del individuo. (27).

La teoría ecléctica de los dos factores y las leyes neogenéticas formuladas por Spearman forman el fundamento teórico del test de Raven, el cual sirvió como instrumento de medición en esta investigación. Estos fundamentos son: 1) Factor de inteligencia; 2) Análisis factorial; 3) Teorías de los factores de la inteligencia; 4) Teoría ecléctica de los dos factores; 5) Factor -g-; 6) Factor -s-; y 7) Factores de grupo o comunes.

2.2.2 A. BINET Y TH. SIMON.

Binet y Simon se destacaron principalmente porque fueron los primeros teóricos en expresar la inteligencia mediante la fijación de una escala de graduación que permite determinar previamente la actividad intelectual que corresponde al niño normal. Ellos afirmaban que: " Los individuos se distinguen mejor por su capacidad de atención, de imaginación o de inteligencia, que por su actitud táctil u olfativa".

Binet y Simon tenían a su disposición numerosos tests y de todos ellos eligieron los que a su parecer mejor servían para medir los elementos constitutivos de la inteligencia.

"La idea fundamental de estos tests -dicen Binet y Simon- ha sido inventar un gran número de pruebas fáciles de llevar a la práctica, realizables en poco tiempo y dispuestas en orden de dificultad; -ensayar esos tests en gran número de niños de edades diferentes y anotar los resultados; buscar pruebas que sirvieran para una edad determinada, de manera que los niños más jóvenes, aunque lo fueran sólo un año, sean incapaces de resolverlas; y formar así una escala métrica de inteligencia que permita averiguar: si el sujeto dado tiene la inteligencia correspondiente a su edad, si está adelantado o retrasado respecto de ella, y a cuántos años o meses puede reducirse su adelanto o retraso". [26].

La "Stanford Revision" de Terman ha dado al sistema de Binet una base científica más exacta. La revisión más nueva de la escala de Binet y Simon es la de F. Kuhlman. No cabe duda de que el peso suizo de Binet significó el comienzo, y por ello merece toda nuestra admiración. Pero hoy día sería impropio emplear la escala Binet-Simon en su forma original, pues disponemos de una serie de tests mejores y más exactos, mejor trabajados y más adaptados a nuestras exigencias. El test de Terman-Rennell, la forma más perfeccionada del sistema Binet-Simon, y que debe figurar en todo equipo de tests, no nos exime sin embargo, de la necesidad de conocer y aplicar otros métodos u otros tests que miden aptitudes especiales y que tampoco carecen de elaboración científica y utilidad práctica.

Se considera que Binet y Simon fueron los pioneros en la me-

dición de la inteligencia y que los demás tests nacieron de modificaciones hechas al Stanford Binet, es por esto que sus conceptos se relacionan con este trabajo.

2.2.3 JEAN PIAGET.

El principal objeto de estudio de Piaget es la inteligencia como atributo general y característico de todos los seres humanos y descubrir los procesos básicos de conocimiento, sea cual fuere el contexto cultural en que se desarrollan.

La teoría de Piaget se concentra sobre dos principales búsquedas intelectuales: la biología y la epistemología (relacionada con el estudio del conocimiento), aunque más por la biología.

Cuando Piaget se hallaba estudiando la inteligencia, se produjeron tres acontecimientos importantes:

1) Aunque en el examen de la inteligencia la atención se centra en la capacidad de un niño para producir respuestas correctas, Piaget descubrió que, por el contrario, eran las respuestas incorrectas de cada niño las que más le interesaban.

Al interrogar a los niños, Piaget encontró que siempre se presentaban las mismas respuestas erróneas en los niños de la misma edad. Además, existían distintos tipos de respuestas incorrectas en cada nivel cronológico. Piaget se preguntó por el significado de estos errores. Llegó a la conclusión de que los niños de más edad no eran más "inteligentes" que los más jóvenes, sino que el pensamiento de los niños menores era cualitativamente diferente del de los niños de más años. En otras palabras, Piaget rechazó una definición cuantitativa de inteligencia, una definición basada en el número de respuestas correctas en el test. El problema real de la inteligencia, así lo pensó Piaget, consistía en descubrir los distintos métodos intelectuales utilizados por los niños a diversas edades.

2) Para el estudio de la inteligencia, Piaget buscó un método menos estructurado y menos rígido que la técnica de los tests estandarizados, que le brindase más libertad para interrogar al niño. La so-

lución consistía en aplicar a esa tarea sus experiencias previas en psicopedagogía: adoptó el método psiquiátrico para investigar el pensamiento infantil. El objetivo de este método consistía en adaptarse a la línea de pensamiento infantil, sin imponerle ninguna dirección.

3) Simultáneamente al empleo de su método clínico para estudiar el pensamiento infantil, Piaget se hallaba estudiando lógica. Pensó que podía aplicar la lógica abstracta al estudio de los niños. Observó, por ejemplo, que los niños de menos de 11 años eran incapaces de llevar a cabo ciertas operaciones elementales lógicas. Pensó que los procesos de pensamiento forman una estructura integrada (y no un conglomerado de unidades aisladas), cuyas propiedades básicas pudieran ser descritas en términos lógicos. Se propuso, pues, el objetivo de descubrir hasta qué punto el pensamiento se aproxima a la lógica. Se trataba pues, de una concepción insólita de la psicología de la inteligencia.

De manera que, el problema de la inteligencia había que definirlo en términos de las formas que adaptan los niños para pensar; que además, el método clínico es útil para el estudio del pensamiento y que la lógica, más que un lenguaje natural preciso, debería ser un método eficaz para describir el pensamiento. De esta forma, Piaget había descubierto ahora una táctica idónea para integrar intereses biológicos y epistemológicos.

Piaget descubrió que el primer paso consistía en trazar la psicología de la inteligencia humana.

En primer lugar, la teoría psicológica debería hacer uso de ciertos conceptos biológicos. Por ejemplo, la inteligencia se la podría considerar en función de la adaptación del organismo a su medio ambiente.

En segundo lugar, la psicología debería polarizarse hacia los procesos del desarrollo individual. Pensaba que sólo sería posible una comprensión total del conocimiento humano mediante el estudio de su formación y de su evolución durante la infancia. [29].

Una de las más significativas observaciones es el estudio de la inteligencia, es la advertencia de Piaget: "La inteligencia organiza

al mundo organizándose a sí mismo". Esta filosofía hace énfasis en la importancia de las propias acciones del niño. Según él, la inteligencia no es pasiva sino que se desarrolla por medio de la participación activa del que aprende. La inteligencia se desarrolla cuando el niño logra "asir" firmemente el medio que lo rodea. (30).

2.2.3.1 CONCEPTOS BÁSICOS DE LA TEORÍA DE PIAGET.

1) ORGANIZACIÓN O ESTRUCTURA.- Como según Piaget, la inteligencia es una característica biológica de toda ser humano, hay dos atributos fundamentales y universales que se encuentran en toda realidad biológica y que se aplican con el mismo derecho a la inteligencia. Uno de estos atributos universales es la organización o estructura. En el caso concreto de la inteligencia, la estructura se manifiesta en secuencias o sucesiones de comportamiento que se repiten constantemente y que se pueden identificar. En los bebés, por ejemplo, las sucesiones de conducta tales como nacer, ver, agarrar y meterse cosas a la boca, son manifestaciones de estructuras identificables. (31).

2) ADAPTACIÓN.- El segundo atributo universal de la inteligencia, como de cualquier otro fenómeno biológico, es la adaptación. Mediante la adaptación a nuevas y diferentes circunstancias es como se verifican los cambios en las estructuras intelectuales.

La adaptación es, pues, una tendencia básica del organismo, mediante la cual se desarrolla la inteligencia.

Cuando los niños se encuentran ante una información o circunstancias nuevas para cuyo manejo sus estructuras intelectuales presentes no están todavía plenamente equipadas, la adaptación se produce mediante dos procesos simultáneos:

a) ACOMODACIÓN.- Se refiere a la nueva configuración que hay que dar a las estructuras intelectuales para que puedan manejar ahora una nueva información o un nuevo suceso.

b) ASIMILACIÓN.- Se refiere a la incorporación que se hace del acontecimiento o de la información a la estructura intelectual.

La acomodación y la asimilación ocurren simultáneamente, pero una o la otra suele predominar en cualquier adaptación determinada. Piaget tiene mucho cuidado en distinguir entre las dos cosas, porque sostiene que es diferente el papel que cada una desempeña en el desarrollo intelectual. La comparación entre el juego y la imitación ilustra el modo como la acomodación y la asimilación suelen predominar en cualquier adaptación determinada. Cuando el niño imita a alguna persona, predomina la acomodación. La imitación requiere que el niño cambie el orden de su propia conducta para poder asemejarla lo más posible a la del modelo, pero no se preocupa mucho por asimilar nuevos conocimientos. Pero cuando el niño juega, predomina la asimilación. Se puede incorporar cualquier número de objetos o de ideas al juego en marcha, con un mínimo de cambio en las estructuras intelectuales. Si se necesita una "fortaleza" o una "casa", los niños resuelven la situación con cosas como cajones vacíos, mesas, ramas de árboles, o inclusive con palos y piedras alineadas para representar muros o murallas. (32).

3) ESQUEMA.- Se refiere a los reflejos y a otros tipos de conducta innata; pero la gran mayoría de los esquemas no son innatos, por el contrario, se basan de alguna manera y otra en alguna experiencia. Como por ejemplo cuando el niño de dos meses de edad suele chuparse el pulgar u otro dedo, se entiende que esta conducta tiene que ser aprendida, ya que no existe ninguna tendencia innata de aproximar la mano a la boca. A las manifestaciones de estructuras identificables Piaget las llamó esquemas. (33).

4) OPERACIONES.- Las operaciones son estructuras intelectuales que varían sobre las relaciones entre los objetos, sucesos o ideas. Un objeto puede ser equivalente a más que, o menos que otro objeto; los objetos y los acontecimientos pueden suponer otros objetos o sucesos, pueden estar incluidos en ellos (como los gatos y los perros están incluidos en la clase animal), etc. Hay muchas clases diferentes de operaciones, incluyendo aquellas que están representadas por símbolos matemáticos o por las fórmulas simbólicas de la lógica.

La inteligencia siempre está estructurada, pero los modos de

no está estructurada van cambiando según como los niños se van desarrollando. Se dan una serie de cambios, que siempre ocurren en el mismo orden, cuando los niños empiezan a dar muestras de que están usando nuevas estructuras intelectuales que tienen propiedades distintas de las que tenían las estructuras que habían usado anteriormente. La presencia de cada uno de estos importantes cambios cualitativos marca el principio de una nueva etapa o período de desarrollo intelectual. Esto se ve cuando los niños llegan a la edad escolar, ya que empiezan a echar mano de operaciones de razonamiento. [34].

5) EQUILIBRIO.- Cuando las estructuras intelectuales presentes pueden manejar debidamente las circunstancias externas, se dice que están en equilibrio; cuando no pueden hacer frente, debido a que el niño encuentra contradicción o discrepancia con su información presente, están en desequilibrio. Siempre que se da el desequilibrio, las estructuras intelectuales empiezan inmediatamente a adaptarse, avanzando hacia un estado más elevado y más complejo de equilibrio, en el que la discrepancia se resuelve. Por consiguiente, a medida que los niños se desarrollan intelectualmente, van pasando por estados sucesivos de equilibrio, cada uno de los cuales desemboca en un estado más complejo y estable que el estado inmediatamente anterior. Este proceso es una parte intrínseca de la actividad intelectual del niño.

6) NATURALEZA ACTIVA DE LA INTELIGENCIA.- Los niños usan efectivamente sus estructuras intelectuales. Las aplican espontáneas y frecuentemente al ambiente que los rodea, y en el transcurso de esta actividad intelectual encuentran nueva información. La inteligencia se desarrolla principalmente, no como resultado de lo que alguna otra persona hace al niño, sino por medio de la propia actividad intelectual del niño. Las circunstancias externas suelen afectar los materiales específicos con que trabajan los niños, pero la parte principal la ponen los mismos niños.

Es decir, las actividades intelectuales se motivan intrínsecamente por sí mismas. Cuando ocurre el desequilibrio, espontáneamente sigue el crecimiento mediante la restauración del equilibrio. Desde es-

ta perspectiva, la teoría de que la mente del niño es una táblula rasa, o un vacío total, es espera de que la experiencia escriba algo en ella, resulta bastante incorrecta. (35).

Cuando ellos nacen con sus estructuras intelectuales normales, las utilizan adecuadamente en forma automática, cuando el estímulo es apropiado al nivel intelectual en que se encuentran.

Es igualmente incorrecto hablar de "motivar" a los niños para que aprendan, lo cual supone que los niños son pasivos y que hay que lograr que aprendan mediante fuerzas externas a ellos. La motivación para el aprendizaje como desarrollo intelectual fundamental es algo intrínseco a la misma actividad intelectual. Puede ser que los adultos encuentren que es necesario echar mano de alguna estrategia (es decir, motivar) para lograr que los niños hagan lo que los adultos creen que deben hacer, cuando los adultos creen que se debe hacer, o para hacer que los niños ejerciten sus estructuras intelectuales sobre los materiales que los adultos juzgan importantes para ellos, pero ésta es una cuestión muy distinta. Aquí lo que frecuentemente se hace es adaptar el niño al método de enseñanza y no el método a las propias necesidades del niño. Lo que los niños aprovechen del tiempo que invierten en estos materiales, depende principalmente de los mismos niños y de la actividad intelectual que orienten hacia esos materiales.

Hay que insistir todavía en otro punto. El hecho de que el cambio intelectual esté limitado por las estructuras intelectuales de que actualmente se dispone quiere decir que el estar expuesto a nueva información o a nuevas circunstancias no conduce automáticamente al crecimiento intelectual. Esto es verdad para todas las edades. Los niños a cualquier edad pueden aprender cualquier cosa que se les presente a su nivel, pero, a no ser que se les presente en esta forma, solamente aprenderán lo que les permitan las estructuras intelectuales de que disponen en ese momento. Muy probablemente será bastante diferente de lo que los adultos mal informados, que juzgan desde el punto de vista de lo que ellos aprenderían, esperan que los niños aprendan.

Lo que se necesita para lograr un crecimiento intelectual óptimo es el estímulo de una "novedad moderada", una estimulación que no sea tan conocida que no haya nada nuevo en ella, ni tan desconocida-

que no haya nada en ella que se pueda reconocer. En alguno de estos casos se puede dar una contradicción o discrepancia, por consiguiente no se verificará ningún cambio intelectual. Este factor limitante del crecimiento intelectual es una de las razones de por qué la inteligencia se desarrolla poco a poco a través de muchos años. (35).

Es decir, la estimulación requiere que el estímulo sea el adecuado y preciso para el nivel en el que se encuentra el niño.

2.2.3.2 ETAPAS DEL DESARROLLO INTELECTUAL DE PIAGET.

Se dan cuatro períodos o etapas principales del desarrollo intelectual. En esta tesis sólo se explicarán brevemente las tres primeras y en la cuarta, que es período de las operaciones formales, se ampliará más la información debido a que el presente trabajo de investigación se realizó con niños comprendidos en ese período.

Cada etapa se distingue de las etapas anteriores por el hecho de que los niños en un momento determinado, empiezan a usar un nuevo tipo de estructura intelectual, que se va aplicando poco a poco a áreas cada vez mayor de áreas del pensamiento infantil. Como cada etapa accede las actividades intelectuales anteriores y se construye sobre ellas, el orden o sucesión en que los niños avanzan a través de las etapas es siempre el mismo. Sin embargo, no recorren todas las etapas al mismo tiempo, y pueden darse diferencias individuales muy grandes en la edad a que los diferentes niños entran en las diversas etapas.

1) PERIODO SENSORIOMOTOR.

En la primera etapa, el período sensoriomotor, el crecimiento intelectual de los niños aparece muy claro en sus acciones sensoriales y motoras. El logro principal en este período es el desarrollo de la constancia de los objetos. El niño muy pequeño se comporta como si los objetos no tuvieran ninguna existencia independiente del contacto sensorial o motor que el niño tiene con ellos. Pero para los finales del período sensoriomotor, los niños buscarán y encontrarán objetos ocultos, seguirán de alguna manera a las personas que salen de su campo visual, etc. En sus acciones, los niños darán muestras de tener "conceptos" rudimentarios de los objetos en cuanto a permanentes y esta

biles, independientemente de la experiencia que ellos tengan con los objetos, así como de "conceptos" de las relaciones temporales, espaciales y de otros tipos, que hay entre los objetos. Esta etapa se da desde el nacimiento hasta aproximadamente los dos años.

2) PERIODO PREOPERACIONAL.

En cuanto los niños dan muestras de que están empezando a usar representaciones e símbolos mentales (por ejemplo, la imitación retardada, que supone cierta representación mental a base del recuerdo del suceso original), es señal de que han entrado en el segundo período principal, el período preoperacional. Esto ocurre, por lo general, alrededor de los 18 meses o dos años de edad. El rápido aumento de representaciones mentales y de aptitudes simbólicas durante este período, aparece claro en el rápido crecimiento del lenguaje, en la aparición y perfeccionamiento del juego imaginativo y en la incipiente aparición de los sueños. (37).

3) PERIODO DE OPERACIONES CONCRETAS.

Al llegar al final del período preoperacional, los niños disponen de cuadros bastante grandes de representaciones y símbolos, pero los usan de una manera que indica que todavía no captan las relaciones que hay entre ellos (como la de equivalencia de suma y resta). El uso de operaciones empieza a aparecer por primera vez entre los 5 y 7 años para la mayoría de los niños; y una vez que esto ocurre, habrán entrado al período de operaciones concretas. Este período continúa hasta que los niños tienen de 11 a 15 años; por lo tanto, la mayoría de los niños de edad escolar se encuentran en este período del desarrollo intelectual.

Los niños en este período pueden razonar con bastante lógica cuando trabajan con materiales concretos e inmediatamente presentes (de ahí el nombre de operaciones concretas). Pero todavía tropiezan con una enorme dificultad cuando se les pide que apliquen estas aptitudes a situaciones hipotéticas o a problemas en los que hay elementos que no están concretamente presentes. Resuelven con bastante facilidad problemas que implican relaciones entre pares de objetos (una ventaja sobre los -

niños preoperacionales quienes suelen captar los objetos uno por uno], - pero todavía no coordinan las operaciones lo suficientemente bien como para resolver problemas de muchas relaciones. También tienen dificultad con problemas que se presentan formalmente o en proposiciones verbales, -por ejemplo, que se presentan bajo la forma de x's y de y's, y no bajo la forma de manzanas, naranjas, gatos y perros, o de otros objetos o materiales concretos. (38).

4) PERIODO DE OPERACIONES FORMALS.

Vamos ahora a describir el período de las operaciones formales al que corresponde la muestra que se utilizó en el presente trabajo de investigación, es decir, adolescentes.

En algún momento alrededor de la adolescencia temprana, las limitaciones del período anterior empiezan a superarse, y los niños entran en el período de operaciones formales, llamado así porque los niños pueden ahora resolver los problemas que se les presentan formalmente, y ya no dependen de casos o representaciones concretas. Ahora ya -- pueden formar y rechazar hipótesis, razonar y rechazar proposiciones -- que no se conforman con la realidad, coordinar operaciones para resolver problemas de relaciones múltiples, y concebir intelectualmente resultados alternativos que no existen en la realidad.

Aún cuando las etapas ocurren en una sucesión invariable, no quiere decir que la sucesión sea innata. El mismo crecimiento intelectual, una vez que están presentes las estructuras físicas y fisiológicas, depende de la experiencia que tienen los niños con el mundo que -- los rodea por medio de sus interacciones intelectuales con él.

Es decir, la edad de cambio de una etapa a otra depende de -- la experiencia de cada niño.

Las aptitudes que van apareciendo por primera vez en cada -- etapa nunca substituyen ni desplazan totalmente a los modos anteriores de pensar. Incluso los adultos, quienes se supone que son capaces de poseer en práctica el pensamiento operacional formal, con frecuencia -- usan todavía la inteligencia operacional concreta, la preoperacional y -- también la inteligencia sensoriomotora. La etapa del desarrollo intelec-

tal de una persona se define por el nivel más elevado de pensamiento - de que es capaz dicha persona, aún cuando él o ella piensen a ese nivel solamente parte del tiempo o en circunstancias determinadas. (39).

La principal manera en que la lógica del adolescente difiere de la lógica de la etapa anterior (operaciones concretas), es que el -- adolescente presta atención tanto a la forma como al contenido de un argumento, de un experimento, de un silogismo o de una proposición. Puede razonar acerca de su propio razonamiento. Esto supone una nueva separación sujeto y objeto. Puede deducir leyes partiendo de operaciones las-cuales tampoco tienen que ser concretas. Por ejemplo, puede imaginar -- mentalmente otras aplicaciones de los datos que se le presentan.

Una segunda cualidad del pensamiento lógico de los adolesce-- tes es que toman como objeto de consideración tanto lo irreal como lo -- real. La lógica operacional formal les permite analizar lo que funciona -- y lo que no funcionará, es decir, les permite concebir hipótesis del tipo "que sucedería si...".

El paso del pensamiento de operaciones concretas al pensa-- miento de operaciones formales se distingue de las transiciones lógicas anteriores en una cosa muy importante: en contraposición a las transi-- ciones anteriores, no es constante la edad a la que empieza la lógica -- formal. Más aún, parece que algunos adultos nunca llegan a adquirir un pensamiento operacional formal.

Cosas como la cantidad de experiencia previa, el tipo de pro-- blema, su estado de lucidez o de fatiga y sus aptitudes intelectuales -- en general, serán variables muy importantes que determinarán que el ad-- lescente aplique o no la lógica formal. En otras palabras, no todos los adolescentes aprovechan este tipo de razonamiento, y probablemente no -- hay ningún adolescente que lo aproveche plenamente. (41).

Para que quede más claro lo anterior se explicarán las cinco habilidades fundamentales que caracterizan al niño que efectúa operac-- iones formales.

1) LA LÓGICA COMBINATORIA.- Es un razonamiento necesario pa-- ra resolver problemas de combinaciones o problemas relaciona-- dos con los diferentes formas en que se puede realizar una operación --

con un conjunto de cosas. Supongamos, por ejemplo, que se le dan a un estudiante cinco líquidos y se le pide que mezcle tres de ellos para conseguir un líquido verde. Un niño que utilizase operaciones concretas sabría que debería ensayar diferentes combinaciones, pero es probable que combinara los líquidos al azar. Si no consiguiera su objetivo tras varios ensayos, probablemente no podría decir qué combinaciones había comprobado o el orden en que lo había hecho. Un niño en el estadio de las operaciones formales, por otra parte, escogería un procedimiento sistemático a la hora de comprobar las combinaciones; haría una lista de todas las combinaciones posibles, ya fuera mentalmente o con la ayuda de papel y lápiz. Si se detuviera a este niño en cualquier punto del proceso de resolución del problema, probablemente podría decirle qué combinaciones había comprobado. De este modo, los problemas dependen del razonamiento combinatorio, en este caso, y nos permiten discriminar claramente entre el niño que se encuentra en el estadio de las operaciones formales. (42).

2) RAZONAMIENTO HIPOTÉTICO.- Los niños pueden resolver problemas sobre situaciones hipotéticas, ya que están menos apegados a la realidad que los niños más pequeños. Los niños que se hallan en este estadio de operaciones formales, pueden contestar a la pregunta: "Si tú fueras la abuela de tu padre, que tenía un hermano, ¿qué parentesco tendría este hermano contigo?". En el estadio de las operaciones concretas los niños no serían capaces de dar una respuesta. Al resolver un problema de este tipo, en el estadio de operaciones formales, el niño utiliza el razonamiento hipotético para abstraer los elementos esenciales de una situación no real y llegar a una respuesta lógica. Los niños mayores son capaces de señalar la diferencia entre crear una situación de este tipo, lo cual es imposible, y deducir una solución de esta situación hipotética.

Otro problema que se ha utilizado en este período es el siguiente: "Si todos los gorilas de nueve años fueran médicos y si perro y gorila fueran dos palabras que significaran exactamente lo mismo, entonces un perro de nueve años sería...".

En este problema, el porcentaje de respuestas correctas au-

menta con la edad. Las opciones de respuesta que se dan son: a) gorila que ladra; b) gorila pequeño; c) médico (es la correcta, por supuesto); d) gorila con cuatro patas y e) no hay relación. Entre los niños de 7 y 17 años de edad, la probabilidad de obtener una respuesta correcta, es mucho mayor en el período de las operaciones formales.

3) RAZONAMIENTO PROPORCIONAL.— Es la capacidad para usar una relación matemática al objeto de determinar una segunda relación matemática. Aunque las proporciones dependen del uso de una ecuación algebraica, que se enseña a menudo ya en el segundo ciclo de Enseñanza General Básica o Primaria, muchos adultos y adolescentes no consiguen aplicar la ecuación correcta para resolver problemas de este tipo:

"Un constructor tiene ladrillos de dos tamaños. La altura de una casa de un piso es de 60 ladrillos pequeños o 40 grandes. La altura de una casa especial de dos pisos es de 150 ladrillos pequeños ó _____ grandes".

Una persona, para hallar la respuesta, debe comparar la relación entre el número de ladrillos pequeños y grandes necesarios para construir una casa de un piso con la relación entre el número de ladrillos pequeños y grandes necesarios para la de dos pisos. Esto es, 60 es a 40 como 150 lo es a una incógnita X, que la persona debe hallar. Una de las formas de resolverlo es: 40 es $2/3$ de 60 y $2/3$ de 150 son 100 . [43].

También en este tipo de problemas, el porcentaje de respuestas correctas aumenta con la edad, en niños entre 7 y 17 años. Tanto en el problema de gorila-perro como en el anterior, se les pide a cada niño, excepto a los de 7 y 8 años, que expliquen por escrito la razón de su respuesta y se encuentran diferencias notables en el proceso de razonamiento para dar tanto las respuestas correctas como las incorrectas.

Al respecto es importante señalar que un niño que responde correctamente, no está utilizando necesariamente el mejor proceso de razonamiento. Dicho niño puede no estar efectuando operaciones formales, puede haber contestado correctamente por azar. Por eso es importante analizar el proceso de pensamiento tanto de las respuestas correctas como de las incorrectas.

4) SUPUESTOS.- En este período de operaciones formales el niño también puede manejar supuestos. Los supuestos son enunciados que se supone representan la realidad, pero sobre los cuales no se proporciona evidencia alguna. Una persona en el estadio de las operaciones formales a la que se le diga que supone que el precio de los alimentos aumentará un 25% en los próximos tres años, mientras que el precio de la ropa se incrementará un 9%, y se le pide que explique las posibles razones de la diferencia en la cantidad de estas subidas, aceptará los supuestos y tratará de encontrar sus causas. El niño que se halla en el estadio de las operaciones concretas, sin embargo, puede decir de buses a primeras que la blusa que se compró la semana pasada le costó menos que la que se compró el mes pasado o que es muy difícil saber cuándo los precios van a subir o bajar. En resumen, en lugar de pensar en cómo resolver el problema, centra su atención en la falta de pruebas que respalden el supuesto. En cambio, en el caso de una persona que realiza operaciones formales, puede discriminar entre acontecimientos probables e improbables y trabajar con ambos con igual facilidad.

5) EXPERIMENTACION CIENTIFICA.- La experimentación de naturaleza verdaderamente científica aparece también en el estadio de las operaciones formales. La experimentación científica permite a una persona formular y comprobar hipótesis de una manera muy sistemática, que indica que se han considerado todas las soluciones posibles. El problema de la combinación de líquidos ilustra este tipo de formulación y comprobación de varias hipótesis. La persona que efectúa operaciones formales puede realizar experimentos verdaderamente científicos, porque puede elaborar una lista de los factores relevantes en un problema dado, así como de los niveles (o número de variables) en cada factor. (44).

Uno de los problemas más conocidos que se han aplicado para estudiar este período, es el problema del péndulo:

Se construye un péndulo de tal manera que colgase un objeto de una cuerda, y al sujeto se le mostraba cómo variar la longitud de la cuerda, cómo variar el peso del objeto suspendido y cómo saltarlo desde distintas alturas, empujándolo con distintas fuerzas. Al sujeto se le -

peña que resolviera lo que es esencialmente un problema de física: el descubrir cuál de los cuatro factores, este es, la longitud, el peso, la altura o la fuerza, solo o en combinación con otros, afectaba la frecuencia de la oscilación pendular. La respuesta correcta es, por supuesto, la de que el factor causal consiste en la longitud de la cuerda: -- cuanto más corta sea la cuerda, más rápido es el período de oscilación. Para resolver el problema se le permitió al sujeto experimentar con el péndulo de la forma que le gustara. (45).

La solución al problema del péndulo es una prueba más de que se ha llegado al período de las operaciones formales. El niño puede pensar en términos de lo que pudiera ser cierto o no, simplemente en términos de lo que ve en una situación concreta. Dado que puedes imaginar -- una variedad infinita de posibilidades, estás capacitado para el razonamiento hipotético. Una vez que hayas desarrollado la hipótesis podrás llevar a cabo un experimento científico para probar las hipótesis y deducir si es cierta. Decimos, entonces, que ahora puede dominar el pensamiento hipotético-deductivo. Tomen en cuenta todas las posibles relaciones que existan y las prueban todas, una por una, para eliminar las falsas y llegar a la cierta. Este proceso de razonamiento sistemático sirve, como es lógico, para todo tipo de problemas, no solamente para los de carácter mecánico o científico. En la etapa de operaciones formales, están mejor capacitados para integrar lo que han aprendido en el pasado con los problemas del presente y sus planes para el futuro. Aplican este rígido proceso a la mecánica de su vida diaria y también lo aplica a la elaboración de complejas teorías políticas y filosóficas. (46).

Se deduce de la descripción que se ha hecho del período de las operaciones formales, que Piaget ha realizado una contribución definitiva a nuestra comprensión del pensamiento adolescente.

En primer lugar, sus datos empíricos parecen relativamente rectilíneos. Se patentizan de una manera bastante directa en los protocolos los métodos que utiliza el adolescente para resolver problemas. -- Se regularon pocas inferencias para captar qué es lo que los adolescentes estaban haciendo o pensando.

En segundo lugar, los hallazgos de Piaget sugieren que exis-

ten diferencias básicas entre el adolescente y los niños más pequeños -- en tanto en cuanto interviene el razonamiento científico. Es patente -- que a medida que aumenta el nivel cronológico se da una mejora en la -- experimentación sistemática, en el diseño de test cruciales, en los intentos para aislar ciertas variables, en la apreciación de la complejidad de los problemas y en la capacidad para deducir conclusiones racionales a partir de datos empíricos.

En tercer lugar, Piaget ha comenzado desarrollando modelos -- formales que describen y explican la conducta del adolescente y además -- es notorio que ha sido uno de los pocos teóricos de la ciencia de la genética infantil que han intentado construir modelos de este tipo. (47).

Todas estas contribuciones motivaron que la teoría de Piaget fuera incluida en este trabajo. Además se supone que los procesos de -- pensamiento que los niños utilizaron para resolver el test de Raven, -- son los descritos en el período de operaciones formales.

2.3 DIFERENCIAS ENTRE INTELIGENCIA Y COCIENTE INTELECTUAL.

2.3.1 DEFINICION DE COCIENTE INTELECTUAL.

El CI es la razón entre la edad mental y la edad cronológica -- ca, multiplicándose la fracción por 100, para evitar el uso -- de decimales.

$$\text{FORMULA: } CI = EM/EC \times 100$$

Si la edad mental de un niño es igual a su edad cronológica, su CI será exactamente 100. Así pues, un CI de 100 representa una ejecución normal o del promedio. Los CI's por debajo de 100 indican retraso, y los que se encuentran por encima de 100 adelanto. (48).

El término CI se empleó por primera vez en la forma del test de Stanford-Binet de 1916. Pero el término fue ideado por el psicólogo alemán Stern. (49).

2.3.2 DEFINICIÓN DE INTELIGENCIA.

La inteligencia es una constante interacción activa entre la capacidad heredada y la experiencia del medio ambiente, que permite que la persona pueda adquirir, recordar y utilizar los conocimientos; que pueda entender los conceptos tanto concretos como abstractos; que pueda entender las relaciones entre los objetos e ideas y aplicar esta comprensión; y que pueda utilizar todos los factores reaccionados en el desarrollo de sus funciones diarias. (50).

2.3.3 DIFERENCIAS ENTRE LOS DOS CONCEPTOS.

En base a las definiciones anteriores, se puede observar que inteligencia y CI no es lo mismo.

El CI no es una designación abreviada de la inteligencia, es simplemente, un número que se asigna a la actuación de una persona en un conjunto de problemas, mientras que la inteligencia es la capacidad de entender hechos y relaciones y de utilizarlos de una manera razonable y lógica. El CI es una medida observable de esta capacidad, de la misma manera que la ejecución es una medida observable del aprendizaje.

Debido a factores como fatiga, distracción, diferencias de lenguaje y ansiedad, es muy posible que una persona sea más inteligente de lo que sugiere su coeficiente intelectual. (51).

Como la inteligencia es una estructuración mental, una conceptualización abstracta que se basa o que se deduce del modo de actuar de la gente, las pruebas de CI sencillamente nos proporcionan una base más sistemática y más estandarizada para hacer dicha inferencia o para formular ese juicio. Lo que medimos con las pruebas es el rendimiento y no la inteligencia. Por lo tanto, lo que observamos son los resultados de las pruebas y no la inteligencia. Las generalizaciones que se formulan acerca de ella, están limitadas por la naturaleza de las mismas -- pruebas. Es decir, cuando se considere el valor numérico de un CI dado, deberíamos especificar siempre el test de donde se obtuvo.

La utilidad de los tests de inteligencia para medir el "coeficiente de inteligencia" está fuera de duda. No obstante, los resultados no pueden extrapolarse alegremente, pues si el CI puede equipararse a la inteligencia, ni puede despreciarse el concurso de factores como por

ejemplo el consenso en el resultado de las pruebas.

En base a lo anterior, es recomendable tener siempre presente que: la inteligencia debería ser considerada como un concepto descriptivo y no explicativo. Y que el CI no es algo fijo e inalterable, sino que se puede modificar por la influencia del ambiente. (52).

Se proporciona más información sobre los factores que influyen en la medición del CI y de los cambios de éste, en los puntos siguientes de este capítulo.

2.4 CONSTANCIA Y PREDECION DEL CI.

Cuando se creía que la inteligencia era en gran parte la expresión de un potencial hereditario, se esperaba que el CI de cada individuo permanecería casi totalmente constante a lo largo de la vida. Cualquier variación observada en la repetición de las pruebas se atribuía a defectos en el instrumento de medida, a una fiabilidad inadecuada o a una hábil selección de las funciones examinadas.

Ahora, existe una amplia investigación, en relación con la inteligencia, sobre las condiciones asociadas a aumentos o disminuciones en el CI. En comparación con las normas generales, los niños educados en ambientes con desventajas culturales tienden a sufrir una disminución en sus CI con la edad y los educados en ambientes superiores, -- una mejora. No solo las facilidades y oportunidades para el desarrollo intelectual halladas en el hogar, sino también los sistemas de crianza y las actitudes pateras pueden influir en el índice de desarrollo intelectual del niño. De forma análoga, las personas que prosiguen durante más tiempo su educación mejoran más su CI, por término medio, que aquellas que abandonan los estudios a una edad más temprana.

Los cambios o disminuciones bruscas en el CI pueden producirse como consecuencia de cambios ambientales fortuitos en la vida del niño, así como por intervenciones ambientales planificadas. Variaciones drásticas importantes en la estructura familiar, aumentos o descensos bruscos en el nivel de ingresos de la familia, una enfermedad grave o prolongada o programas terapéuticos, la emigración, la adopción o la --

asistencia a un jardín de niños, pueden alterar la evolución del desarrollo intelectual de un niño y producir notables aumentos o disminuciones en su CI.

La naturaleza acumulativa del desarrollo intelectual proporciona una explicación para la estabilidad creciente del CI con la edad. Las habilidades y conocimientos intelectuales del individuo en cada edad incluyen todas sus anteriores habilidades y conocimientos, más un incremento de nuevas adquisiciones. (53).

Son dos las causas adicionales de la estabilidad general del Coeficiente Intelectual:

1) La estabilidad ambiental que caracteriza los años del desarrollo en la mayoría de los individuos. Los niños tienden a permanecer en la misma familia, en el mismo nivel socioeconómico y en el mismo medio cultural mientras crecen. Sin embargo, aún los niños que permanecen en el mismo ambiente pueden mostrar grandes aumentos o disminuciones en el CI en nuevas pruebas. Estos cambios significan, naturalmente, que el niño se está desarrollando más rápida o más lentamente que la población normativa en la que se tipificó el test.

2) La influencia de las habilidades previamente necesarias para el aprendizaje en el aprendizaje subsiguiente. El objeto de los programas educativos compensatorios es proporcionar los requisitos previos para el aprendizaje que permitirán a los niños aprovechar la enseñanza posterior. Al proceder así, naturalmente, estos programas confían en alterar la estabilidad del CI, que de otra forma permanecerían bajos.

Los estudios de correlación sobre la estabilidad del CI proporcionan datos actuariales, que se pueden aplicar a predicciones colectivas. Por otra parte, los estudios de individuos revelan grandes cambios ascendentes o descendentes en el CI.

La investigación sobre los factores asociados con aumentos o disminuciones en el CI aclara las circunstancias que determinan el desarrollo intelectual general. Sugiere asimismo que la predicción de la subsiguiente situación intelectual se podría mejorar si se combinan las medidas de las características emocionales e individuales del individuo y de su ambiente con las puntuaciones iniciales en el test. (54).

2.5 FACTORES QUE INFLUYEN AL MEDIR LA INTELIGENCIA.

2.5.1 HERENCIA.

Hay indicios muy fuertes de que la inteligencia depende tanto de la herencia como del ambiente. Una fuente muy rica de argumentos en pro de la herencia proviene de los estudios que se han hecho sobre pares de individuos cuya relación genética varía. Si la herencia es importante, entonces entre mayor sea la semejanza genética, más elevada será la correlación entre los CI's resultantes. Se dan correlaciones muy elevadas entre los CI's de gemelos monocigóticos, que son muy semejantes genéticamente; correlaciones moderadas entre los CI's de hermanos y de gemelos dicigóticos (fraternos), que son moderadamente semejantes genéticamente, y una correlación baja o nula entre los CI's de individuos que no tienen ninguna relación entre sí. También se dan correlaciones moderadas entre los CI's de padres e hijos, las cuales aparecen con toda claridad alrededor del tiempo en que los niños entran a la escuela por primera vez.

2.5.2 AMBIENTE.

Si el ambiente no tuviera ninguna influencia, no debería advertirse ninguna diferencia cuando los gemelos o los hermanos se crían juntos o separados; sin embargo, las correlaciones aparecen constantemente más bajas en el caso de individuos que se crían por separado. (15).

Assassi (1968) ha hecho aportaciones muy importantes en cuanto a las influencias de la herencia y del medio ambiente en el desarrollo intelectual. Ella sostiene que la valoración del medio ambiente puede contribuir en dos formas principales a la predicción de la conducta. El individuo se comporta en un contexto ambiental concreto, que determina en parte la naturaleza de sus respuestas. La conducta depende de la interacción del sujeto y las variables ambientales. De aquí que la predicción de la actuación en cuanto a criterio, a partir de puntuaciones de test o de la conducta en cuanto a un criterio anterior, (como las calificaciones escolares o la actuación en un empleo previo) pueda mejorarse materialmente tomando en cuenta las variables de situación.

(56).

En un artículo clásico relacionado con la polémica sobre "naturalidad-crianza", Anastasi (1967) dice: "La naturaleza y grado de influencia de cada tipo de factor dependen de la contribución recíproca". Según las circunstancias, las proporciones relativas varían. (57).

2.5.3 NUTRICION.

Tanto el desarrollo físico como el mental dependen de que -- los niños tengan una dieta adecuada. Una grave deficiencia de proteínas puede producir enfermedades como la de Keshikiorik, o desnutrición hémica y marasma, las cuales van siempre acompañadas de retraso mental. Sin embargo, inclusive las deficiencias más moderadas de proteínas, suelen producir ladisposiciones que no se manifiestan abiertamente al exterior, pero que no obstante pueden producir un retraso físico y mental. (Bangpa, 1970).

Cuando niños que han sufrido una desnutrición grave durante sus primeros años, llegan a la edad escolar teniendo CI's más bajas y son físicamentegás pequeños que los niños que fueron bien nutridos (-- Stoch y Seythe, 1963). Esta temprana deficiencia de proteínas evidentemente es un obstáculo para el cerebro, que está en rápido desarrollo durante ese período, y para el sistema servivo. El cerebro todavía se está desarrollando, aunque menos rápidamente durante la niñez media, y si Tanner tiene razón al decir que ciertas conexiones neurales se están -- formando durante estos años, entonces la desnutrición durante los años-escolares también puede producir el retraso mental. Lo menos que se pug de decir es que la dieta influye sobre el rendimiento de pruebas de los niños de edad escolar por el impacto que tiene sobre la viveza, la atención y la salud en general. (58).

2.5.4 INFLUENCIA DEL HOGAR Y DE LA FAMILIA.

La interacción más general y constante que se observa entre los patrones de interacción familiar y el rendimiento intelectual de los niños, es que los niños de hogares cariñosos y de apoyo mutuo suelen tener mejor rendimiento, y que los niños de padres hostiles y rechazantes suelen tener un rendimiento muy pobre. Sucede que el-

que los padres tengan actitudes punitivas hacia los niños o que echen mano de prácticas disciplinarias punitivas, depende hasta cierto grado de la educación, la inteligencia y la clase social de los mismos padres. (39).

La influencia paterna es mucho más extensa que lo que parecerá parecer a partir de un solo estudio, o inclusive de varios. En el estudio típico de investigación, el experto elige una de las variables para examinarla y, prácticamente, pesa por alto todas las demás cosas que ocurren en la vida del niño. Naturalmente, todo lo que sucede en la vida del niño tiene una total interrelación y, aunque en este capítulo nos ocupamos especialmente del desarrollo intelectual del niño, es necesario admitir que la actitud de los padres y el sistema de crianza tienen mucha más importancia que la puntuación obtenida por el niño en la prueba de Stanford-Binet. Ellos afectan la salud, el funcionamiento emocional, el desarrollo de la personalidad, el sistema de valores y el código moral, así como las mediciones de desarrollo que pueden determinarse por pruebas o por el desempeño del niño en el salón de clase. (40).

Las puntuaciones de niños cuyos padres han recibido educación muestran pequeños aumentos y las de los que pertenecían a familias con un nivel inferior de educación tienden a disminuir (Elbert y Simmons, 1943; Renzik, 1957). Niños que se llevaban menos de 5 años con sus hermanos más pequeños también mostraron un aumento del CI (Ross y Palmer, 1970; Sontag, Baker y Nelson, 1958). En otro estudio, se observó que niños cuyo CI aumentó considerablemente durante la etapa escolar tenían padres que les ofrecían normas de conducta y les daban explicaciones (Sontag, Baker y Nelson, 1958).

Parece estar bastante claro que el niño que disfruta de estimulación intelectual (al que se le lee y se le cuentan historias, acortijos y poemas; al que le piden que resuelva rompecabezas mecánicos, de dibujos o de palabras; el que tiene cosas para contar como fichas de póquer, dinero de juguetes y cuentos de madera; el que participa en discusiones, debates y tomas de decisiones), tiende a obtener puntuaciones más altas en los tests de inteligencia que el que no goza de tales ventajas.

Existen, por supuesto, otros factores que son difíciles de

cambiar, como la educación de los padres, la presencia de hermanos y el nivel socioeconómico, pero que ayudan a explicar las diferencias individuales en el CI observado en un grupo de estudiantes. (61).

En este punto hacemos referencia al estudio longitudinal que se realizó a 75 niños, mencionado en el Capítulo III, 3.4.2.3, de la presente tesis, para completar este punto.

2.5.5 DIFERENCIAS EN EL SERO.

En el caso de los niños varones, el elevado rendimiento intelectual durante los años escolares está constatemente vinculado con el cariño y la aceptación por parte de sus madres, especialmente durante sus tres primeros años de vida. La cantidad de tiempo que los padres están en casa y que pasan a disposición de los niños varones, afecta el rendimiento académico de éstos. Si el padre está en casa dos o más horas diarias, los niños logran calificaciones más elevadas y resultados más elevados de logro general, que cuando sus padres están ausentes -o que cuando están en casa seis o menos horas por semana.

En el caso de las niñas, parece que el estar libres de restricciones matemáticas es más importante que la cercanía materna. Bayley y Schaefer (1964) no encontraron relación constante alguna, entre el cariño y acercamiento de las madres a las hijas durante los tres primeros años de vida, y el rendimiento de las hijas durante la niñez media e adolescencia, mientras que otros dos estudios encontraron que las niñas que tenían éxito en el campo intelectual, por lo general, han tenido más días menos dedicadas a su crianza, y que durante sus años preescolares las dejaron en libertad de explorar. Sin embargo, parece que la aceptación y el apoyo por parte del padre es muy importante para el rendimiento intelectual de las niñas. Además, el rigor, la crítica y los castigos parentales, aunque por lo general están asociados con un rendimiento pobre, tanto para los niños como para las niñas, parece sin embargo, que tienen efectos más profundos en éstas que en aquéllas. Los estudios citados son correlacionales en su mayoría, de suerte que de ellos no se puede deducir ninguna causalidad; y con alguna frecuencia lo que provoca las acciones de los progenitores son los atributos de los niños. (62).

Por lo tanto, el buen cuidado materno en la primera infancia

parece ser más importante para los niños que para las niñas; por lo menos en cuanto afecta al rendimiento intelectual. (Esta puede ser otra -- prueba de que los niños tienen una mayor capacidad de soportar un medio ambiente desfavorable. Los niños pueden ser más susceptibles a las influencias ambientales tanto psicológica como físicamente. Tal vez esto tenga algo que ver con el número mayor de niños que desarrollan problemas de aprendizaje y comportamiento y que llegan a tener problemas con la ley. [63].

2.5.6 CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDAD.

Los niños con ansiedad muy elevada rinden menos bien en las pruebas de CI. Los niños dependientes y pasivos también rinden pobremente en las pruebas intelectuales, mientras que los niños independientes suelen rendir bastante bien. La motivación para el logro -- está asociada, casi siempre con un elevado rendimiento intelectual.

Otros atributos, como por ejemplo, la confianza y seguridad en sí mismo, perseverancia, control de sí mismo y atención, indica que un patrón general de madurez o de competencia interpersonal está vinculado con el buen rendimiento intelectual, es decir que el temperamento influye en el éxito en las pruebas de inteligencia, así como en sus estudios.

2.5.7 DIFERENCIAS ENTRE CLASES SOCIALES.

Tal vez las diferencias que más constantemente se encuentran en el rendimiento intelectual son las que se advierten cuando se comparan niños de diferentes clases sociales. Entre más elevada sea la clase social del grupo, más elevado es el CI. Por definición, -- los niños de diferente clase social son aquellos que tienen padres que difieren entre sí por razón de la cantidad de educación, categoría de empleo, del ingreso y por el tipo de vecindario en que viven. Pero hay otros atributos que se correlacionan con éstos y que se incluyen en la definición; por ejemplo, los tipos de prácticas y actitudes respecto a la crianza de los niños; actitudes y valores con respecto a la educación y al éxito académico; la capacidad y deseo de proporcionar a sus hijos juguetes, juegos, libros y experiencias, y los conocimientos y --

recursos necesarios para proporcionar la alimentación adecuada. Son precisamente las diferencias en estas experiencias correlacionadas, y no las diferencias de clase social per se, las que suelen dar origen a las diferencias de rendimiento intelectual entre las diversas clases sociales. Estas diferencias, si se toman en cuenta, suelen ser muy útiles para fines como la planeación de programas para diversos grupos de niños. Pero los promedios de grupo no nos dicen nada acerca de lo que se puede esperar de cada niño en particular. Y a veces se cae en el error de generalizar los resultados de un grupo a cada uno de los niños que se encuentre en esos grupos. (64).

Al respecto, Anastasi (1957) afirma con toda seguridad que - la clase social ejerce una influencia amplia y penetrante en el comportamiento:

"El nivel social puede determinar la extensión y naturaleza del estímulo intelectual que se suministra en el hogar y en la comunidad mediante los libros, la música, el arte, las actividades de juego, etc. Los efectos sobre los intereses y la motivación pueden ser aún más importantes y de más largo alcance, según se ve en el deseo de realizar tareas intelectuales abstractas a fin de superar a otros en situaciones competitivas, triunfar en la escuela y obtener aprobación social. Las características emocionales y sociales también pueden verse influidas por la naturaleza de las relaciones interpersonales que caracterizan a los hogares de acuerdo con su nivel socioeconómico." (65).

CAPITULO III

LA POSICION ORDINAL EN LA FAMILIA

3.1 IMPORTANCIA DE LA POSICION ORDINAL EN LA FAMILIA.

La posición del niño en una secuencia de hermanos ejerce una influencia profunda en el desarrollo posterior. (Forer explicó la importancia de la posición ordinal como sigue:

"Cuando nacemos en una unidad familiar o ingresamos a ella - por adopción o como hijastros, se ocupa cierto lugar en la jerarquía familiar. Uno se convierte en el unigénito, el mayor, el mediano o el más joven. El primer efecto y el más evidente de tener cierta posición es - la familia es la relación que se tiene con las personas que se encuentran en ella... El lugar en la familia establece para el niño un papel específico que debe desempeñar dentro del grupo familiar. Infiuye en él para que desarrolle actitudes hacia sí mismo y otras personas y le ayuda a desarrollar patrones específicos de conducta". (66).

Las influencias ambientales desempeñan un papel mucho más importante que la herencia en la determinación de las diferencias que se han encontrado en niños de diferentes posiciones ordinales en una familia. De entre los muchos factores ambientales que determinan la influencia de la posición ordinal, son 5 los que parecen ser más importantes:

1) Actitudes culturales hacia la posición ordinal.- En las culturas en las que se considera al primogénito como heredero de la autoridad, el poder y la riqueza, los padres criados en esas culturas se venán afectados en el trato que dan a sus hijos.

2) Las actitudes de las personas importantes.- El modo en que los miembros de la familia consideran las posiciones ordinales in--

Fluirá en las actitudes de los niños hacia ellos y, a su vez, en sus -- conductas. Cuando los niños más pequeños observan a los primogénitos, -- los utilizan como modelos y establecedores del ritmo.

3) Las expectativas de papales.- Si se espera que los primogénitos actúen como modelos para sus hermanos más chicos y que cuiden a éstos últimos, esto afectará las actitudes de los primogénitos hacia -- ellos mismos y su propia conducta.



Fig. 3.1 Muchos primogénitos re-- sienten el hecho de que sus padres esperan que sirvan como modelos pa-- ra sus hermanos menores.

4) El tratamiento temprano.- Sea cual sea la posición ordi-- nal, los niños que son el centro de atención durante los primeros meses de su vida, se vuelven por lo común ansiosos y resentidos cuando los -- substituye un hermano más joven.

5) La estimulación de las capacidades innatas.- Por lo com-- mún, los padres tienen más tiempo que dedicar a la estimulación de las-- capacidades innatas de los hijos en el caso de los primogénitos y los -- últimos en nacer que en los de los intermedios. (67).

3.2 CARACTERÍSTICAS DEL PRIMOGÉNITO Y DEL SEGUNDOGENITO.

Se ha descubierto que debido a las condiciones ambientales, los niños de diferentes posiciones ordinales tienen ciertas características en común, y aunque no son de ninguna manera universales, los estudios han revelado que hay ciertos síndromes o grupos de rasgos que se encuentran característicamente entre los niños de diferentes órdenes al nacer. No hay evidencias de que los rasgos sean hereditarios y existen muchas pruebas de que son el producto del modo en que se tratan a los niños durante sus primeros años formativos, las personas significativas para ellos.

3.2.1 EL PRIMOGÉNITO.

Es indudable que la tarea más difícil en la familia le corresponde al primogénito. Cuando llega el hijo segundo, la desaparición del derecho de primogenitura se acompaña de la supresión de los deberes correspondientes. Se confían al mayor responsabilidades psicológicas que no siempre está en edad de soportar. Esto constituye ciertamente una buena escuela de formación, a condición de que las exigencias no sean excesivas. Los ejemplos y sacrificios que se le piden son experimentados, en ocasiones, como otras tantas frustraciones afectivas e injusticias, puesto que, al fin y al cabo, no pidió ser el mayor. Esta situación no comporta ninguna ventaja evidente, mientras que diariamente puede ver los inconvenientes. Hasta es bastante frecuente que los padres le denieguen cosas que le prometieron, en nombre de esa primogenitura; se apela a su razón, por ser el mayor, para que sacrifique satisfacciones legítimas su edad, a fin de no crear celos entre los más pequeños, pero inmediatamente se le exige una obediencia sin discusión, porque sólo es un niño.

Este factotum llega a no saber cuál es su papel y al saberse que los hijos mayores se clasifican netamente por encima de todos los demás en el plano intelectual, se comprende mejor la perjudicial de semejante comportamiento.

Si los padres exigen al mayor más sacrificios y responsabilidades, parece como si, apelando a su razón, también procuraran darle --

más explicaciones claras y precisas, en vez de contentarse, a menudo, como si se tratase de los hermanos que la siguen, con prohibiciones sumarias y explicaciones simplistas. (68).

No se puede considerar que ninguna de las posiciones ordinarias sea la mejor. Los primogénitos reciben mayor orientación y ayuda en su desarrollo que los que nacen en último lugar. Aitua comentó que "los dedos están cargados a favor del primogénito".

Debido a las presiones que ejercen los padres sobre ellos para que tengan realizaciones, generalmente obtienen más resultados que sus hermanos más pequeños. Además, por lo común, los primogénitos se conforman más a las expectativas sociales y, como resultado de ello, tienden a verse mejor aceptados y poseen más probabilidades de desempeñar papeles de liderazgo.

El nacimiento de un hermano permite seguir, por las reacciones que provoca en el mayor, la aparición, la evolución y los caracteres de la rivalidad fraterna, cuya utilidad desconocen muchos padres y la cual es normal y necesaria.

Esta rivalidad debe ser interpretada en el sentido de la competencia positiva que motiva a demostrar las propias potencialidades y a salir adelante en cualquier terreno, por eso es que es normal y hasta necesaria.



Fig.3.2 Los comentarios desde fuera es un modo común de manifestar celos por los niños.

La partida de la madre que da a luz fuera de casa, la instalación del primogénito en el hogar de un pariente, refuerzan el sentimiento de frustración y se puede apreciar cómo nacen los celos hacia el intruso. El niño protesta frecuentemente en forma simbólica con manifestaciones de regresión afectiva como chuparse el dedo, enuresis repetida, lloriqueos, dificultades alimenticias, etc. Disfraza sus sentimientos verdaderos, pues, por regla general, se le ríe, con el pretexto de que "es muy fofo tener celos". Estos celos infantiles no son un defecto: son un sufrimiento y no hay nada peor que maltratar a un ser que sufre.

Si los padres no confunden sufrimiento por culpa (del niño - por no querer a su hermano) y hacen aceptar al recién llegado utilizando una gran dosis de tacto, el nacimiento irá acompañado de una compatencia fraternal útil y no de una hostilidad duradera y peligrosa.

El mayor se libera a veces de su ambivalencia proyectando sobre otro niño de los que le rodean su hostilidad, o, más frecuentemente, el afecto que siente por el recién llegado. Así se explican ciertos celos inesperados, súbitos, apasionados e inexplicables del mayor. Este sufrimiento puede afectar tanto al niño muy pequeño como al mayor, y demuestra que ésta frustración, muy precoz, está dirigida sobre la madre.

Pero no siempre aparecen estos celos en el preciso momento - del nacimiento. Algunas veces, el primogénito, entregado a la alegría colectiva por el nuevo acontecimiento, no se da cabal cuenta de la ineludible necesidad del reparto. Los cuidados del bebé, las caricias que se le prodigan le permiten advertir, sobre todo si hasta entonces fué hijo único, que se ha desplazado del centro del interés familiar y que ya no polariza toda la atención maternal. (69).

Las exigencias habituales de los padres "eres el mayor, tienes que dar el ejemplo", sólo consiguen crisparle en una actitud hostil hacia el menor, actitud que se extiende seguramente a lo que le rodea. Para recuperar el afecto de los suyos, está dispuesto a todo, comprendido el comportamiento más desagradable, incluso para él.

No otorgar aparentemente la menor importancia a las manifestaciones de celos del mayor, demostrarle más afecto, sobre todo si se comporta desagradablemente, hacerle aceptar como privilegio y honor --

unas pequeñas responsabilidades con respecto al recién llegado, son las bases esenciales que permitirán que la rivalidad fraterna, normal y necesaria, evolucione dentro de justos límites.

Cuando ya han crecido, dejar que los niños solucionen sus diferencias entre sí, es la mejor manera de enseñarles que la causa más justa puede perderse a veces y que la razón del más fuerte, -en discusión o en malicia- es, en ocasiones, la mejor, aún cuando el riguroso sentimiento de justicia que reina en su corazón deba permanecer inafectado.

Para la no intervención de los padres no debe establecerse - como un principio o una regla estricta, ellos deben saber zanjarlas a veces algo arbitrariamente. O sea que deban saber cuándo intervenir y cuándo no, lo cual es bastante difícil, la mayoría de las veces.

Debemos señalar, además, que puede existir más de un primogénito en la misma familia. Siempre que hay una brecha de cinco años o más, al hijo siguiente se le puede considerar un primogénito.

Aunque parezca extraño, así es. Por lo general sólo hay un primogénito o a lo sumo dos, debido a las diferencias de sexo, pero si en determinada familia los hijos están considerablemente espaciados, es posible que llegue a haber hasta cuatro o incluso cinco chicos que adopten las características de un primogénito. Quizá pueda haber muchas familias con hijos espaciados en cinco o más años, pero es raro.

La edad influye de una manera determinante porque disminuye la competencia entre los hermanos. Tal parece que el lapso de vida de cinco años le proporciona al hermano menor el suficiente respiro para que no se vea asfixiado o amenazado por los logros del hermano mayor, y al mismo tiempo lo más probable es que sus padres lo traten de una manera similar a como trataron al hijo mayor. De él se se habrá de esperar que sea más independiente y tampoco se le permitirá actuar como un bebé. [70].

Cuando se le carga al primogénito de responsabilidades y se espera que actúe como modelo eterno para sus hermanos, sin poder establecer por parte de los padres, un equilibrio en el trato de todos los hijos, es cuando la rivalidad fraterna se convierte en algo negativo para la familia.

Debido a que se espera que los primogénitos sean los más inteligentes, los más serios, atractivos, concienzudos, fuertes, etc., muchos de ellos no logran alcanzar las expectativas de sus padres. Esto trae como consecuencia que, por regla general, los primogénitos se desarrollen con la idea de ser perfeccionistas o casi perfeccionistas. Los primogénitos se fijan metas, son muy organizados y son esa clase de personas que saben a dónde van, cómo van a llegar ahí y cuánto tiempo les va a tomar hacerlo.

Pero, ¿qué hay de malo en ello? Absolutamente nada.

El problema es para quienes llegan a ser lo que se llama -- "perfeccionistas desanimados". Estos son los individuos que nunca cumplen con las expectativas que les fueron fijadas por sus padres, y ahora, de adultos, son incapaces de estar a la altura de sus propias expectativas.

Los primogénitos pueden llegar a la edad adulta y verse libres del control de sus padres, pero difícilmente lograrán liberarse -- del estilo de vida que éstos y su posición en la familia les imprimieron.

El perfeccionista desanimado nunca se imaginaría que su meta implícita es fracasar o cuando menos no alcanzar las expectativas que se le ha fijado para sí, pero en muchas instancias eso es lo que él exactamente está haciendo. Se sabotea a sí mismo en cada momento.

Existe una diferencia tremenda entre el perfeccionista y el perfeccionista desanimado.

El perfeccionista tiene el impulso de hacer todo cuanto hace de la mejor manera posible. El dará hasta lo último de su capacidad, y en tanto él esté consciente de que así lo ha hecho, se sentirá satisfecho de lo que ha logrado.

El perfeccionista desanimado, por otra parte, nunca estará satisfecho con lo que hace. No importa lo bien que haya desarrollado su trabajo, siempre va a pensar que pudo haberlo hecho mejor, se siente desanimado y se considera un fracasado.

Los primogénitos pueden llegar a ser o perfeccionistas o perfeccionistas desanimados. He aquí la razón de porqué muchos primogénitos llegan a ser famosos y otros no. [71].

Es conveniente aclarar, que no se afirma con todo lo anterior que los primogénitos, como clase, tengan una mayor proporción de problemas o que necesiten más ayuda que las otras personas. Lo que se pretende establecer es que los primogénitos tienen una serie exclusiva de problemas así como una serie exclusiva de cualidades.

Afortunadamente es posible, aunque difícil como ya se mencionó, superar las dificultades que entraña ser primogénito, no importa cuáles puedan ser esas dificultades o qué tan profundamente están afectando.

De manera que, si se ha caído en la trampa del perfeccionismo desatinado hay posibilidades de liberarlo.

Por ejemplo, si el primogénito guarda resentimiento hacia sus padres por la manera en que lo trataron en comparación a la forma como actuaron con sus hermanas y hermanos menores, se puede superar tal resentimiento y establecer una mejor relación con ellos.

Cuando se logra ver claramente de qué manera el orden de nacimiento ha afectado la personalidad, se estará dando un gran paso hacia un mejor conocimiento de sí mismo.

Esto ayudará a ver las capacidades y debilidades propias y dándose cuenta de porqué hacemos ciertas elecciones en la vida, ya sean éstas adecuadas o inadecuadas.

Una vez que logremos conocernos, podremos empezar a fortalecernos, a mejorar en aquellas áreas en que nos sintamos débiles, y a reforzar aún más las partes sólidas de la personalidad. (32).

A continuación, nos centraremos en las características más sobresalientes del primogénito adulto, así como de sus axiomas, los cuales son ideas y actitudes que le cuesta trabajo desochar; para continuar, en el siguiente punto, con las soluciones y finalizando este capítulo, con las formas de aprovechar las valiosas cualidades del primogénito.

CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DEL PRIMOGÉNITO

<u>CARACTERÍSTICAS</u>	<u>ASPECTOS POSITIVOS</u>	<u>ASPECTOS NEGATIVOS</u>
Perfeccionista	Todo lo hace bien	Excesivamente crítico e insatisfecho con su propio desempeño.
Emprendedor	Ambicioso, orientado al éxito.	Siempre sujeto a una gran presión.
Organizado	Capaz de permanecer por encima de todo.	En su vida no hay cabida para la flexibilidad.
Ereditivo	Capaz de abordar los problemas y resolverlos.	En ocasiones piensa demasiado; es excesivamente serio.
Se guía por la lista	Realiza cosas; sabe a dónde se dirige.	Tiende a encasillarse; se vuelve esclavo de su lista.
Lógico	Evita caer en conductas compulsivas.	Sabe que tiene la razón, aún cuando no sea cierto.
Líder	Desempeña una función importante en su familia, comunidad, etc.	Se espera de él demasiado; los demás siempre se apoyan en él.
Sumiso	Se le conoce como "buen muchacho".	Se le conoce como "ing costoso".

Agresivo

Prospera en la vida; los demás buscan emularlo.

Tiende a ser egoísta y pasar por alto los sentimientos de los demás.

LOS AXIOMAS DEL PRIMOGÉNITO

Todos dependen de mí.

No puedo hacer lo que quiero.

Es difícil ser el mayor.

Nunca me dejaron ser un niño.

Si yo no lo hago, nadie lo hará.

Si yo no lo hago, nadie lo va a hacer bien.

Nunca dije que quería ser un modelo a seguir.

¡Caray! ¡Si yo hubiera actuado de la manera que tú lo haces!

¡Por qué nunca me dejé hacer eso cuando yo tenía tu edad!

¿Por qué tengo que hacerlo yo? Aquí nunca nadie hace nada.

(73).

3.2.2 SOLUCIONES PARA SUPERAR LA DIFÍCIL TAREA DE SER PRIMOGÉNITO.

En los primogénitos existen básicamente cinco problemas que le impiden desarrollarse plenamente, éstos son:

- 1.- Exceso de responsabilidad.
- 2.- Presión de ser un modelo a seguir.
- 3.- Resentimiento contra los padres (a veces inconsciente).
- 4.- Rivalidad entre hermanos.
- 5.- Tendencia al perfeccionismo.

Cada uno de estos problemas tiene una serie de pasos para poder solucionarlos, los cuales se expondrán de una manera abreviada por ra efectos sólo de exposición. Si se desea realizar un estudio más detallado acerca de este punto, se puede acudir a la obra de Kevin Leman, - "El primogénito", referida en las citas bibliográficas de este capítulo.

1.- Exceso de responsabilidad.

Para superar el exceso de responsabilidad existen 8 pasos:

- a) Aprender a decir no.
- b) Aprender a dejar las cosas sin hacer, cuando sea necesario.
- c) Dejar pasar 24 horas antes de ofrecerse como voluntario.
- d) Aprender a expresar los sentimientos.
- e) Tratar de no preocuparse por los detalles menores.
- f) Aprender a aceptar a los demás.
- g) Barse tiempo para descansar.
- h) No encasillarse, ser flexible y no saturarse de objetivos.

2.- Presión de ser un modelo a seguir.

Para superar la presión de ser un modelo a seguir, existen cuatro formas de solucionarlas:

- a) Descubrirse a sí mismo y qué es lo que en realidad te --- quiere de la vida.
- b) No preocuparse demasiado en cuanto a lo que los demás --- piensan de uno mismo.
- c) Aprender a reírse de los propios errores.
- d) Evaluar las capacidades que ha aportado el hecho de ser --- un modelo a seguir y sacarles provecho.

3.- Resentimiento contra los padres.

Existen seis pasos para desvanecer y solucionar el resentimiento que pudiera haber contra los padres:

- a) Decirle a los padres lo que se siente con amabilidad y cariño. Si ya no viven, buscar apoyo profesional para facilitar la resolución del conflicto.
- b) Tomar conciencia de que no es culpa del primogénito el --- que los padres no lo hayan tratado tan bien como hubiera querido.
- c) Tomar la decisión consciente de perdonar a los padres, ya que la paternidad es una de las tareas más difíciles y --- que se practica la mayoría de las veces por ensayo y ---

error. Pensar que ellos no lo hicieron deliberadamente.

- d) Llenarse de pensamientos y ocupaciones positivas.
- e) Atreverse a poner a prueba la capacidad e inteligencia de sí mismo para superar los conflictos.
- f) Si lo anterior no funciona, buscar asesoramiento profesional, lo cual no representa un signo de debilidad y fracaso, como suelen pensar los primogénitos, al contrario significa iniciar con más seguridad un cambio positivo.

4.- Rivalidad entre hermanos.

Se pueden seguir cuatro pasos para mejorar las posibles conflictos que pudieran haber surgido con los hermanos.

- a) Tener presente que uno es responsable sólo de lo que uno mismo hace y no de lo que hacen los demás.
- b) Tratar de entender los propios sentimientos, siendo honesto consigo mismo y afrontándolos.
- c) Practicar la autodisciplina cognitiva: conocer el yo auténtico, entender las relaciones con otras personas que han contribuido a ser como se es y abandonar lo que es negativo para nosotros mismos. Saber controlar los impulsos.
- d) Desarrollar un sentido del humor acerca de sí mismo. La risa es buena, física, mental, emocional y espiritualmente.

5.- Tendencia al perfeccionismo.

Para lidiar con el perfeccionismo tan perjudicial para la satisfacción personal, se puede comenzar por seguir los cinco pasos siguientes:

- a) Aprender a luchar por alcanzar la excelencia (alcanzable) en lugar de la perfección (inalcanzable). Por medio de:
 - Pijarse metas posibles de alcanzar.
 - Valorarse en base a sí mismo y no en los logros obtenidos.
 - No permitir que los fracasos sean un obstáculo para alcanzar las metas, aunque la persona se sienta frustrada

- y herida (a la cual tiene todo el derecho).
- Aprender de los errores y no verlos como asombros, a -- fin de tener un mejor desempeño futuro.
 - Hacer lo posible por corregir los errores, pero sobre -- todo olvidarlos. Si la demás gente los olvida, nosotros debemos hacerlo también.
 - Estar conforme consigo mismo en tanto se esté conscien-- te de que se ha hecho el mejor esfuerzo, sobre todo -- cuando no se puede ser el número uno en todo.
 - Recibir las críticas de buena gana y asimilarlas en el -- sentido de que podrán ayudar a mejorar.
 - Mantener el mismo nivel de autoestima cuando no se lo -- gra ganar.
- b) Verse de manera realista. Evitar creer que el valor de sí mismo depende de los triunfos, o de cuando se tiene el -- control de la situación, o cuando se menosprecia a los de más porque usamos productos más caros o eficaces, etc. Vi -- vir este mundo irreal hace a un lado la autoestima y se -- frena el potencial. Verse de manera realista implica des-- cubrir quién es uno mismo en realidad, encontrar los pun-- tos fuertes y débiles en lugar de los puntos fuertes y dé biles que los demás quieren que uno tenga.
- c) Aprender a vivir en la realidad. Evitando vivir en los si -- guientes mundos "irreales":
- "Mundo de las comparaciones". El primogénito que practi -- ca juegos comparativos siempre está luchando por mejo-- rar. No bien ha llegado a cierto nivel, cuando ya ha -- guesto la vista es otro. No saborea el éxito.
 - "El mundo del pasado". Olvidar los errores del pasado -- para vivir en el presente y avanzar hacia un futuro to-- davía mejor.
 - "No me pidan que elija". Los primogénitos que tienen -- con frecuencia problemas para tomar decisiones, evitan -- las oportunidades de elección por temor al fracaso. En -- frentarse a las decisiones lleva al camino del éxito.

- "Predisposición a las negativas". Evitar el uso de palabras como "no puedo", "no lo haré", "no lo haría". Algunas personas viven en un mundo ficticio donde se prodigan penas al fracaso y el rechazo imprimiéndole un sello negativo a todo lo que hacen. En su afán por ser perfectas, renuncian intentar superarse, por miedo a fracasar.
- d) Afrontar los temores. Todos tenemos miedo de algo. Analizar nuestros temores, enfrentarlos y superarlos con buen humor, evitaré que se tenga una idea negativa de sí mismo.
- e) Asumir las responsabilidades de las acciones. darse cuenta de que sólo uno mismo es responsable de lo que uno mismo hace, y darse cuenta de que uno no es responsable de lo que otros dicen o hacen. (Este problema es común de los primogénitos. (34).

Todas las soluciones propuestas anteriormente, pueden ser de gran utilidad a los primogénitos cuando ya son adultos, es decir, ellos mismos pueden, con gran empuje de su parte, superar los problemas. Pero a los padres de familia que tienen o que van a tener primogénitos, también les puede ser útil tener en cuenta estos aspectos para que trabajen a manera de prevención en los posibles conflictos que se pueden presentar en los hijos mayores.

Recordemos que puede haber más de un primogénito en una misma familia, si acaso existe una diferencia de cinco años o más entre ellos, de manera que lo aquí expuesto puede ser doblemente aprovechado, ya que no es aplicable exclusivamente a los hijos que nacieron en primer lugar. Asimismo, cuando existe diferencia de sexo entre el primer y segundo hijo, pueden darse (dependiendo de las circunstancias), algunas características de primogenitura.

También cabe mencionar, que cuando los padres han tratado a su hijo mayor en una forma conveniente, es decir, tratando de evitar en él la serie de problemas que del primogénito se han planteado en este capítulo, es indudable que ese individuo logre realizarse íntegramente como persona, pero desgraciadamente, sabemos que son tan pocos los que llegan a tal plenitud de una forma tan natural, que resulta aún más pro-

lífico la aplicabilidad de todo lo anteriormente expuesto.

3.2.3 FORMAS DE EXPLOTAR LAS CUALIDADES DEL PRIMOGÉNITO.

La importancia del estudio del orden de nacimiento se debe en parte al enorme potencial que éste tiene para ayudar a la gente a conocer sus puntos fuertes, de modo que puedan explotarlos, y sus puntos débiles, a fin de que traten de mejorarlos. Entender las debilidades puede ser sumamente útil, en tanto se tenga la conciencia de poder cambiar y fortalecerse en esas áreas poco seguras. Estar al tanto de las capacidades y debilidades del primogénito es una de las claves que le permitirán desarrollar su potencial.

Todo primogénito tiene capacidades especiales que debe explotar a fin de alcanzar su máximo potencial, entre las principales están:

- 1.- El líder natural.
- 2.- El gran analizador.
- 3.- El ensaísta.
- 4.- El prodigio de organización.
- 5.- Un ejemplo de iniciativa propia.

Vamos a describir brevemente cada una de ellas, ya que a lo largo del capítulo las hemos venido mencionando.

1.- El líder natural.- El primogénito es un líder natural, y como tal, es la clase de persona que la gente busca para funciones directivas. De niño, sus hermanos menores tienden a considerarlo como el líder, y una vez que se ha asumido esa función, no será fácil librarse de ella.

Tener capacidad de liderazgo no implica que se va a ganar todo el tiempo. Aunque se hayan sufrido algunos reveses, eso no significa estar destinado a figurar en segundo término. El mundo necesita gente que tenga el valor y la disposición de mandar. Carse una oportunidad significa que los demás reconozcan las cualidades.

2.- El gran analizador.- Los primogénitos se caracterizan --

por hacer un sinn de preguntas y por querer conocer todos los deta---
lles. Y en ocasiones son capaces de hacer desesperar a personas poco pa-
cientes. No hay nada de malo en querer conocer todos los detalles, de -
modo que se pueda tener un control completo de la situación. Si no fue-
ra por esos primogénitos meticulosos, mucha gente estaría dando vueltas
en círculos indefinidamente.

Hay que aprender a hacer uso de las inatas facultades de --
pensamiento en situaciones cotidianas, no permitiendo que el resto de -
las personas, los impacientes e impulsivos que van detrás del primogéni-
to, lo obligen a tomar una decisión apresurada y mal fundamentada.

Como primogénito, se debe confiar en las propias capacidades
en situaciones donde se requiera tomar decisiones delicadas. Esto no --
quiere decir que se deban postergar las cosas, analizándolas hasta el -
infinito, escondiendo detrás de esto el miedo de tomar una decisión. Ja
más alguien ha hecho un lío de su vida al reflexionar cuidadosamente --
acerca de una decisión.

3.- El erudito. - Los primogénitos leen más libros que las --
personas que tienen otra posición en la familia, y esto hace que le lle-
ven la ventaja al resto de la gente. La razón de este amor a la lectura
se debe en esencia a que los padres se dedican durante más tiempo a ---
leer con sus hijos primogénitos.

Algunas veces, el primogénito se revela contra el hecho de -
poseer habilidades inatas en el ámbito de la capacidad intelectual, y
es cuando está desaprovechando sus cualidades. Este hecho es más común-
de lo que pudiera pensarse y surge quizá cuando los primogénitos ties-
den a hacer menos notorias sus habilidades y su inteligencia natural pa-
ra dar la impresión de ser como los demás, para ser aceptados dentro de
un grupo, aunque este grupo sea de los "dependientes" o "flojos".

Después de que se involucran los primogénitos durante un ---
tiempo en el juego de "vamos, en realidad no soy tan inteligente", es -
probable que lleguen a creerlo ellos mismos. Pueden acostumbrarse tanto
al hecho de navegar con bandera de tontos, que incluso empiecen a hacer,
como consecuencia, malas elecciones en su vida.

No hay nada de malo en ser erudito, por el contrario, es al-

ge que puede llevar muy lejos.

4.- El prodigio de organización.- El primogénito, cuando aún era muy pequeño, debe haber oído a su madre decir: "en lugar para cada cosa y cada cosa en su lugar". De hecho, es probable que lo haya repetido con bastante frecuencia, ya que él lo cree con fervor.

Ser organizado no es un defecto, sino una virtud. En general, es el primogénito a quien debe corresponder el manejo de las finanzas del hogar. El será quien mejor lo haga. Cuando se trata de planear un itinerario para las vacaciones familiares, de nuevo es el primogénito el indicado para hacer el trabajo, pues él se asegurará que queden cubiertas todas las detalles del viaje. Y, por supuesto, si se busca una secretaria que pueda hacer cargo de una oficina y haga que todo marche de maravilla, nada mejor que asignarle el puesto a una primogénita. Los primogénitos también sobresalen en el mundo del cine, donde pueden combinar sus dotes de organización con sus habilidades creativas.

La organización y la pulcritud no necesariamente son lo mismo. No hay que desanimarse por el hecho de ser desordenado en apariencia. En realidad, se es un prodigio de organización. Y ni siquiera se necesita justificarse ante los demás por este aspecto. Como primogénito, se requiere que la vida esté estructurada, así como una lista de las cosas que se van a hacer.

El problema surge cuando se permite que la vida sea controlada por las metas que se han fijado y por la determinación de estar a la cabeza de todo.

En general la tendencia a la organización es algo que puede traer enormes beneficios. Y si se comparte con los demás, se les estará haciendo un gran favor. El mundo está lleno de personas que, como dice el viejo refrán, perderían la cabeza si no la tuvieran unida a sus cuellos.

5.- Un ejemplo de iniciativa propia.- Los primogénitos no quieren ser supervisados en lo que hacen, ya que poseen iniciativa y confianza en sí mismos. Esto se debe en parte al hecho de que sus padres esperaron más de ellos. En consecuencia, ellos siempre están espe-

rando más de sí mismos. A esto se debe que los primogénitos se desempeñan tan bien en puestos directivos. Y con todo, esa seguridad en sí mismo tiene también sus inconvenientes, pues el primogénito tiende a querer hacer todo sin la ayuda de nadie. No siempre le resulta fácil delegar autoridad y responsabilidad, y esto es algo que tiene que aprender.

El problema del primogénito en parte puede deberse a que considero que los demás no harán el trabajo tan bien como él. Y tal vez tengo razón. Sin embargo, eso no importa tanto, dado que ningún ser humano tiene la capacidad de estar en todas partes al mismo tiempo, ni siquiera un superprimogénito, así que debe aprender a delegar.

Aún así, las cualidades del primogénito de tener iniciativa y confianza en sí mismo, van más allá de cualquier tipo de problemas que pudieran surgir debido a su incapacidad para delegar, lo cual es algo que se puede superar.

Un consejo para los primogénitos, es que tomen porciones más pequeñas de la vida, ya que se distinguen por involucrarse en tal cantidad de proyectos que no les queda ningún tiempo para sí mismos o sus familias. Esa es una forma muy eficaz de acabar con su matrimonio, su salud y finalmente con ellos mismos.

Es cierto que el ser primogénito tiene sus inconvenientes, pero aún así, muchos de éstos pueden convertirse a la larga en verdaderas ventajas y beneficios. Todo primogénito tiene dos opciones a elegir. Permitir que las presiones inherentes a su orden de nacimiento hagan de él una persona llena de resentimiento y amargura, o sacar partido de tales presiones. Ser primogénito es un don maravilloso, de cada primogénito depende sacarle el máximo provecho. (75).



Fig. 3.3 Algunos primogénitos son "perfeccionistas desanimados".

3.2.4 EL SEGUNDOGÉNITO.

No es tanta la información que se encuentra sobre el segundo que sobre el primero, pero tomando los principios expuestos anteriormente, se puede beneficiar igualmente al hijo segundo.

El hijo segundo ve triunfar al mayor en algunos terrenos. El no lo consigue aún porque no tiene la edad alcanzada por el mayor. Los niños poseen frecuentemente distintas aptitudes, y tal niño fracasará - donde triunfó el mayor, pero destaca donde solo éste conseguiría fracasos. A los padres incumbe que cada hijo siga su camino, sin pretender imponer a todos, hijos e hijas, un comportamiento análogo en sus estudios, en sus acios y en sus gustos.

El hijo segundo busca el camino por donde mostrarle superior. Tendrá éxito, sobre todo si sus padres le alientan, pues el mayor, con sus triunfos, tenderá a contrarrestar esa liberación que demerita su autoridad.

Ahora bien, si el sentimiento de inferioridad amenaza al hijo segundo, de todas maneras se halla lejos de ser constante. Mucos y Fombaud sólo lo encuentran en un 20% de los casos que examinaron. Todo depende de la actitud del mayor, de los padres y, más aún, del sexo. La competencia se da más entre dos chicos o dos chicas. La mejor justificación de las desigualdades de conducta o de triunfo la encuentra el niño en la diferencia de sexo más que en la de edad. (76).

Las expectativas culturales influyen de manera considerable en la forma como se considera a la posición ordinal. Generalmente se conceden honores y mayor prestigio a los astronautas, acuatistas, doctores, abogados, arquitectos y maestros, actividades propias de primogénitos, y se sucede lo mismo con las actividades preferidas de los hijos segundos, como por ejemplo, ser estilistas; ellos se orientan a buscar la bella de las cosas.

Lo anterior se da así porque los hijos segundos son más prácticos, más orientados a la acción. Los primogénitos tienden a ser analizadores y observadores, es difícil que acepten algo sin antes haber hecho una investigación exhaustiva. En cambio los hijos segundos tienden a ser sintetizadores, buscan soluciones rápidas y no les gusta "andar -

con radeas".

Los hijos segundos tienden también a tener problemas de aprendizaje en proporción mayor que los primogénitos, por lo que los padres deben prestarles más ayuda a ellos. Trabajan a un ritmo diferente y por ser inquietos, no les gusta sentarse a un sitio a estudiar, ya que tienen una gran necesidad por actividades físicas.(77).

Por lo anterior, es recomendable y se insiste otra vez en ello, los padres deberían evitar hacer comparaciones entre sus hijos y esperar de cada uno de ellos según sus aptitudes. Sobre todo deben considerar las diferencias entre hermanos, porque por ejemplo, las metas de los hijos segundos son más modestas, mientras que las de los primogénitos no, éstos pueden ser forzados a dar toda su realización y por lo general logran lo que se proponen porque el ambiente les fomenta un triunfo constante.

Debido a que los padres no ejercen tantas presiones en el hijo segundo, al acaparan su deseo de explorar el ambiente hostigándolo con la constante supervisión producto de su inexperiencia e inseguridad en cómo educarlo, el hijo segundo desarrolla un tipo de personalidad muy diferente al del primogénito. Sus rasgos principales son:

Independencia, agresividad, extroversión, deseo de divertirse, sociabilidad, osadía, responsabilidad y una buena adaptación.

Puesto que, en el sentido estricto de la palabra, una familia la constituyen, los padres y mínimo dos hijos, es la interacción entre por lo menos éstos dos, lo que produce que la forma de ser del hijo segundo sea tan diferente a la del primogénito, ya que el hijo mayor sí lo tiene modelos adultos en quienes basar su comportamiento, y cuando la atención de los padres se divide con el nacimiento de un nuevo hermano, el beneficio es, paradójicamente, para el primogénito. Es decir, el hecho de que el primogénito tenga un hermano, representa para el primero un beneficio indiscutible, porque se enseña a compartir y abandona las conductas centradas exclusivamente en los adultos. Es bueno tanto para el primogénito como para sus padres. Es por esto que los hijos únicos tienen más conflictos que los mismos primogénitos con hermanos.

Para hacer una valoración de la conformación total de un individuo, es necesario tomar en cuenta factores como el sexo de cada uno

de los hermanos, la diferencia de edad entre ellos, el tamaño de la familia, etc. para poder apreciar cómo influye el orden de nacimiento en dicha persona. Estos factores los analizaremos más adelante.

2.3 EFFECTOS A LARGO PLAZO DE LA POSICIÓN ORDINAL.

Puesto que las actitudes, el tratamiento y los papeles asignados a los niños de diferentes posiciones ordinales en la familia no tienen probabilidades de cambiar, sus efectos se hacen persistentes e influyen en las adaptaciones personales y sociales que realizan los niños de distintas posiciones ordinales al nacer.

Los estudios de los efectos persistentes de la posición ordinal han sido limitados; sin embargo, los realizados demuestran que los efectos de la posición ordinal son suficientemente persistentes como para justificar la pretensión de que, de hecho, la posición ordinal es una de las condiciones más importantes que se producen en el momento de la concepción.

Por ejemplo, aún cuando no hay evidencias de que los primogénitos sean menos sanos que sus hermanos más pequeños, tienden a estar más conscientes de la salud y preocupados por ella y a consultar a los médicos con mayor frecuencia que sus otros hermanos. Incluso cuando llegan a la edad adulta. También tienden a ser más cautelosos y a aceptar menos riesgos.

Se ha descubierto que la posición ordinal entre los niños de una familia tiene una influencia importante sobre las adaptaciones matrimoniales en la edad adulta. (Aspecto que se trató con anterioridad en el capítulo I). Esto se debe a que los adultos aprendieron a desempeñar ciertos papeles en su infancia y siguen haciéndolo después en el matrimonio. Se ha señalado que los mejores ajustes conyugales se producen cuando los esposos son hijos mayores con esposas que son hijas más pequeñas.

Por otra parte, cuando los esposos eran los hermanos más jóvenes de hermanas mayores y los esposas, las hermanas mayores de hermanos más pequeños, había probabilidades de fricciones en sus relaciones-

porque las esposas trataban de "mandar" a sus maridos, como lo hacían con sus hermanas menores. Cuando el esposo y la esposa son primogénitos, es probable que existan muchas fricciones en su matrimonio, puesto que ambos tratarán de dominar al otro.

También se ha descubierto que la posición ordinal afecta al divorcio. Los hombres primogénitos que aprendieron a aceptar responsabilidades de jóvenes, tienden a poseer un índice bajo de divorcios, mientras que las mujeres primogénitas, a las que con frecuencia se les dió la responsabilidad de cuidar a sus hermanos más pequeños y, como resultado de ello, aprendieron a ser "dominantes", tienen un índice de divorcios muy elevado. (18).

Alfred Adler describió de la siguiente manera el efecto que el orden de nacimiento con frecuencia puede tener en nuestras vidas:

"La posición en la familia deja una huella imborrable en el estilo de vida. Cualquier problema de desarrollo es provocado por la rivalidad y la falta de cooperación en la familia. Si vemos en torno a -- nuestra vida social y nos preguntamos por qué la rivalidad y la competencia constituyen su aspecto más evidente -- y en realidad no sólo en -- nuestra vida social sino también en la totalidad de nuestro mundo -- entonces debemos reconocer que por doquier la gente se afana por ser el conquistador, por ponerse a la cabeza de los demás. Tal objetivo es consecuencia del entrenamiento que se recibió en etapas tempranas de la niñez, de las rivalidades y el espíritu de competencia de aquellos niños que no se sintieron equiparables al resto de su familia". (19).

El psicólogo Karl König, escribió: "La constelación familiar determina el comportamiento social del hombre; la forma como éste reacciona hacia los demás, su capacidad para hacer amigos, la manera como establece lazos comunitarios y de compañía con los demás. Incluso la elección de un esposo o una esposa está profundamente influida por los hechos que se suscitan en la constelación familiar". A lo largo de más de 25 años, desde que König escribiera estas palabras, numerosos estudios se han encargado de validarlas. El orden de nacimiento es sumamente importante por la influencia que ejerce en la personalidad. (20).

Por otra parte, girando nuestra atención hacia los negocios, vemos que si se tomara en cuenta el orden de nacimiento, se podrían elig

gir candidatos ideales para ocupar puestos claves dentro de las organizaciones. No se afirma que todas las decisiones deban basarse exclusivamente en el orden de nacimiento, pero constituye un valioso elemento de información que la mayoría de las corporaciones pasan por alto. En ellas se suelen hacer toda clase de preguntas psicológicas y someter al aspirante a una batería de tests, pero todavía no se ha sabido de alguna que pregunte acerca del orden de nacimiento.

Sin embargo, el hecho de averiguar acerca de este aspecto potencialmente podría representar a cualquier empresa un ahorro económico muy considerable. Se podría determinar qué individuos resultarían -- los vendedores más aptos, quiénes los gerentes de ventas más calificados, quiénes los más organizados, etc. (81).

3.4 FACTORES QUE DETERMINAN LAS DIFERENCIAS FRATERNALES.

3.4.1 INFLUENCIAS FAMILIARES.

La familia sigue siendo la parte más importante de la "red social" de los niños. Esto se debe a que los miembros de la familia constituyen el ambiente primordial de los niños y a que ellos son las personas más importantes durante los primeros años formativos.

A partir de los contactos con miembros de la familia, los niños establecen las bases para las actitudes hacia las personas, las cosas y la vida en general.

Asimismo, el tipo de familia en que crece el niño afecta su desarrollo, determinando el tipo de relaciones que tienen con diferentes miembros de la misma.

En las relaciones fraternales, los niños se ven más afectados por sus hermanos mayores que por los más pequeños. Influyen también más en ellos los hermanos de su propio sexo que los del sexo opuesto. Esto se debe a que se pueden identificar con mayor facilidad con los primeros que con éstos últimos. Cuando los abuelos u otros familiares viven en el hogar, su influencia sobre los niños es mayor que cuando los ven sólo en forma ocasional. La influencia que ejercen se determina también por el modo en que reaccionan los niños ante los familiares y -

la estrecho que sean los lazos emocionales entre ellos y los niños.

El modo en que los niños reaccionarán a las influencias del hogar y aquí en el que afectará las relaciones de la familia, dependerá de dos condiciones: el tipo de individuo que sea el niño y su edad. -- Por ejemplo, los niños tranquilos reaccionan de modo distinto que los agresivos; los introvertidos en forma distinta de los extrovertidos. -- También es importante la segunda condición, o sea, la edad del niño. -- Cuanto más joven sea, tanto mayor influencia tendrá la familia y los diferentes miembros de ella. A medida que crecen los niños, los costineos y otras personas del exterior tienen una influencia cada vez mayor, -- mientras que los miembros de la familia van perdiendo su propia influencia. [82].

3.4.2 INFLUENCIA DE LOS PADRES.

3.4.2.1 ACTITUDES DE LOS PADRES.

Las actitudes de los padres influyen en el modo en que tratan a sus hijos y esto, a su vez, afecta las actitudes de -- los pequeños hacia ellos y el modo en que se comportan. De modo fundamental, las relaciones entre padres e hijos dependen de las actitudes -- de los progenitores.

La importancia de las actitudes de los padres sobre las relaciones familiares, una vez que se constituyen, tienden a persistir, sobre todo si son desfavorables, aunque lo hagan en forma oculta, y -- afectarán las relaciones, incluso hasta la edad adulta.

Al igual que todas las actitudes, la de los padres hacia sus hijos son producto del aprendizaje y las más comunes son las siguientes:

- 1) Las expectativas de los padres hacia sus hijos.
- 2) Las experiencias tempranas de los mismos padres.
- 3) Los valores culturales sobre el tipo de crianza.
- 4) La seguridad que tienen los padres en cómo educar.
- 5) El grado de satisfacción con el sexo, cantidad y características de los hijos, por parte de los padres.
- 6) La capacidad de los padres para adaptarse a la vida fami-

liar.

- 7) La forma en que los padres utilizan a los hijos para "mantener unido" el matrimonio o para ser simplemente felices.
- 8) Las reacciones de los niños hacia los padres influyen en las actitudes de éstos últimos hacia ellos.

En general, las actitudes de los padres jóvenes tienden a -- ser más liberales que las de los mayores; sin embargo, esto no siempre es así. Algunos padres jóvenes tienden a ser dominantes y los mayores a mostrarse indulgentes. Sea cuál sea la edad de los progenitores, es la actitud que tienen hacia los niños y no su edad lo que determina los -- efectos de las actitudes sobre las relaciones familiares.

Además, estos efectos no se limitan a las relaciones que tienen con sus hijos, sino que afectan también a las relaciones fraternales y al tipo de relaciones que tiene el pequeño con sus abuelos y --- otros parientes. De modo similar, todo esto afecta también a las relaciones familiares.

Algunas de las actitudes típicas de los padres son:

Sobreprotección, tolerancia, indulgencia, rechazo, aceptación, dominio, sometimiento al niño, favoritismo y ambiciones de los -- padres.

Cuando existe rivalidad y animosidad entre hermanos, las actitudes de los padres hacia todos los niños de la familia serán menos -- favorables que cuando los hermanos se entienden razonablemente bien -- unos con otros.

Los primogénitos, como resultado de su crianza temprana y su estrecha asociación con los padres, tienden a conformarse más a las expectativas de estos últimos que los que nacen después. Así pues, los -- padres suelen tener a menudo preferencia por ellos. Por otra parte, los -- niños medianos se sienten con frecuencia desafiados, a favor del primogénito y los últimos en nacer. Sienten que sus padres tienen favoritos -- y resentidos a sus hermanos. (Estas actitudes, justificadas o no, conducen a envidias y animosidades que afectan desfavorablemente a las relaciones fraternales. Esto a su vez, afecta de modo inconveniente a las relaciones familiares. (83).

3.4.2.2 TIPOS DE CRIANZA.

Existen tres tipos actuales de prácticas paternas:

a) El padre autoritario.- Estos padres tratan de controlar el comportamiento y las actitudes de sus hijos y obligarlos a conformarse a un conjunto de normas de conducta por lo general absolutas. Valoran la obediencia incondicional, castigan con severidad, restringen su autonomía y son menos afectuosos y más dominantes que otros padres. Los hijos de este tipo de padres, según Baumrind y Black (1967), cuando llegan a la edad preescolar, son niños menos satisfechos, retraídos y desconfiados.

b) El padre tolerante.- Este tipo de padres exigen poco de sus hijos, les permiten regular sus propias actividades y procuran no imponer sus propias normas. Explican las razones sobre las que se basan las pocas normas familiares y rara vez los castigan. No los controlan, no les exigen y son relativamente afectuosos con ellos. Los hijos de este tipo de padres, cuando llegan a la edad preescolar, son los que muestran menos confianza en sí mismos, menos autocontrol y menos inquietud de investigación.

c) El padre autoritativo ó democrático.- Estos padres tratan de dirigir las actividades de sus hijos de manera racional, prestando más atención a las cuestiones en sí que al temor de los niños hacia el castigo o la pérdida del cariño. Ejercen un control firme cuando lo consideran necesario pero explican las razones para sus puntos de vista y fomentan un intercambio verbal de manera que los niños sientan libertad de expresar sus objeciones a las políticas de sus padres. Son cariñosos, consistentes, respetuosos de las características de sus hijos, pero firmes en el mantenimiento de sus propias normas y dispuestos a imponer castigos limitados en ciertas ocasiones. Cambian el control con el incentivo. Estos niños son los que demuestran más confianza en sí mismos cuando son preescolares, más autocontrol, más seguridad, más curiosidad por descubrir lo nuevo y más tranquilidad. [84].

El hecho de si los padres utilizarán métodos de crianza autoritarios, tolerantes o democráticos (autoritativos), dependerá en parte,

de su propia crianza y, en parte, de lo que hayan descubierta, mediante experiencias personales o las de sus amigos, qué produce los resultados que desean en sus propios hijos.

Cuanto más autoritaria sea la crianza de los niños, tanto -- más resentidos estarán éstos últimos y tanto mayores probabilidades tendrán de mostrarse desafiantes y de desobedecer a sus progenitores en -- forma voluntaria. Las conductas desafiantes contribuyen mucho al deterioro característico de las relaciones entre los padres y los hijos, -- cuando éstos últimos crecen. Si los niños sienten que sus padres no están de acuerdo sobre el método apropiado de disciplina o crianza, comienzan a perderles respeto. Si el padre culpa a la madre por no criar bien a sus hijos, los pequeños tendrán menos respeto hacia ella; para -- también pueden resentir las críticas del padre contra su madre. Aún -- cuando las relaciones entre hermanos son a menudo tensas, los hermanos -- suelen reunirse para defender a uno de ellos cuando consideran que se -- les ha tratado injustamente, y presentan un frente unido en contra del -- progenitor culpable. Esto también es una amenaza para las buenas relaciones familiares. (85).



Fig. 3.4 La disciplina incongruente anima a los niños a tratar de salirse con la suya, persuadiendo a -- otros para que satisfagan sus de-- -- seos.

3.4.2.3 INFLUENCIA DE LOS PADRES EN EL DESARROLLO INTELECTUAL DE LOS HIJOS.

Al observar a un niño, podemos hacer un número de predicciones exitosas sobre lo bien que se desempeñará en el colegio como en el trabajo intelectual en general. Podemos predecir un brillante futuro intelectual al observar el clima que reina en el hogar, y al ver cómo sus padres hacen lo posible por acelerar el desarrollo intelectual de sus hijos. Se ha descubierto que estos factores aumentan la tasa de crecimiento de la inteligencia de los niños, y en especial su habilidad verbal. (Bing, 1963).

Bing encontró que las prácticas de crianza distintas pueden incluso afectar los atributos intelectuales. Descubrió que los niños de 10 años de edad cuyas habilidades verbales son mucho mayores que sus capacidades en el campo de los números o las relaciones espaciales generalmente pertenecen a hogares donde la madre refuerza el comportamiento dependiente del niño. Las madres de estos niños hablan más con sus pequeños en los primeros años, les compran más libros de cuentos, les permiten participar más en las conversaciones, se acuerdan más de sus primeros logros, los castigan menos por hablar mal, pero los critican más por el bajo rendimiento académico, son más estrictas y menos permisivas y los enseñan a ser cautos despertando su ansiedad. Están más comprometidos emocionalmente con sus hijos. Cuando son bebés reciben mucha más atención y estímulo, pero a medida que crecen, van recibiendo más presión, restricción y control.

Las madres de los niños cuyas capacidades espaciales y numéricas sobrepasaban las habilidades verbales, les daban más libertad para que experimentaran por sí solos. Este puede ser el factor crucial para el desarrollo de estas capacidades no verbales, puesto que la capacidad espacial requiere la interacción con el medio ambiente físico y la facilidad numérica necesita de la habilidad para concentrarse y de realizar una tarea por sí mismo. Así, un mayor grado de independencia estimularía estas dos destrezas.

Este estudio puede proporcionarnos la clave que explica la superioridad verbal general de las niñas y la superioridad de los niños para las tareas numéricas y espaciales. Las diferentes actitudes de --

los padres pueden estimular las diversas aptitudes. (86).

Por otra parte, McCall, Appelbaum y Hogarty encontraron diferentes patrones de comportamiento de los padres de familia con hijas cuyos CI había aumentado, comparados con padres cuyos hijos mostraban una especie de descenso en el CI. Los niños cuyo CI había aumentado, tenían padres que eran moderadamente estrictos y que les apremiaban a desarrollarse rápidamente a buscar el éxito. Los niños cuyos CI's había disminuido, venían generalmente de familias donde se prestaba poca atención a su desarrollo y cuyos padres eran, o muy severos, o muy blandos en los castigos. Estos hallazgos concuerdan con otros testimonios que sugieren que el énfasis que una familia da al aprovechamiento, está asociada con los puntajes altos de los tests. (87).

Esto también se relaciona con lo mencionado en los Capítulos II, 2.5.4 y III, 3.4.2.2.

En otro estudio, a un grupo de 75 niños se les pasaron varios tests cada cierto tiempo, desde que tenían 6 meses hasta los 8 años, para tratar de identificar los factores que influían sobre el CI. También se estudió el entorno familiar. La clase social y el vocabulario de la madre, se relacionaban positivamente con este índice. Se descubrió que el CI de los hijos primogénitos, era más alto que el de los hijos que nacían después. Esto era especialmente cierto en el caso de las niñas. Las niñas, antes de empezar a ir al colegio, habían sido cuidadas por sus madres, por lo tanto, tenían un CI más alto que el de los que pasaban la mayor parte del tiempo fuera de su casa. Uno de los principales predictores del CI a los 8 años, era el tipo de estímulos que había recibido el niño cuando era más pequeño. La cantidad de juguetes, libros y experiencias asociadas al valor que se alentaba a atribuir al niño a estos ítems, se relacionaba estrecha y positivamente con el CI de chicos y chicas. Otros factores que influyen en el hecho de obtener puntuaciones bastante altas eran los ejemplos de lenguajes y la incitación al hablar, la atmósfera emocional del hogar (el interés de los padres por el alimento, las ropas, las muestras de alegría, amor y ayuda) y el grado de conflicto o de armonía entre el niño y los miembros de la familia. Con este estudio, los investigadores llegaron a la conclusión-

de que:

"... muchos niños, especialmente los chicos, desarrollan mejor sus habilidades experimentando con materiales, algo que muy pocos hogares pueden facilitar si se compara con lo bien equipados que están los jardines de infancia. Estos últimos dan también oportunidades de aprender actividades motoras activas, de desarrollar habilidades sociales y de liberarse de una relación madre-hijo demasiado prolongada y egocéntrica. Para la mayoría de los niños, el programa ideal consistiría probablemente, en un cuidado maternal continuo hasta los tres años, y después pasar medio día en el jardín de infancia y el resto del tiempo con unos padres afectuosos que se preocuparan en ayudar a su hijo a verbalizar sus experiencias. [88].

3.4.3 INFLUENCIA DE LOS HERMANOS.

3.4.3.1 IMPORTANCIA DE LAS RELACIONES FRATERNALES.

Las relaciones de los niños entre sí, son un ensayo de los papeles que más tarde desempeñarán en la comedia humana. El niño aprenderá a conocer, mediante el contacto con sus hermanos, los múltiples resuciamientos necesarios, las ligeras molestias, las pequeñas injusticias. Este aprendizaje será suavizado por la acción de los padres, pero, en particular, por la creciente amistad, el afecto y la solidaridad fundamental que normalmente une a hermanos y hermanas.

La función esencial de los hermanos es permitir la mejor socialización posible del niño. Esta adaptación social se conseguirá por el paso de la rivalidad a la amistad y a la colaboración. Estas dos últimas actitudes son el término habitual de las relaciones entre hermanos y hermanas en una evolución normal. [89].

Por otra parte, la gravedad de las relaciones fraternales desfavorables se debe a que afectan las relaciones de todos los miembros de la familia e incluso las que se sostienen con personas del exterior. Cuando uno de los progenitores acusa al otro de permitir que se desarrollen o persistan las fricciones entre hermanos, es probable que esto produzca resentimientos en el progenitor acusado. Esta provocación, a la vez, una relación de fricción entre marido y mujer. Entonces, los

ores tienden a sentirse insatisfechos con el matrimonio y su papel de padres.

Las fricciones entre hermanos aumentan conforme progresa la niñez; pero a todas las edades existen algunas relaciones favorables y otras desfavorables y no por esto se habla de una familia patológica.

Indudablemente, uno de los aspectos más graves de las fricciones fraternales, es que a menudo se convierte en un patrón de relaciones sociales que los niños tienen probabilidades de llevar fuera del hogar y aplicar a sus relaciones con sus coetáneos. Las peleas habituales, los insultos, los abusos y las burlas no contribuyen a hacer aumentar las probabilidades que tienen los niños de verse aceptados en el grupo de coetáneos. Asimismo, las fricciones fraternales debilitan la motivación para establecer relaciones con personas fuera del hogar. Cuando los niños tienen relaciones desagradables con sus hermanos, poseerán poca motivación para extender todavía más sus contactos sociales.

No todas las relaciones fraternales son de fricción, ni las que lo son permanecen en esa forma siempre. En toda familia en que haya varios hijos, las fricciones entre hermanos son comunes y depende mucho del manejo que le den los padres para que los conflictos no pasen a ser riesgosos y se puedan mantener las relaciones fraternales. (90).

3.4.3.2 FACTORES QUE INFLUYEN EN LAS RELACIONES ENTRE HERMANOS.

Hay muchas condiciones responsables del tipo de relaciones que existen entre hermanos. Algunas de ellas son controlables y otras podrían prevenirse; sin embargo, con la tendencia a la tolerancia que existe en los hogares, el control o la prevención de las relaciones desfavorables es más difícil que cuando se utilizan métodos diferentes de crianza en los niños.

Ninguna de las condiciones que se mencionarán a continuación es totalmente responsable de las relaciones fraternales buenas o malas. En la mayoría de los casos, varios de esos factores se aplican al mismo tiempo. Es esta combinación de condiciones la que hace que sea tan difícil el control de las relaciones entre hermanos que están resultando muy perjudiciales para las buenas relaciones familiares.

Los factores principales son: Las actitudes de los padres, -

la posición ordinal y el tipo de disciplina, los cuales ya se trataron anteriormente en este capítulo; y, el tamaño de la familia, el sexo de los hermanos, las diferencias de edad entre ellos y la influencia de -- personas del exterior, que se explicarán a continuación.

a) Tamaño de la familia.

Una cantidad pequeña de hermanos tiende a producir una relación con más fricciones que cuando el número de hermanos sea grande. Hay dos razones para esto. En primer lugar, cuando haya solo -- dos o tres hijos en una familia, tendrán posibilidades de estar juntos -- más que cuando la cantidad sea mayor. Debido a que la diferencia de -- edad tiene también probabilidades de ser pequeña, los padres esperan -- que jueguen juntos y hagan todas las cosas unidos. Esto prepara el escenario para las fricciones potenciales. Con las diferencias de edad que se introducen cuando aumenta el número de hijos, los contactos entre -- hermanos son menos frecuentes. En segundo lugar, cuando hay muchos ni -- ños en la familia, el control disciplinario tiende a ser autoritario -- porque los padres intentan, de esta forma, restablecer el equilibrio. -- Incluso si existen antagonismos y resentimientos, habrá control estricto sobre las expresiones abiertas. Esto no sucede por lo común cuando -- hay pocos hijos en la familia. El control más indulgente y relajado de su conducta permite que esos antagonismos y resentimientos se expresen -- abiertamente, lo que conduce a un clima emocional y de fricciones en el hogar.

Se considera que la familia pequeña es la que tiene dos o -- tres hijos; la mediana tiene tres, cuatro o cinco hijos y la grande --- seis o más. Los sociólogos concuerdan en que, cuando todos los demás -- factores sean iguales, la familia de tamaño mediano es probablemente la mejor, desde el punto de vista de las relaciones familiares sanas, mien -- tras que la familia grande es, quizá, la peor.

El tamaño de la familia, por sí mismo, no es responsable de los tipos de relaciones que se desarrollan entre sus miembros. Intervienen varios factores:

a) La cantidad de sistemas de interacción entre los miembros,

a mayor tamaño, más interacciones se dan.

b) La composición de la familia en cuanto al número de hijos e hijas.

c) Las actitudes de los padres hacia el tamaño de la familia en general y hacia la familia que ellos mismos tienen.

d) El espaciamiento de la llegada de los hijos dependiendo de cómo haya coincidido con el deseo de los padres. (91).

b) El sexo de los hermanos.

La existencia de chicos y chicas en una agrupación fraternal es muy oportuna, debido al efecto moderador que ejerce sobre las rivalidades necesarias, las cuales permiten un aprendizaje económico y sin peligros de la vida en sociedad. Ahora bien, las relaciones de los niños con las niñas prefiguran, en cierta medida, las relaciones futuras de los hombres con las mujeres. La vida cotidiana cerca de sus hermanas, les dará a los chicos soltura en el trato con las mujeres y una noción de respeto que merecen. En cuanto a las niñas, el contacto, a veces rudo de los muchachos, les permite el aprendizaje de las triquiñuelas de su sexo, la presencia de una tendencia al amaneramiento, a la ensobriación reséñtica, a un desapego de la realidad.

Es sabido que, entre los chicos, resulta de buen tono despreciar a las chicas como seres inferiores, a las que, al propio tiempo, procuran gustar; y, entre las chicas, considerar a los muchachos como unos brutos sucios, a los que admiran y envidian secretamente por su fuerza. Estas opiniones, muy ambivalentes, tienen libre curso entre hermanas y hermanos, aunque llevadas a un extremo, no dejan de mostrar sus inconvenientes. Una chica mayor puede sentirse superior por ser la mayor, y a la vez inferior por ser chica. Un muchacho puede desarrollar un sentimiento de inferioridad real debido a las observaciones agrias e implacables de su hermana.

Hay familias en las que un chico único precede a muchas hermanas; suele sentirse satisfecho de sí mismo, insoportable a veces, al verse continuamente adulado. El que nace tras una serie de chicas corre por el contrario, el riesgo de ser blando, anérfo, desvirilizado por no haberse podido beneficiar de la rivalidad tónica y vivificante de uno o

varios hermanos. Estos solamente son esquemas que tienen innumerables excepciones y podrían multiplicarse a porfía.



Fig. 3-5 La aceptación de la creencia tradicional sobre la debilidad de la mujer, hace que muchas niñas se vean privadas de oportunidades para aprender a hacer lo -- que los niños tienen la ventaja de que -- se les enseña.

En caso de ausencia de la madre, una hija mayor puede substituir materialmente, aunque no sin inconvenientes para su propia evolución afectiva. Psicológicamente, también puede, frente a sus hermanos, representar el papel de la ausente, si la diferencia de edad es idónea. Y hasta en una familia normalmente constituida, uno de los hijos puede transferir secundariamente a una hermana o hermano los sentimientos que sentía primitivamente por su madre o padre. [92].

Cuando la familia consta de más miembros femeninos que masculinos, como tiene probabilidades de suceder en las familias extendidas, las fricciones tienden a ser mayores. Las mujeres permanecen en casa -- más que los hombres y, debido a ello, tienen relaciones más estrechas y continuas entre sí, lo que constituye una condición que tiende a provocar fricciones. [93].

Generalmente los niños pelean más con sus hermanos que con -

sus hermanas, debido, en parte, a que los padres no permiten tanta agresividad contra las hermanas como contra los hermanos. Esto tiene sus limitaciones, por supuesto, dependiendo de la diferencia de edad y el orden de nacimiento, pero en términos generales, así es.

Los efectos devastadores ocurren cuando los padres intervienen y tratan de poner fin a las batallas entre los sexos. Entonces, se acusa a los padres de tener favoritos: una acusación que daña todavía más las relaciones familiares. (94).



Fig. 3.6 Los realizaciones femeninas están eliminando gradualmente la creencia tradicional respecto a la inferioridad de las mujeres.

c) Diferencias de edad entre hermanas.

Las diferencias de edad entre hermanos influyen en sus relaciones recíprocas y en el modo en que los tratan sus padres. Cuando la diferencia de edad entre hermanos es grande, tanto si los pequeños son del mismo sexo como si no es así, existirá una relación más amistosa, cooperativa y llena de afecto que cuando sean de edades cercanas entre sí. Una pequeña diferencia de edad entre hermanas, sea cual sea su sexo, tiende a hacer que aumenten las fricciones entre ellos.

Si la diferencia de edad entre hermanos es grande, habrá una relación totalmente distinta entre los padres y los hijos que cuando la diferencia de edad entre hermanos sea menor. Cuando los niños están cerca unos de otros en edad, los padres tendrán tendencia a tratarlos a todos casi en la misma forma; pero los progenitores tienden a esperar que los niños mayores establezcan buenos modelos y los critiquen cuando no lo hacen. A su vez, se espera que el niño más pequeño imite al mayor y

la obediencia. Estas expectativas de los padres contribuyen a las malas relaciones entre hermanos. Las relaciones fraternales son mejores cuando no existe diferencia de edad entre ellos, como en el caso de los gemelos y otros nacimientos múltiples, debido probablemente a que a los niños se los trata de la misma forma y se tienen las mismas expectativas hacia ellos. O, como ya se mencionó, cuando la diferencia de edades es grande. (95).

La diferencia de edad entre los mayores y el menor desempeña un papel esencial. Entre los menores de 7 años, una diferencia de un año es apreciable, y no puede compensarse, como sucederá más tarde, por la precocidad física o mental del menor. Cuanto mayor sea la diferencia, tanto más él o los mayores son llevados a representar un papel protector. Si la diferencia de edad se acentúa y paró, por ejemplo de 10 años, el benjamín se hallará provisto de tantos padres suplementarios como hermanos; por lo contrario, sus relaciones fraternales se reducirán a cero, y esta carencia puede serle tan perjudicial como lo es para el hijo único. (96).

Desde el punto de vista del sentido común, algunos resultados mencionados en los estudios de Clark-Steward (1977), afirman que: Cuanto más cercanas sean las edades entre los hermanos, mayor influencia mutua habrá entre ellos; las diferencias de 2 a 4 años son las más estimulantes, pero también las más estresantes. (97). [Esto demuestra que la influencia de los padres es esencial para las relaciones fraternales, ya que la mayoría de las veces, las fricciones se dan porque no existe un equilibrio en el trato de los hijos. Por lo tanto, si la diferencia de 2 a 4 años mencionada, es de las más estimulantes, se podría esperar que fuera de las más estresantes mediante una conscientización de los padres sobre la forma en que llevan la educación de sus hijos.

d) Personas del exterior.

Hay tres modos en que las personas de fuera de la familia inmediata influyen en las relaciones fraternales: la presencia de personas de fuera del hogar, las presiones de personas del exterior sobre los miembros de la familia y las comparaciones hechas por otros, de los niños con sus hermanos.

Cuando se encuentran en el hogar parientes e invitados, en visitas o para convertirse en miembros permanentes de la familia, como en las familias ensanchadas, el número de interacciones en el sistema aumenta. Esto tiene probabilidades de provocar e intensificar las fricciones fraternales ya existentes. Por ejemplo, una abuela que muestra favoritismo hacia los niños de la familia, creará dificultades entre los hermanos que resientan esas preferencias.

Por otra parte, si la abuela no vive bajo el techo familiar, pero, mediante contactos frecuentes con los padres los critica y aconseja en cuanto a la crianza de los niños, tendrá probabilidades de crear dificultades entre los hermanos, recomendando métodos para tratarlos que sean contrarios a los modos que utilizan los padres.

Las personas del exterior, ya sean miembros de la familia, amigos de los padres o maestros, pueden agitar e intensificar las fricciones ya existentes entre hermanos, al comparar a un niño de la familia con los otros. En el caso de que la comparación sea favorable para el niño, provocará resentimientos por parte de los otros hermanos hacia él. Por otra parte, si la comparación es desfavorable, tendrá posibilidades de provocar resentimientos en el niño hacia sus hermanos, juzgados de modo favorable. (98).

3.5 CONCLUSIONES.

Las familias son sistemas sociales -pequeñas sociedades con tradiciones y patrones propios de interacción que persisten a través del tiempo, pero que también evolucionan poco a poco para dar entrada a los cambios que se van verificando en los miembros de la familia. Las modalidades de interacción que se desarrollan dentro de cualquier familia determinada dependen de los atributos personales de cada uno de los miembros de la familia, tanto de los niños como de los padres, al igual que de la composición o estructura de la familia.

Los padres influyen en los hijos, pero los hijos también influyen sobre los padres. Durante los años de escuela, las modalidades características de reaccionar de los niños -temperamento, orientacio-

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

nes centrales, etcétera- permanecen estables; sin embargo, al mismo -- tiempo los niños están cambiando en otros aspectos desde el punto del - desarrollo. De igual manera, los padres tienden a mantener la misma per- sonalidad desde muchos puntos de vista, pero también suelen cambiar.

Las diferentes características que se dan en la forma de ser de los niños de diferente posición ordinal, depende principalmente de - la forma en que sus padres los tratan, es decir, influyen más los factg- ros ambientales que los hereditarios, en este caso, para determinar di- chas diferencias.

Por consiguiente, a través de los años escolares, las inte- racciones entre padres e hijos manifestarán estabilidad, pero al mismo tiempo deberán evolucionar para dar entrada e integrar los cambios que- se están verificando.

No en vano repetimos que la solución para evitar que existan fricciones fraternales y suavizar las diferencias desfavorables entre - hermanos, consiste principalmente, en que los padres centren su aten- ción en no comparar a sus hijos, respetando sus aptitudes y habilida- des, independientemente del orden de nacimiento y sexo que tengan, así- como observar el tipo de crianza y el clima emocional del hogar para - prever las posibles implicaciones que esto tiene, tanto en la persona- lidad de sus hijos, así como el desarrollo intelectual, tan importante- para el éxito futuro.

CAPÍTULO IV

MARCO DE REFERENCIA CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA

4.1 ESTABLECIMIENTO DE HIPÓTESIS.

- 1.- H_0 : No existe diferencia significativa en el CI entre --
hermanos primogénitos hombres e hijos segundos hom--
bres.
 H_1 : Existe diferencia significativa en el CI entre herma--
nas primogénitas hombres e hijos segundos hombres.
- 2.- H_0 : No existe diferencia significativa en el CI entre --
hermanas primogénitas mujeres e hijas segundos muje--
res.
 H_1 : Existe diferencia significativa en el CI entre herma--
nas primogénitas mujeres e hijas segundas mujeres.
- 3.- H_0 : No existe diferencia significativa en el CI entre --
hermanos primogénitos hombres e hijas segundas muje--
res.
 H_1 : Existe diferencia significativa en el CI entre herma--
nos primogénitos hombres e hijas segundas mujeres.
- 4.- H_0 : No existe diferencia significativa en el CI entre --
hermanas primogénitas mujeres e hijos segundos hom--
bres.
 H_1 : Existe diferencia significativa en el CI entre herma--
nas primogénitas mujeres e hijos segundos hombres.
- 5.- H_0 : No existe diferencia significativa en el CI entre el
total de primogénitos y el total de hijos segundos.

H_1 : Existe diferencia significativa en el CI entre el total de primogénitos y el total de hijos segundos.

4.2

SISTEMA DE VARIABLES.

VARIABLES INDEPENDIENTES: Orden de nacimiento y sexo.

VARIABLE DEPENDIENTE: El Coeficiente intelectual obtenido -- del test de Matríces Progresivas de R₀ W₀.

VARIABLES CONTROLADAS:

- 1) Orden de nacimiento: primogénito e hijo segundo.
- 2) Escolaridad: 1^o, 2^o y 3^o grado de secundaria.
- 3) Edad: de 12 a 14 años.
- 4) Que cada pareja de investigación (primogénito e hijo segundo) sean hermanos y estén estudiando en la misma secundaria.
- 5) Nacionalidad: Mexicanos.
- 6) Tipo de escuela: Secundaria Técnica Federal.
- 7) Que no fueran gemelos.
- 8) Que el primogénito cursara el grado mayor.

VARIABLES NO CONTROLADAS:

- 1) Factores hereditarios del CI.
- 2) Tipo de personalidad de los padres.
- 3) Tipos de crianza en los hijos.
- 4) Edad de los padres.
- 5) Escolaridad de los padres.
- 6) Tamaño de la familia.
- 7) Nivel socioeconómico de la familia.
- 8) Estado civil de los padres.

4.3 POBLACION Y MUESTRA.

La población la constituyeron todos los alumnos, hombres y - mujeres, que en total fueron 1539, de la Escuela Secundaria - Técnica No. 4, turno matutino, de esta ciudad de Guadalajara.

La muestra que se obtuvo, fué de 42 parejas de hermanos primogénitos e hijos segundos, los cuales fueron seleccionados en base al - muestreo no probabilístico intencional, mediante la aplicación de un - cuestionario de datos (ver anexos), de acuerdo a seis características:

- 1) Que el primogénito e hijo segundo fueran hermanos.
- 2) Que ambos estudiaran en la misma escuela.
- 3) Que ambos tuvieran entre 12 y 14 años.
- 4) Que ambos fueran mexicanos.
- 5) Que no fueran gemelos.
- 6) Que el primogénito fuera quien cursara el grado mayor.

4.4 DISEÑO DE OBSERVACION.

La técnica de observación fué ex post facto (locución latina que significa "a partir de lo ya acontecido"). Denota algo - que sucede o se realiza después de un fenómeno que tiene efecto retroag - tivo sobre el hecho. El investigador comienza la observación de la va - riable dependiente y estudia retrospectivamente la variable independien - te en busca de los efectos que pudieran tener en aquella. (69).

La investigación ex post facto es una búsqueda sistemática - empírica, en la cual el científico no tiene control directo sobre las - variables independientes, porque ya acontecieron sus manifestaciones o - por ser intrínsecamente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las - relaciones de ellas, sin intervención directa, a partir de la variación - concomitante de las variables independientes y dependientes.

Esta técnica pertenece al método de investigación descriptivo, en el cual se presentan los hechos tal como se observan, para que - con instrumentos apropiados, se penetre en las causas que dieron origen

a las características que, a través de la descripción, ha percibido el investigador. Aquí no se trata de establecer un nexo entre causa y efecto porque no es una investigación experimental.

El estudio comparativo es el proceso de descubrir y examinar las semejanzas y diferencias existentes entre dos o más fenómenos. [100].

4.5 INSTRUMENTO.

Previamente a la medición del Cociente Intelectual, se utilizó un cuestionario de datos familiares para delimitar la muestra, obteniéndose del mismo, las características que describen las variables a controlar. Asimismo, sirvió para localizar en qué grupo y grado de secundaria se encontraba el hermano que hizo pareja de investigación, ya que dicho cuestionario se aplicó sólo a uno de los hermanos, obteniéndose de esta forma, los datos de la pareja en un solo cuestionario.

El cuestionario se presenta en los anexos, al final de este capítulo.

Para la medición de la capacidad intelectual, se utilizó el Test de Matrículas Progressivas de J.C. Raven, para sujetos de 12 a 65 años, en la forma de cuadernillo, escala general.

4.5.1 DESCRIPCION GENERAL DEL TEST.

El test de Raven es un test de capacidad intelectual (habilidad mental general), destinado a "medir la capacidad intelectual ... para comparar formas y razonar por analogía, con independencia de los conocimientos adquiridos". Informa acerca de la "capacidad presente del examinado para la actividad intelectual en el sentido de su más alta claridad de pensamiento en condiciones de disponer de tiempo ilimitado".

La escala general es de aplicación especialmente indicada en sujetos normales, o poco dañados intelectualmente, de 12 a 65 años. Puede administrarse en forma individual o colectiva.

Se presenta al examinado un cuaderno de 60 láminas de figu-

ras geométricas abstractas lacunarias (ordenado en 5 series denominadas A, B, C, D y E, de 12 ítems cada una), que plantean problemas de complejamiento de sistemas de relaciones (matrices), en complejidad creciente y para cuya resolución el examinado debe educir relaciones en las primeras 24 y correlaciones en las últimas 36, y en cada caso, demostrará haber descubierto la solución, si logra reconocerla entre varias inadecuadas que se le dan al pie de la lámina respectiva. Esencialmente puede describirse como un test de matrices (formas o relaciones) lacunarias. La tarea que demanda es, pues, muy semejante a la de otros tests en los que el examinado debe indicar cuál es la parte omitida en un dibujo mutilado.

El test tiene las siguientes características:

a) Sencillo.- El aprendizaje de su administración y evaluación es singularmente breve, y no requiere del técnico especial, preparación o experiencias previas. La demostración que requiere es mínima.

b) De amplio margen.- Se aplica a niños o adultos ya que existe la escala especial (para sujetos de 4 a 11 años) y la escala general.

c) Económica.- En personal, tiempo y material. Se administra o se autoadministra, en forma individual o colectiva, a grupos de hasta 100 sujetos, en tiempos que oscilan entre 30 y 60 minutos, y el cómputo de los resultados es fácil y ágil, se efectúa en breves minutos. El material de prueba sirve para numerosas aplicaciones, pues solo se inutilizan los protocolos de registro.

d) No verbal, perceptivo.- Se aplica a todo sujeto, cualquiera que sea su idioma, educación y capacidad verbal. Busca medir la capacidad intelectual a través de la aptitud perceptual y racional para inferir relaciones y correlaciones y establecer comparaciones y razonamientos por analogía.

e) No manual.- Se aplica a todo sujeto, cualquiera que sea su estado o capacidad motora.

f) Interesante para el examinado.- Mantiese vivo el interés del sujeto en todo el transcurso de la prueba.

g) Agradable para el examinador, cuya tarea se desmenuela - en su totalidad de un modo simple y grato. (101).

La técnica del Raven entronca con la Teoría ecléctica de los dos factores del psicólogo inglés Charles L. Spearman, así como con las Leyes Neogenéticas formuladas por ese mismo investigador.

Validez y Confiabilidad del test.-

Los datos sobre la validez que se reportan en el manual del test son bastante escasos, igualmente sobre la confiabilidad.

En cuanto a la validez se menciona que entre los análisis - que se han efectuado para establecer la composición factorial del test de Raven, es especialmente importante el que realizó Vernon sobre los - resultados obtenidos en el ejército británico. Halló que su saturación en factor -g- es de 0.79, y su saturación en factor específico espacial, -s-, de 0.15. Esta saturación del factor -s- relativamente alta, se debe particularmente a los 30 primeros problemas. En cambio, no se ha podido determinar la naturaleza de los factores que componen el pequeño - residuo de 0.6.

En cuanto a la confiabilidad del Raven, la escala tiene un re-test de confiabilidad variable con la edad, de .83 a .93. Su correlación con el Test de Ternas-Binet es de .86 y se ha establecido que tiene una saturación -g- de 0.82, lo cual ha de interpretarse como un índice de buena saturación del factor general. (102).

Aplicaciones del Raven a la práctica de la psicología.-

El test de Raven es utilizable como instrumento de investigación básica y aplicada. En ésta última, sirve como instrumento de clasificación educacional, militar e industrial, y como test clínico. Sus aplicaciones son:

-En los centros de investigación psicológica y sociológica,- para estudios diferenciales y sociales de capacidad intelectual, según-

edad, sexo, medio, status económico-social, profesión, etc.

- En los establecimientos de enseñanza primaria y secundaria para ayudar en la formación de clases homogéneas mediante la agrupación de los alumnos de capacidad intelectual semejante. Para discriminar el tipo predominantemente perceptivo o lógico de los alumnos, particularmente en aquellos que se destacan por una alta o baja capacidad o rendimiento.

- En los gabinetes de orientación vocacional y selección profesional, para la evaluación de los estudiantes y la calificación de los aspirantes a ingresar a oficinas y establecimientos comerciales o industriales. Es útil para un diagnóstico rápido del nivel de la capacidad intelectual y la eventual determinación del método y fallas del razonamiento del sujeto.

- En el ejército, para una ágil y económica medición y selección de cuadros. Con este objetivo fué empleado en gran escala en la última contienda por la armada británica.

- En las clínicas psicológicas, para un primer examen de capacidad intelectual y como medio de examen de deterioración mental. - [103].

4.6 TECNICA DE RECOLECCION DE DATOS.

En primer lugar, se acudió a la Dirección de la escuela a solicitar los permisos correspondientes para realizar la investigación. Después, se procedió a visitar cada uno de los 18 grupos de 1° y 2° grado para entregar a los niños que fueran primogénitos o hijos segundos los cuestionarios. Para esto, no se acudió a los 9 grupos de 3° grado para repartirlos, ya que, si entre 1° y 2° no se encontraba la pareja de investigación, por exclusión, estaría forzosamente en los grupos de 3°. Es decir, por medio del cuestionario se obtuvieron al mismo tiempo los datos de los hermanos que estaban en 3°, con la aplicación del mismo únicamente a los alumnos de 1° y 2°.

Cuando se acudió a cada uno de los grupos mencionados, verbalmente se descartaron los hijos únicos o gemelos y los que no fueran-

primogénitos o hijos segundos, asimismo, a los que no tuvieran a su hermano en esa misma escuela y en el turno matutino.

A continuación, se les dió las siguientes instrucciones a los alumnos que recibieron cuestionario: "Este es un cuestionario de datos familiares. Necesito que me hagan el favor de contestarlo cuidadosamente. No les entrego a todos los niños porque es una investigación que estoy realizando en niños primogénitos e hijos segundos únicamente. Esto no tiene nada que ver con sus clases, ni les afectará ni beneficiará en nada su año escolar. Muchas gracias".

Al tiempo que iban entregando los cuestionarios contestados, se revisaba que los datos estuvieran completos y lógicos.

Una vez recopilados el total de cuestionarios, se seleccionaron los niños que mostraron las características requeridas para que la muestra cumpliera con las variables a controlar, descritas en el punto 4.2 de este mismo capítulo.

Después, se hizo una lista confrontativa de cada primogénito con su respectivo hermano segundo, numerándose cada pareja y con los datos de edad, sexo y grado escolar. Esta lista también sirvió para localizar al hermano que se encontraba en 3º grado, al cual sólo se le citó posteriormente para aplicarle el test y para ordenar las aplicaciones del test por grupos y grados, facilitando así la labor de citar a todos los alumnos para el día de la aplicación del mismo.

Se acudió a la escuela a realizar las aplicaciones, en grupos de 30 alumnos, reuniéndolos en una aula destinada especialmente para trabajar en forma independiente de las actividades escolares de la secundaria. Se evitó que fuera a la hora de los descansos para que el ruido no interfiriera en la concentración de los alumnos. Para reunirlos, se acudió otra vez a cada grupo, pero ahora a los 27 que abarcan los tres grados, para que todos los alumnos que fueron seleccionados, suplieron la hora a la que les tocaba la aplicación del test.

Al respecto se presentó la situación de que cuando se les fué a citar, o no había asistido a clases ese día algunos alumnos, o se iban exaen algunos grupos, por lo que las aplicaciones se realizaron en cuatro sesiones, las dos primeras con 30 alumnos cada una y las otras dos sesiones con los alumnos restantes, limitándose por el hor

rio de clases de cada grupo.

Antes de la aplicación en cada sesión, se trató de establecer rapport, explicándoles los objetivos de la investigación, haciendo énfasis en la independencia de la misma con sus clases y en la importancia que su cooperación significaba para el éxito del estudio.

La consigna del test se dió exactamente como lo indica el manual del Raven, utilizándose las ampliaciones de la Matriz A1 y del protocolo de prueba que corresponden a la aplicación colectiva del test.

Asimismo, se cumplieron con las indicaciones de acomodación y supervisión descritas en el manual del test.

La aplicación del test se realizó, en cada sesión con la ayuda de otro psicólogo, para evitar la copia entre los alumnos y facilitar el trabajo de supervisión.

Por último, se calificaron los tests, de acuerdo al procedimiento correspondiente y de esta forma se obtuvieron los percentiles de cada primogénito e hijo segundo, los cuales fueron los puntajes que sirven para hacer el procedimiento estadístico que se describe en el capítulo siguiente.

5.7 OBSERVACIONES Y ACONTECIMIENTOS DURANTE LA APLICACIÓN. ...

1) Existieron limitaciones en la disponibilidad de aulas, — por lo que las cuatro sesiones se hicieron en cuatro salones diferentes, con la presión de disponer sólo de una hora por aula. Esto afectó sobre todo al final de cada sesión en la concentración de los niños, ya que fuera del aula se encontraba en desorden, el grupo próximo a entrar a la siguiente clase. Aunque no se dió el caso de que algún alumno tardara más de 50 minutos en realizar la prueba, es indiscutible que lo anterior influyó de alguna manera en las ejecuciones.

2) Otro detalle que se observó fué que se notó cierta prisa por terminar y no perder la siguiente clase, a pesar de que, desde el principio, los Prefectos de la escuela les indicaron que costaba — con el permiso de la Dirección de perder hasta dos clases si fuera neco

torio. Esto fue más notorio en las mujeres.

3) A pesar de haberlos acomodado separados y de que la supervisión se realizó por dos personas en cada sesión, se notaron varios intentos de copia, aproximadamente en un 15% del total de las aplicaciones. Al respecto, se supone que las llamadas de atención a los que intentaban copiar influyeron de alguna forma, en el estado de ánimo ó motivación del grupo en general.

En conclusión, la metodología utilizada se vió afectada por las limitaciones antes mencionadas, las cuales son variables que se presentan a veces inesperadamente, pero que es importante mencionarlas por que pueden servir de base para dar aplicación a las posibles variaciones que pueden darse, en lo que se espera obtener en los resultados.

4.0 ANEXOS.

UNICO: CUESTIONARIO DE DATOS FAMILIARES.

CUESTIONARIO DE DATOS FAMILIARES

FECHA _____ FAMILIA No. _____

I.- DATOS DEL PRIMOGÉNITO.

1) Nombre _____ 2) Sexo _____
 3) Edad Exacta _____ 4) Grados escolar _____
 5) Nacionalidad _____

II.- DATOS DEL HIJO NACIDO EN SEGUNDO LUGAR.

1) Nombre _____ 2) Sexo _____
 2) Edad exacta _____ 4) Grado escolar _____
 5) Nacionalidad _____

III.- DATOS GENERALES.

- 1) Estado civil de tus padres:
 Casados _____ Divorciados _____ Viudo _____ Separados _____ Unión Libre _____
- 2) Edad de tu madre _____ 3) Edad de tu padre _____
- 4) ¿Hasta qué año estudió tu madre? _____
- 5) ¿Hasta qué año estudió tu padre? _____
- 6) ¿A qué se dedica tu madre? _____
- 7) ¿A qué se dedica tu padre? _____
- 8) Tamaño de tu familia: Hijos _____ + Hijas _____ = _____ total de hijos.
- 9) Distancia en tiempo entre primogénito e hijo segundo: _____ años.
- 10) Domicilio _____ 11) Colonia _____
- 12) Teléfono _____

Gracias.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE LOS DATOS

5.1 HIPÓTESIS ESTADÍSTICAS.

Una vez obtenidos los puntajes, (ver anexo Cuadro A) se procedió a probar las hipótesis de investigación, traduciendo éstas, primeramente, a hipótesis estadísticas de la manera siguiente:

$$1.- \begin{array}{l} H_0: \bar{X}_{PH} = \bar{X}_{SH} \\ H_1: \bar{X}_{PH} \neq \bar{X}_{SH} \end{array}$$

$$2.- \begin{array}{l} H_0: \bar{X}_{PH} = \bar{X}_{SH} \\ H_1: \bar{X}_{PH} \neq \bar{X}_{SH} \end{array}$$

$$3.- \begin{array}{l} H_0: \bar{X}_{PH} = \bar{X}_{SH} \\ H_1: \bar{X}_{PH} \neq \bar{X}_{SH} \end{array}$$

$$4.- \begin{array}{l} H_0: \bar{X}_{PH} = \bar{X}_{SH} \\ H_1: \bar{X}_{PH} \neq \bar{X}_{SH} \end{array}$$

$$5.- \begin{array}{l} H_0: \bar{X}_{TP} = \bar{X}_{TS} \\ H_1: \bar{X}_{TP} \neq \bar{X}_{TS} \end{array}$$

DONDE:

\bar{X}^M = Media aritmética poblacional.

PH = Primogénitos hombres.

SH = Hijos segundos hombres.

- PM = Primogénitas mujeres.
 SM = Hijas segundas mujeres.
 TP = Total de primogénitos.
 TS = Total de hijos segundos.

5.2 CORRELACION DE PEARSON.

Para saber si existía independencia o dependencia de variable en el CI entre los primogénitos con sus hermanos segundos, se utilizó la Correlación de Pearson, en base a los datos del Cuadro A. Lo anterior era importante conocerlo para determinar qué fórmula de t de Student se utilizaría en base a la dependencia o independencia de las muestras.

FÓRMULA DE LA CORRELACION DE PEARSON:

$$r_p = \frac{N \sum XY - \sum X \sum Y}{\sqrt{(N \sum X^2 - (\sum X)^2) (N \sum Y^2 - (\sum Y)^2)}}$$

DONDE:

- N = Número de parejas, en este caso 42.
 $\sum X$ = Sumatoria del puntaje de hijos primogénitos, de ambas sexos.*
 $\sum Y$ = Sumatoria del puntaje de hijos segundos, de ambas sexos. *
 * Puntajes en percentiles obtenidos del Raven. (Cuadro A).

Por medio de la computadora, utilizando el paquete estadístico "STATPACK", se obtuvo el siguiente valor de la correlación de Pearson:

$$r_p = 0.4559$$

Para aplicar el criterio de decisión se utilizó la fórmula de t de Student calculada:

$$t_c = rp \sqrt{\frac{N-2}{1-rp^2}}$$

$$t_c = 0.4569 \sqrt{\frac{40}{1-(.4569)^2}}$$

$$t_c = (.4569) (7.3898)$$

$$t_c = .4569 \sqrt{\frac{40}{.7913}}$$

$$t_c = \underline{3.2486}$$

El criterio de decisión para saber si existía o no correlación fue el siguiente:

Si $|t_c| > |t_T|$ Existe correlación.

Si $|t_c| < |t_T|$ No existe correlación.

Es decir, si el valor absoluto de t calculada es mayor que el valor absoluto de t Tablas, existe correlación. O, si el valor absoluto de t calculada es menor que el valor absoluto de t Tablas, no existe correlación.

Utilizando la Tabla de Distribución t (ver anexas), con un alfa o nivel de significancia ($P < C$) de .05 y grados de libertad (gl) = 40, [($N-2$) de la fórmula de t calculada], se obtiene un valor de t Tablas de 2.021.

$$t_c = 3.2486 > t_T = 2.021$$

Por lo tanto, en base al criterio de decisión: existe correlación entre el grupo de hermanos primogénitos con sus hermanos segundos, lo cual significa que los dos grupos son dependientes, en este caso porque son parejas de hermanos y las variaciones que se dieran en el CI, dependerán más que nada del hecho de que son de la misma familia. -

Esto significa por ejemplo, que si el primogénito sacara puntajes muy bajos, en relación al promedio de primogénitos, se espera que el hijo segundo saque también puntajes bajos en relación al promedio de hijos segundos.

5.3 t DE STUDENT DE CONTRASTE POR PAREJAS DEPENDIENTES.

Para saber si las diferencias por obtener son "reales" o simplemente consecuencia de muchas diferencias relativamente pequeñas que pudieran surgir por azar, se hizo la comparación de los E_i 's por medio de la prueba estadística de t de student.

El estadístico t es un número basado en la diferencia entre dos medias; es un índice de similitud entre dos distribuciones de puntuaciones. Nos permite juzgar la frecuencia con que se puede considerar que una diferencia observada en las medias depende del azar y no de algún otro valor identificable. Cuando existe una diferencia bastante grande entre las dos medias y cuando las desviaciones típicas son muy bien pequeñas, es probable que el descubrimiento no se deba al azar.

Cuanto mayor sea el valor de t y mayores sean las muestras de cada grupo, más seguridad habrá de que la diferencia observada representa un efecto del tratamiento y no sólo un acontecimiento fortuito debido al muestreo. También nos indica si es probable que el fenómeno se vuelva a producir en posteriores estudios del mismo tipo. (104).

Para proceder a comprobar las cuatro primeras hipótesis de investigación, se dividieron los puntajes del Cuadro A, en 4 grupos, de acuerdo al sexo en el orden de nacimiento, formándose de esta forma, el Cuadro de puntajes B.

Debido a que son comparaciones de grupos dependientes según la correlación de Pearson, se utilizaron las siguientes fórmulas de t de Student y desviación estándar:

$$\text{FORMULA DE } t \text{ DE STUDENT: } t_c = \frac{\bar{D}}{S_D} \quad \bar{D} = \frac{\sum D}{N} \quad D = X_1 - X_2$$

DONDE:

- \bar{D} = Media aritmética de las diferencias.
 $S_{\bar{D}}$ = Desviación estándar de las diferencias.
 D = Diferencia.
 N = Número de parejas.
 X_1 = Puntajes de los primogénitos.
 X_2 = Puntajes de los hijos segundos.

FORMULA DE LA DESVIACION STANDARD:

$$S_{\bar{D}} = \sqrt{\frac{\sum (D_i - \bar{D})^2}{N - 1}}$$

DONDE:

- D_i = Diferencia de cada pareja.
 \bar{D} = Media aritmética de las diferencias.
 N = Número de parejas.

Utilizando el paquete estadístico por computador "STATPACK" y el programa "PAIRT" se obtuvieron los siguientes resultados de t calculada para hacer las comparaciones de los 4 grupos antes mencionados:

HIPOTESIS	GRUPOS	t CALCULADA	GRADOS DE LIBERTAD	$\alpha = .05$
1	PH - SH	2.463	(13-1) = 12	97.5
2	PH - SH	0	(5-1) = 4	97.5
3	PH - SH	3.84	(11-1) = 10	97.5
4	PH - SH	0.3019	(13-1) = 12	97.5

Utilizando nuevamente la tabla de la distribución t y considerando el α con los gl de cada grupo, se obtuvieron los siguientes resultados de t en Tablas:

HIPÓTESIS	GRUPOS	t EN TABLAS
1	PH - SH	2.179
2	PH - SH	2.776
3	PH - SH	2.228
4	PH - SH	2.179

El criterio de decisión para determinar si se rechaza o se acepta la hipótesis de nulidad, es el siguiente:

$$\text{Si } |t_c| > |t_T| \quad \text{Se rechaza } H_0.$$

$$\text{Si } |t_c| < |t_T| \quad \text{Se acepta } H_0.$$

Es decir, si la t calculada es mayor que la t Tablas, se rechaza la hipótesis de nulidad. Y, si la t calculada es menor que la t - Tablas, se acepta la hipótesis de nulidad.

Por lo tanto, se concluye estadísticamente para las cuatro primeras hipótesis:

HIPÓTESIS	GRUPOS	CRITERIO DE DECISION	RESULTADO
1	PH - SH	$t_c = 2.453 > t_T = 2.179$	Se rechaza H_0 .
2	PH - SH	$t_c = 0 < t_T = 2.776$	Se acepta H_0 .
3	PH - SH	$t_c = 3.88 > t_T = 2.228$	Se rechaza H_0 .
4	PH - SH	$t_c = 0.3115 < t_T = 2.179$	Se acepta H_0 .

5.4 t DE STUDENT PARA PAREJAS INDEPENDIENTES.

Para hacer la comprobación de la hipótesis de investigación número cinco, en la cual se comparan los CI's del total de -

primogénitos y el total de hijos segundos, es decir, sin tomar en cuenta el parentesco y el sexo de cada uno (siendo de esta forma muestras - independientes), se procedió a calcular, en base a los puntajes del Cugdro A, la media aritmética y la desviación estándar de cada grupo, mediante las siguientes fórmulas: .

MEDIA ARITMETICA:
$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n X_i}{N}$$

DESVIACION STANDAR:
$$S = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (X_i - \bar{x})^2}{N - 1}}$$

DONDE:

- X_i = El puntaje de cada niño.
- N = Número de muestra.
- \bar{x} = Media aritmética.
- \bar{x}_p = Media de los primogénitos.
- \bar{x}_s = Media de los hijos segundos.
- S_p = Desviación estándar de los primogénitos.
- S_s = Desviación estándar de los hijos segundos.

Por medio de la computadora, se obtuvieron los siguientes resultados, en base a las fórmulas anteriores:

$$\bar{x}_p = 73.76 \qquad \bar{x}_s = 67.59$$

$$S_p = 17.52 \qquad S_s = 21.09$$

Posteriormente, se aplicaron las siguientes fórmulas de *t* de Student y de desviación estándar de la diferencia de medias:

$$t = \frac{\bar{X}_p - \bar{X}_s}{s' \sqrt{\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2}}} \quad s' = \sqrt{\frac{(N_1-1)(S_1)^2 + (N_2-1)(S_2)^2 \dots}{N_1 + N_2 - 2}}$$

CONDE:

\bar{X}_p = Media de los primogénitos.

\bar{X}_s = Media de los hijos segundos.

N_1 = Número de primogénitos.

N_2 = Número de hijos segundos.

Con el mismo programa, se obtuvo:

$$t_c = 1.96$$

Utilizando la tabla de distribución t y tomando un alfa de .05, con un gl ($N_1 + N_2 - 2$ de la fórmula de S') = 82, se obtuvo el valor de t Tablas de:

$$t_T = 1.998$$

El criterio de decisión fué el mismo que se tomó anteriormente, por lo tanto:

$$t_c = 1.96 < t_T = 1.998$$

Es decir, la t calculada es menor que la t Tablas, lo cual significa que la hipótesis de nulidad se acepta:

No existe diferencia significativa en el CI entre el total de primogénitos y el total de hijos segundos.

HIPOTESIS	CRITERIO DE DECISION		APOYO O RECHAZO DE HIPOTESIS	SIGNIFICADO	
	t cal	>			t Tablas
1 $H_0: \sqrt{PM}^2 / \sqrt{SH}^2$ $H_1: \sqrt{PM}^2 / \sqrt{SH}^2$	2.453	>	2.179	Se rechaza H_0 . y Se acepta H_1 .	Si existe diferencia significativa en el CI entre -- hermanos primogénitos hombres e -- hijos 2° hombres.
2 $H_0: \sqrt{PM}^2 / \sqrt{SH}^2$ $H_1: \sqrt{PM}^2 / \sqrt{SH}^2$	0	<	2.176	Se acepta H_0 . y Se rechaza H_1 .	No existe diferencia significativa en el CI entre -- hermanas primogénitas mujeres e -- hijas 2° mujeres.
3 $H_0: \sqrt{PM}^2 / \sqrt{SH}^2$ $H_1: \sqrt{PM}^2 / \sqrt{SH}^2$	3.84	>	2.228	Se rechaza H_0 . y Se acepta H_1 .	Si existe diferencia significativa en el CI entre -- hermanos primogénitos hombres e -- hijas 2° mujeres.
4 $H_0: \sqrt{PM}^2 / \sqrt{SH}^2$ $H_1: \sqrt{PM}^2 / \sqrt{SH}^2$	0.3119	<	2.179	Se acepta H_0 . y Se rechaza H_1 .	No existe diferencia significativa en el CI entre -- hermanas primogénitas mujeres e -- hijas 2° mujeres.
5 $H_0: \sqrt{TP}^2 / \sqrt{TS}^2$ $H_1: \sqrt{TP}^2 / \sqrt{TS}^2$	1.96	<	1.998	Se acepta H_0 . y Se rechaza H_1 .	No existe diferencia significativa en el CI entre el total de primogénitos y el total de hijos segundos.

- 1.- Cuadro A.
- 2.- Cuadro B.
- 3.- Tabla de la distribución t.

CUADRO A

Pareja	PRIMOGÉNITOS		HIJOS SEGUNDOS	
	Sexo	Porc.	Sexo	Porc.
1	F	50	F	50
2	M	99	M	50
3	M	90	F	75
4	M	90	M	90
5	F	75	M	50
6	F	50	F	50
7	M	90	F	75
8	M	75	M	90
9	M	90	M	99
10	M	90	F	90
11	M	90	F	75
12	F	90	M	50
13	F	75	M	90
14	F	50	M	80
15	F	75	M	90
16	F	90	M	90
17	F	75	M	75
18	F	90	M	75
19	F	90	M	75
20	M	80	F	25
21	M	90	F	75
22	M	75	F	75
23	F	50	F	50
24	M	90	M	90
25	F	75	M	75
26	M	75	F	75
27	M	90	M	50
28	M	90	M	50
29	M	90	M	75
30	F	50	M	75
31	M	75	M	90
32	M	50	F	25
33	M	75	M	50
34	F	50	M	25
35	F	75	F	90
36	M	50	F	50
37	M	75	M	90
38	M	99	M	75
39	F	50	M	90
40	M	90	F	25
41	M	90	M	50
42	F	90	F	75

Cuadro A. Sexo y porcentaje de cada pareja de hermanos primogénitos e hijos segundos, obtenidos mediante el test de Raven.

CUADRO B

HIPOTESIS 1	HIPOTESIS 2	HIPOTESIS 3	HIPOTESIS 4
GRUPO PH - SH	GRUPO PM - SM	GRUPO PH - SM	GRUPO PM - SH
99 50	90 50	90 75	75 50
90 90	90 50	90 75	90 50
75 90	90 50	90 90	75 90
90 99	75 90	90 75	50 50
50 90	90 75	50 25	75 90
50 50		90 75	90 90
90 50		75 75	75 75
90 75		75 75	90 75
75 90		50 25	90 75
75 50		50 50	75 75
75 90		50 25	50 75
99 75			50 25
90 50			50 90

Cuadro B. - Puntajes en percentiles de parejas de hermanos primogénitos- e hijos segundos, obtenidos del test de Raven y ordenados de acuerdo al sexo en el orden de nacimiento.

PH = Primogénitos hombres. SH = Hijos segundos hombres.

PM = Primogénitos mujeres. SM = Hijos segundos mujeres.

TABLE
PERCENTILE POINTS OF DISTRIBUTION

q^*	Percentile ^b									
	55	60	65	70 ^c	75	80	85	90	95	99
1	.128	.165	.210	.271	.350	.476	.660	1.000	1.534	2.326
2	.162	.209	.265	.337	.425	.560	.760	1.000	1.534	2.326
3	.197	.257	.324	.406	.503	.650	.870	1.200	1.630	2.331
4	.233	.297	.371	.460	.561	.720	.940	1.300	1.731	2.331
5	.269	.337	.416	.510	.617	.790	1.050	1.420	1.853	2.331
6	.305	.376	.460	.559	.671	.850	1.150	1.540	1.981	2.407
7	.341	.415	.503	.606	.721	.900	1.250	1.655	2.091	2.500
8	.376	.454	.546	.653	.771	.940	1.350	1.765	2.185	2.591
9	.411	.493	.589	.700	.820	.970	1.450	1.870	2.265	2.671
10	.445	.531	.630	.745	.867	1.000	1.550	1.970	2.338	2.746
11	.479	.569	.671	.790	.917	.970	1.650	2.055	2.391	2.809
12	.513	.606	.711	.833	.957	1.000	1.750	2.131	2.435	2.861
13	.547	.643	.750	.873	.990	1.000	1.850	2.200	2.469	2.901
14	.581	.680	.790	.910	1.000	1.000	1.950	2.260	2.495	2.931
15	.615	.715	.827	.947	1.000	1.000	2.050	2.310	2.511	2.951
16	.649	.751	.863	.980	1.000	1.000	2.150	2.350	2.519	2.961
17	.683	.787	.899	1.000	1.000	1.000	2.250	2.380	2.519	2.961
18	.717	.823	.935	1.000	1.000	1.000	2.350	2.400	2.519	2.961
19	.751	.859	.971	1.000	1.000	1.000	2.450	2.410	2.519	2.961
20	.785	.895	1.000	1.000	1.000	1.000	2.550	2.410	2.519	2.961
21	.819	.931	1.000	1.000	1.000	1.000	2.650	2.410	2.519	2.961
22	.853	.967	1.000	1.000	1.000	1.000	2.750	2.410	2.519	2.961
23	.887	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	2.850	2.410	2.519	2.961
24	.921	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	2.950	2.410	2.519	2.961
25	.955	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	3.050	2.410	2.519	2.961
26	.989	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	3.150	2.410	2.519	2.961
27	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	3.250	2.410	2.519	2.961
28	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	3.350	2.410	2.519	2.961
29	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	3.450	2.410	2.519	2.961
30	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	3.550	2.410	2.519	2.961
40	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	4.000	2.410	2.519	2.961
50	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	4.500	2.410	2.519	2.961
60	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	5.000	2.410	2.519	2.961
70	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	5.500	2.410	2.519	2.961
80	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	6.000	2.410	2.519	2.961
90	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	6.500	2.410	2.519	2.961
95	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	7.000	2.410	2.519	2.961
99	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	7.500	2.410	2.519	2.961

Table B is adapted from Table III of Fisher & Yates: *Statistical Tables for Biological and Medical Research*, published by Oliver & Boyd Ltd., Edinburgh, and by permission of said publishers.

^b The lower percentiles are related to the upper percentiles which are tabulated above for $p_{100} - p_{100 - p}$. Thus, the 10th percentile in the χ^2 -distribution with 15d² equals the 90th percentile in the same distribution, i.e., $p_{10} = 1 - p_{90}$.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES GENERALES

6.1 RESTABLECIMIENTO DE OBJETIVOS.

1.- Comparar el Coeficiente Intelectual entre parejas de hermanos primogénitos e hijos segundos, de ambos sexos, con la finalidad de investigar si existe diferencia significativa entre ellos.

2.- Comparar el Coeficiente Intelectual entre el total de primogénitos e hijos segundos, independientemente del sexo y parostest-co, con la finalidad de investigar si existe diferencia significativa entre ellos.

4.2 CONCLUSIONES DE LAS HIPOTESIS.

Dado que todo análisis de diferencias tiene como fin real establecer relaciones entre la variable independiente y la variable dependiente, los resultados en esta investigación, reflejan dicha relación con respecto a las hipótesis 1 y 3.

Es decir, el sexo en el orden de nacimiento, más que el orden de nacimiento en sí mismo, como variable única, tiene una influencia significativa sobre el CI, conclusión que se basa estrictamente en un marco conceptual estadístico.

Resultó que sí existe diferencia significativa al comparar el CI entre hermanos primogénitos hombres e hijos segundos hombres y en hermanos primogénitos hombres con hijas segundas mujeres (hipótesis 1 y 3). En las demás comparaciones se considera que el CI es igual o que si existe diferencia, ésta no es significativa.

Como las hipótesis no se plantearon suponiendo que un CI fue re mayor que otro sino buscando alguna diferencia que fuese significativa, no podemos afirmar qué sexo en el orden de nacimiento tiene un CI mayor. Podría ser el caso de la primera hipótesis en donde encontramos que si tanto el primogénito como el hijo segundo son hombres, sí existe una diferencia significativa entre sus CI's. Pero no podemos afirmar -- que el primogénito sea más inteligente que su hermano segundo, puesto -- que no fué lo que se buscó en la comprobación estadística por parejas -- de hermanos.

Al obtener diferencia significativa en primogénitos hombres -- con segundos hombres y primogénitos hombres con segundas mujeres, fácilmente podemos afirmar que el hecho de que el primogénito sea hombre influye para que se dé la diferencia en el CI.

Esto probablemente se relacione con lo mencionado en los capítulos I, I.4 y III, 3.1, respecto a las actitudes culturales hacia la posición ordinal, las casales consideran al primogénito, y sobre todo si es varón, más capaz de lograr éxitos académicos y de tener un desempeño intelectual mejor que las mujeres, a las que se les adjudican actividades relacionadas con el cuidado de los hijos y el hogar.

Al respecto podemos afirmar con certeza que aunque muchas de estas actitudes han sido modificadas por los cambios en el patrón familiar de los mexicanos, todavía se nota bastante la preferencia y las expectativas a favor del primogénito (y más que nada de los varones), al menos, en cuanto a desempeño laboral se refiere. Esto es más notorio -- aún en familias de clases media hacia abajo.

Estas actitudes pudieron haber determinado las diferencias -- obtenidas, en tres hechos observados durante la investigación:

- a) Incidencia mayor de primogénitos en la secundaria donde se realizó la investigación.
- b) De los primogénitos, la mayoría resultó ser hombres.
- c) Las opciones técnicas impartidas en la escuela son: Mecánica automotriz, electricidad, soldadura, máquinas y herramientas, electrónica, dibujo industrial e industria -- del vestido. Hecho que provoca mayor población de varones

en las secundarias de este tipo.

Esto es muy importante considerarlo porque si la investigación se realizó en una secundaria federal, donde no se pagan colegiaturas y que además se ofrece una carrera técnica que representa una opción de trabajo a temprana edad, es lógico pensar que las familias, sobre todo de pocos recursos, envíen a sus hijos primogénitos a dichas escuelas para que puedan ayudar pronto a la economía familiar.

Esto hecho de que haya habido más primogénitos hombres afectó el número de parejas a comparar en cada una de los grupos de las hipótesis, porque en el grupo de primogénitas mujeres con segundas mujeres, sólo hubo 5 parejas, menos de la mitad que en los otros grupos, lo cual pudo haber afectado los resultados obtenidos. Asimismo, en forma total, hubo 18 primogénitas mujeres a diferencia de 24 primogénitos hombres, y de las hijas segundas mujeres fueron 16 de un total de 42.

Por lo tanto se deduce que el tipo de muestra utilizado en este estudio fue una variable que influyó determinantemente en los resultados ya que hubo más hombres que mujeres, provocado esto por los tres hechos mencionados anteriormente y se por una causa debida al azar.

Independientemente de que haya sido una secundaria básicamente de población masculina, se pudo observar la mayor incidencia de primogénitos (aunque no todos formaron parte de la investigación por no haber cumplido con las variables a controlar), pero este hecho evidenciable mencionado en el Capítulo II, 2.4, respecto de la ventaja educacional con que cuentan los primogénitos, lo cual influye en el índice de desarrollo intelectual que se ve favorecido por las facilidades y oportunidades que se le den tanto en el hogar como en la escuela.

En las hipótesis 2 y 4, en donde los primogénitos son mujeres, no existe diferencia significativa en sus CI's. Estos resultados se relacionan con las conclusiones de las hipótesis 1 y 3, por lo que se considera que no son resultados que representen suficiente validez.

En cuanto a los valores de t , recordemos que esta prueba es-

estadística nos indica la probabilidad de que las diferencias encontradas se deban o no al azar. Y si observamos dichos valores en las hipótesis 1 y 3, que fué donde se encontraron diferencias significativas, vemos que son valores muy próximos los de t calculada y los de t Tablas:

$$\text{Hipótesis 1.- } t_t = 2.453 \text{ y } t_T = 2.179$$

$$\text{Hipótesis 3.- } t_t = 3.84 \text{ y } t_T = 2.320$$

Por lo tanto si tomamos estos resultados dentro del marco conceptual estadístico, podemos afirmar que sí existe diferencia significativa, pero si tomamos en cuenta que los resultados están casi en el límite de la diferencia, debemos considerarlos con más reservas, tomando como base las teorías que sustentan el problema en esta investigación.

Por último, en la hipótesis 5, se obtuvo estadísticamente que no existe diferencia significativa en el CI entre el total de primogénitos (42) y el total de hijos segundos (42), independientemente del sexo y del parentesco. Pero podemos observar que $t_t = 1.96$ y $t_T = 1.938$ son valores muy próximos, hecho que nos indica que pudiera existir una diferencia que no obtuvimos, probablemente influenciada por los siguientes aspectos:

- a) El número de muestra tan pequeño y las variables que la delimitaron.
- b) En la hipótesis 5, están englobados e influyen los resultados de las 4 primeras hipótesis, de las cuales en dos hubo diferencia y en dos no, es por esto que el resultado de t de Student está prácticamente en el límite de la diferencia.

De manera que, el resultado de ésta última hipótesis, desde el punto de vista general, también debe ser observado con precaución.

De una forma global, para las cinco hipótesis, se considera-

que los resultados han sido limitados tanto por el tipo de muestreo utilizado, como por las variables controladas y no controladas, así como por las circunstancias que rodearon la aplicación del test y de los factores que influyen al medir la inteligencia, tratados en el Capítulo II.

Otra influencia que siempre puede afectar en la medición de la inteligencia en adolescentes y que es fácil de controlar, es que no todos ellos utilizan la lógica formal. Esto se relaciona con los resultados obtenidos en que, al aplicarles el test de Raven a los adolescentes de la muestra, bien pudieron o no haber aplicado la lógica formal - en las respuestas del test, pero desde luego que este tipo de variables escapan fácilmente del control en cualquier tipo de investigación, cuando no son previstas desde el principio.

En base a todo lo anterior, los resultados obtenidos son -- aplicables únicamente a aquellos individuos que reúnan las mismas características que delimitaron la muestra en esta investigación y no pueden generalizarse a todos los primogénitos e hijos segundos de cualquier familia mexicana.

Des la información de las teorías tanto de la inteligencia -- como de la posición ordinal que en ésta tesis se expusieron, puede ser de gran utilidad para aplicarlas a cada caso individual, pero considerando que, como dice Alfred Adler, antes de hacer juicios morales, debemos ser precavidos profundizando en el conocimiento de las actitudes -- que tiene el individuo, para darnos una idea completa de lo que sucede en su interior y así poder intervenir beneficiosamente mediante la labor educativa.

6.3 CONCLUSIONES DE LOS OBJETIVOS.

Al hacerse la comparación del CI entre parejas de hermanos -- primogénitos e hijos segundos, se obtuvo diferencia significativa cuando los dos hermanos son hombres y también cuando el primogénito es hombre y la hija segunda es mujer. En las demás comparaciones --

no hubo diferencia significativa.

Debido a que los valores nominales de t de Student obtenidos mediante la aplicación del criterio de decisión estadística muy próximos al límite de la diferencia, se considera que deben ser analizados detenidamente, tomando en cuenta todos los factores explicados en las conclusiones de las hipótesis.

Por lo tanto, a pesar de los resultados estadísticos, consideramos dudoso que exista diferencia significativa entre el CI de los hermanos primogénitos e hijos segundos cuando el primogénito es hombre (hipótesis 1 y 3), debido probablemente a la cercanía de edad entre ellos y a que resultados de estudios anteriores indican que no existen diferencias entre los CI entre hombres y mujeres, es decir, tomando únicamente como variable el sexo.

De manera que, en esta investigación, "los datos estuvieron cargados a favor de los primogénitos hombres".

Finalmente, también es dudoso que no exista diferencia entre los primogénitos e hijos segundos cuando no son hermanos, porque en esta hipótesis, se están englobando los resultados de las hipótesis anteriores y el valor de t de Student también se encontró en el límite de la diferencia.

Así es que es muy probable que, hablando en general de primogénitos e hijos segundos, en realidad sí exista una diferencia en sus CI's aunque ésta fuera mínima, ya que por conclusión lógica son muchos los factores a favor del primogénito que pueden influir positivamente en su inteligencia. Posiblemente, las desventajas en el ambiente educacional del primogénito afecten más en su personalidad que en su inteligencia y sea precisamente lo que provoca en él ese perfil tan característico; pero esta suposición es un tema para una investigación ulterior.

6.4 SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES.

Se sugiere realizar futuras investigaciones sobre el mismo --

problema y las mismas hipótesis, con las siguientes variaciones:

- a) Ampliando la muestra, tomando 2 o más secundarias.
- b) Escoger secundarias donde la población de hombres y de mujeres sea más o menos igual. O de una muestra grande, seleccionar al azar, los 4 grupos (PH-SH, PH-SH, PH-SH, y = PH-SH) con el mismo número de integrantes.
- c) Ampliar el intervalo de edades, tomando las edades tal y como se presenten, pero a los niños de 11 años, aplicar el Raven escala especial.

Otros estudios podrían consistir en plantear las hipótesis afirmando que un CI es mayor que otro. Tomando varias posiciones endiagmas.

Para realizar investigaciones sobre el mismo tema, es decir, medir simplemente inteligencia en hermanos primogénitos e hijos segundos, se sugiere:

- a) Tomando en cuenta el tamaño de la familia, comparando el CI en familias de 2, 3, 4 y más de 5 hijos.
- b) Tomando en cuenta el estado civil de los padres, comparando el CI en familias de padres casados y divorciados.
- c) Tomando en cuenta la escolaridad de los padres, comparando el CI en familias cuyos padres son profesionistas con los que no lo son.
- d) Tomando en cuenta la edad de los padres, comparando el CI en familias de padres jóvenes, con las de padres viejos.
- e) Tomando en cuenta el nivel socioeconómico de la familia, comparando el CI en familias de clase alta, media y baja.
- f) Tomando en cuenta la distancia en tiempo entre hermanos, comparando el CI entre hermanos que se llavan 1, 2, 3, 4 o más de 5 años.
- g) Tomando en cuenta el tipo de crianza, comparando el CI entre hermanos de familias con tipo de crianza autoritario, tolerante y autoritativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1.- PAPALIA, D.E. y WENDROS OLDS, S. "Psicología del desarrollo - del niño", p. 216.
- 2.- LEMAY, Kevin. "El primogénito", pp. 19 y 27.
- 3.- FREEDMAN, A.R., KAPLAN, M.I. y SAGOCK, B.J. "Compendio de psiquiatría", p. 830.
- 4.- KERLINGER, Fred W. "Investigación del comportamiento", p. 21.
- 5.- Ibidem, p. 268.
- 6.- PAPALIA, D.E. y WENDROS OLDS, S. Op. cit., pp. 66 y 425.
- 7.- BEE, Helen. "El desarrollo del niño", p. 196.
- 8.- ADLER, Alfred. "Conocimiento del hombre", pp. 127 a 133.
- 9.- LINDGREN, Henry Clay. "Introducción a la psicología social", - pp. 193 a 197.
- 10.- Ibidem.
- 11.- Ibidem.
- 12.- ANNUAL EDITIONS. READING IN HUMAN DEVELOPMENT. 75/76, pp. 152 a 156.
- 13.- LINDGREN, Henry Clay. Op. cit., pp. 193 a 197.
- 14.- Ibidem.
- 15.- PAPALIA, D.E. y WENDROS OLDS, S. Op. cit., pp. 216 y 217.
- 16.- ANNUAL EDITIONS. Op. cit., pp. 152 a 156.
- 17.- Ibidem.
- 18.- PAPALIA, D.E. y WENDROS OLDS, S. Op. cit., p. 216.
- 19.- SZEKELY, Béla. "Los tests", p. 338.
- 20.- PAPALIA, D.E. y WENDROS OLDS, S. Op. cit., p. 288.
- 21.- PAPALIA, D.E. y WENDROS OLDS, S. "Desarrollo humano", p. 148.
- 22.- MCKINNEY, J.P. y FITZGERALD, H. "Psicología del desarrollo. - Edad adolescente", p. 165.

- 23.- BEE, Helen. Op. cit., p. 185.
- 24.- PAPALIA, D.E. y WENKOS OLDG, S. "Psicología del desarrollo - del niño", p. 299.
- 25.- GINSBURG, H. y OFFER, S. "Piaget y la teoría del desarrollo - intelectual", p. 13.
- 26.- PAPALIA, D.E. y WENKOS OLDG, S. "Psicología del desarrollo - del niño", p. 292.
- 27.- SZERELY, Béla. Op. cit., pp. 340 y 342.
- 28.- Ibidem, pp. 301 a 303.
- 29.- GINSBURG, H. y OFFER, S. Op. cit., pp. 2 a 4.
- 30.- SPITZER, Sean R. "Formación de conceptos y aprendizaje temprano", p. 32.
- 31.- STROMMEN, E.A. y MCKINNEY, J.P. "Psicología del desarrollo. - Edad escolar", p. 54.
- 32.- Ibidem, p. 55.
- 33.- GINSBURG, H. y OFFER, S. Op. cit., p. 19.
- 34.- STROMMEN, E.A. y MCKINNEY, J.P. Op. cit., pp. 54 y 55.
- 35.- Ibidem, pp. 56 y 57.
- 36.- Ibidem, p. 57.
- 37.- Ibidem, p. 58.
- 38.- Ibidem, p. 59.
- 39.- Ibidem, p. 60.
- 40.- MCKINNEY, J.P. y FITZGERALD, R. Op. cit., pp. 153 y 154.
- 41.- Ibidem, pp. 155 y 156.
- 42.- ENCICLOPEDIA PRACTICA DE LA PEDAGOGIA OCEANO, pp. 117 y 118.
- 43.- Ibidem, pp. 118 y 121.
- 44.- Ibidem, pp. 119 y 129.
- 45.- GINSBURG, H. y OFFER, S. Op. cit., p. 172.
- 46.- PAPALIA, D.E. y WENKOS OLDG, S. "Psicología del desarrollo -

- del niño", pp. 529 y 530.
- 47.- GINSBURG, H. y OFFER, S. Op. cit., pp. 194 y 195.
- 48.- ANASTASI, Anne. "Tests psicológicos", p. 47.
- 49.- *Ibidem*, p. 11.
- 50.- PAPALIA, D.E. y HENDRICKS OLDS, S. "Psicología del desarrollo -- del niño", p. 292.
- 51.- ENCICLOPEDIA PRACTICA DE LA PEDAGOGIA OCEANO, p. 452 y 453.
- 52.- ANASTASI, Anne. Op. cit., p. 219.
- 53.- *Ibidem*, pp. 214 a 216 y 593 a 595.
- 54.- *Ibidem*, pp. 215, 216 y 219.
- 55.- STROMMEN, E.A. y MCKINNEY, J.P. Op. cit., p. 34.
- 56.- ANASTASI, Anne. Op. cit., p. 597.
- 57.- PAPALIA, D.E. y HENDRICKS OLDS, S. "Psicología del desarrollo -- del niño", p. 64.
- 58.- STROMMEN, E.A. y MCKINNEY, J.P. Op. cit., p. 37.
- 59.- *Ibidem*.
- 60.- PAPALIA, D.E. y HENDRICKS OLDS, S. "Psicología del desarrollo -- del niño", p. 308.
- 61.- ENCICLOPEDIA PRACTICA DE LA PEDAGOGIA OCEANO, pp. 462 a 464.
- 62.- STROMMEN, E.A. y MCKINNEY, J.P. Op. cit., p. 38.
- 63.- PAPALIA, D.E. y HENDRICKS OLDS, S. "Psicología del desarrollo -- del niño", p. 196.
- 64.- STROMMEN, E.A. y MCKINNEY, J.P. Op. cit., pp. 40 y 42.
- 65.- PAPALIA, D.E. y HENDRICKS OLDS, S. "Psicología del desarrollo -- del niño", p. 65.
- 66.- HURLÓCK, Elizabeth B. "Desarrollo del niño", pp. 62 y 63.
- 67.- *Ibidem*.
- 68.- PORDT, Maurice. "La familia y el niño", pp. 211 a 214.
- 69.- *Ibidem*, pp. 203 a 210.

- 70.- LEWIS, Kevin. Op. cit., pp. 22, 24 y 48.
- 71.- *Ibidem*, pp. 37 a 40.
- 72.- *Ibidem*, pp. 48 y 49.
- 73.- *Ibidem*, pp. 37, 38 y 47.
- 74.- *Ibidem*, capítulos 2, 3, 4 y 5.
- 75.- *Ibidem*, pp. 169 a 191.
- 76.- POROT, Maurice. Op. cit., pp. 214 a 216.
- 77.- ANNUAL EDITIONS. Op. cit., pp. 152 a 154.
- 78.- HURLOCK, Elizabeth B. Op. cit., p. 64.
- 79.- LEWIS, Kevin. Op. cit., p. 46.
- 80.- *Ibidem*, p. 47.
- 81.- *Ibidem*, p. 31.
- 82.- HURLOCK, Elizabeth B. Op. cit., pp. 528 y 529.
- 83.- *Ibidem*, pp. 530, 532 y 536.
- 84.- PAPALIA, D.E. y WENDERS OLDS, S. "Psicología del desarrollo -- del niño", pp. 354 y 355.
- 85.- HURLOCK, Elizabeth B. Op. cit., p. 533.
- 86.- PAPALIA, D.E. y WENDERS OLDS, S. "Psicología del desarrollo -- del niño", p. 423.
- 87.- BOE, Helen. Op. cit., p. 199.
- 88.- ENCICLOPEDIA PRACTICA DE LA PEDAGOGIA OCCANO, p. 462.
- 89.- POROT, Maurice. Op. cit., pp. 201 y 202.
- 90.- HURLOCK, Elizabeth B. Op. cit., p. 538.
- 91.- *Ibidem*, pp. 533 a 536 y 537.
- 92.- POROT, Maurice. Op. cit., pp. 219 a 222.
- 93.- HURLOCK, Elizabeth B. Op. cit., p. 534.
- 94.- POROT, Maurice. Op. cit., pp. 219 a 222.

- 95.- HURLOCK, Elizabeth B. Op. cit., p. 536.
- 96.- PORDY, Maurice. Op. cit., p. 219.
- 97.- PAPALIA, D.E. y MENDOZA OLDS, S. "Desarrollo humano", p. 181.
- 98.- HURLOCK, Elizabeth B. Op. cit., p. 528.
- 99.- EERLINGER, Fred H. Op. cit., p. 223.
- 100.- *Ibidem*, p. 258.
- 101.- BAYEN, J.C. "Test de matrices progresivas, para la medida de la capacidad intelectual". [escala general]. pp. 13 y 21.
- 102.- *Ibidem*, pp. 18 y 49.
- 103.- *Ibidem*, p. 19.
- 104.- ENCICLOPEDIA PRACTICA DE LA PEDAGOGIA OCEANO, p. 614.

BIBLIOGRAFIA

1. ADLER, Al Fred. "Conocimiento del Hombre". Madrid, Editorial Espasa-Calpe, - 1975.
2. ANASTASI, Anne. "Psicología Diferencial". Madrid, Editorial Aguilar, 1966.
3. ANASTASI, Anne. "Tests Psicológicos". Madrid, - Editorial Aguilar, 1974.
4. BEE, Helen. "El Desarrollo del Niño". México, Editorial Harla, 1978.
5. CUELI, José y REIDL, Lucy. "Teorías de la personalidad". - México, Editorial Trillas, 1979.
6. FRAISSE, Raúl y PIAGET J. "La Inteligencia". Buenos Aires, Editorial Paidós, 1973.
7. FRIEDMAN, A., KAPLAN, H. y SADOCK, B. "Compendio de Psiquiatría". Barcelona, Editorial Salvat, 1983.
8. GARFIELD, Sol. "Psicología Clínica". México, - Editorial El Manual Moderno, -- 1979.
9. GARZA MERCADO, Arlo. "Manual de Técnicas de Investigación". México, Colegio de México, 1978.
10. GELDARD, Frank A. "Fundamentos de Psicología". México, Editorial Trillas, 1979.
11. GESELL, Arnold. "El Niño de 11 y 12 años". México, Editorial Paidós, 1985.
12. GESELL, Arnold. "El Niño de 13 y 14 años". México, Editorial Paidós, 1985.
13. GESELL, Arnold. "El Niño de 15 y 16 años". México, Editorial Paidós, 1985.
14. GINSBURG, H. y ÖPPER, S. "Piaget y la Teoría del Desarrollo Intelectual". Madrid, Editorial Práctica/Mall Internacio--

15. GONZALEZ SALAZAR, Judith. "Cómo Educar la Inteligencia -- del Escolar". México, Editorial Trillas, 1985.
16. HULLOCK, Elizabeth B. "Desarrollo del Niño". México, Editorial McGraw Hill, 1982.
17. KERLINGER, Fred R. "Investigación del Comportamiento". México, Editorial Interamericana, 1976.
18. LENAH, Kevin. "El Príncipe y la Princesa". México, Editorial Selector, 1990.
19. LENAH, Kevin. "Grandes y Chicos". México, Editorial Selector, 1990.
20. LINDGREN, Henry Clay. "Introducción a la Psicología Social". México, Editorial Trillas, 1976.
21. MARX, M. y HILLIX, W.A. "Sistemas y Teorías Psicológicas Contemporáneas". Buenos Aires, Editorial Paidós, 1978.
22. MCKIRNEY, John Paul. "Psicología del Desarrollo. Edad Adolescente". México, Editorial El Manual Moderno, 1982.
23. PARALIA, D.E. y WENDKOS OLDS, S. "Desarrollo Humano". México, -- Editorial McGraw Hill, 1985.
24. PARALIA, D.E. y WENDKOS OLDS, S. "Psicología del Desarrollo del Niño". México, Editorial McGraw Hill, 1980.
25. PIASET, J. e INHELDER B. "Psicología del Niño". Madrid, Ediciones Morata, 1980.
26. POROT, Maurice. "La Familia y el Niño". Barcelona, Editorial Planeta, 1990.
27. RAVEN, J.C. "Test de Matrices Progresivas -- para la Medida de la Capacidad-Intelectual: Escala General." - Buenos Aires, Editorial Paidós, Quinta Edición.
28. SPITZER, Dean B. "Formación de Conceptos y Aprendizaje". México, Editorial Trillas, 1985.

29. STROMMEN, E. y MCKINNEY, J. "Psicología del Desarrollo. Edad Escolar. México, Editorial El Manual Moderno, 1982.
30. SIEGELY, BETA. "Los Tests". Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1946.
31. TAMAYO TAMAYO, Mario. "El Proceso de la Investigación Científica". México, Editorial-Limusa, 1969.
32. DUSHKIN PUBLISHING GROUP, Inc. ANNUAL EDITIONS. READING IN HUMAN DEVELOPMENT 75/76. Guilford, Connecticut.
33. DICCIONARIO DE PSICOLOGIA. Fondo de Cultura Económica, México, 1979.
34. ENCICLOPEDIA DE LA PSICOLOGIA OCEANO. Barcelona, Ediciones Océano, -- 1982.
35. ENCICLOPEDIA PRACTICA DE LA PEDAGOGIA OCEANO. Barcelona, Ediciones Océano, -- 1982.

INSTANESIS

TESIS - INFORMES - MEMORIAS -
COPIAS - REDUCCIONES -
ENCUADERNADO - IMPRESIONES -
COPI-OFFSET - TRANSCRIPCIONES
IBM - COMPUTADORA.

ENRIQUE G. MARTINEZ No. 36
(ENTRE MORELOS Y AGUIRRE MORENO)
TEL. 13-86-23 GUADALAJARA