



7
2e.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
"ZARAGOZA"

**EL SISTEMA FAMILIAR Y SU
INFLUENCIA EN LA AFECTIVIDAD
DEL NIÑO ESCOLAR**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOÍA

P R E S E N T A :
LIDIA CORTÉS HERRERA

DIRECTOR: ALMA L. MARTÍNEZ OLIVERA
DE ESTUDIOS

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
"ZARAGOZA"
SECRETARIA TÉCNICA
PSICOLOGIA



MÉXICO, D.F.

1998

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

261704



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

EL SISTEMA FAMILIAR Y SU INFLUENCIA EN LA AFECTIVIDAD DEL NIÑO ESCOLAR

	Pag.
INTRODUCCIÓN	I
I Desarrollo integral del niño	17
1. Teorías del desarrollo de la personalidad del niño	17
1.1. Aspectos biológicos del desarrollo infantil	27
1.2. Psicomitricidad	30
1.3. Desarrollo intelectual	32
1.4. Desarrollo afectivo	38
1.5. Socialización	49
1.6. Desarrollo moral	56
II La familia y su ciclo vital	66
2.1. Noviazgo	68
2.2. Matrimonio	71
2.3. Nacimiento de hijos	75
2.4. Etapa escolar de los hijos	77
2.5. Adolescencia	79
2.6. Juventud e independencia	81

2.7. Madurez	82
2.8. Vejez	84
III Enfoque sistémico estructural de Salvador Minuchin.....	91
3. Teoría sistémica.....	91
3.1. Enfoque sistémico estructural de Salvador Minuchin.....	95
3.2. Desarrollo de roles y normas familiares	104
3.3. Funcionalidad familiar	108
3.4. Evaluación familiar	115
IV Planteamiento del problema.....	124
Objetivo e hipótesis.....	124
Variables	126
Método	130
V Resultados.....	138
VI Discusión.....	171
VII Conclusiones.....	180
BIBLIOGRAFÍA.....	183
ANEXO 1	
ANEXO 2	

DEDICATORIA

*Dedico este trabajo a mi esposo,
a mi hijo y a mi madre por el
apoyo incondicional que me
dieron y que hizo posible la
conclusión del mismo.*

AGRADECIMIENTO

Agradezco a mi familia en general por su apoyo.

A todas las personas que estuvieron implicadas en la elaboración y corrección de este trabajo, pues sus observaciones y sugerencias enriquecieron el mismo.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo del niño es un proceso complejo, donde se adquiere la totalidad plena de usos múltiples e interconexos de las funciones y destrezas. Es el resultado de las influencias mutuas de estructura orgánica, maduración, medio ambiente y experiencia (Lewis, 1986).

Teóricos del desarrollo como Locke en Mussen y Conger, 1987 con una concepción esencialmente asociacionista, precursor de la moderna teoría del aprendizaje, considera que el desarrollo del niño está determinado por la educación, es decir por las recompensas y castigos que le proporcione el medio ambiente.

Para Rousseau, en el siglo XVIII; el niño participa activamente en su desarrollo al interactuar en su ambiente de manera que conviene a sus intereses. Adapta sus aptitudes al mundo en sus juegos y al resolver problemas, activamente explora y se motiva a probar todo (Kessen, 1965 en Mussen y Conger, 1987).

La teoría del aprendizaje, centra su atención en la conducta manifiesta y no en la solución de problemas por parte del niño, ni en sus deseos o sentimientos, ni pensamientos, Aquí destacan la influencia del ambiente y de la experiencia (Clarizio y McCoy, 1988).

Freud (1905 en Mussen y Conger, 1987), considera que el desarrollo del niño se da a través de diversas etapas psicosexuales, en donde las conductas que el niño presenta se dan en torno a la superación e integración de cada etapa, canalizando a un sentido hedonista.

Para Piaget (1980), los niños tratan continuamente de captar el sentido de su mundo al relacionarse activamente con objetos y personas. A partir de los encuentros con los acontecimientos, el niño se desplaza constantemente desde las coordinaciones motoras primitivas hacia diversas metas ideales como: razonar en abstracto, pensar

acerca de situaciones hipotéticas de manera lógica y organizar acciones mentales o reglas, a las que llamó operaciones en estructuras complejas de orden superior.

La teoría psicosocial de Erickson (1987), se apoya en el conocimiento del desarrollo, secuencia de diversas etapas en donde se presenta un problema de temperamento que se debe resolver.

Estas tres últimas teorías consideran diferentes etapas de desarrollo en las que en algunas, se concuerda en los cambios marcados que sufre el niño. Con las aportaciones de estas teorías se busca la integración en la explicación del desarrollo del infante, a través de un eclecticismo.

En el desarrollo integral del niño intervienen aspectos biológicos, psicológicos y sociales.

Biológicamente el niño cuenta con una información genética que le va a permitir la formación de sus estructuras orgánicas, que al ir madurando facilitan la adquisición de destrezas y habilidades. Pero el niño desde que nace se encuentra expuesto a un sin fin de estímulos ambientales. Así, la herencia y el medio contribuyen a toda la conducta, estos dos factores actúan entre sí de tal forma que la influencia de uno dependa de la contribución del otro (Whittaker, 1981).

En los primeros años de vida el niño sufre cambios radicales desde aprender e integrar el control de su cuerpo hasta adquirir un lenguaje, una marcha y una conciencia de él mismo, destacando sus habilidades motrices.

Cuando el niño llega a la etapa escolar los aspectos de desarrollo anterior se integran y actúan en forma más unitaria. También las capacidades lingüísticas adquieren mayor desarrollo y el niño domina mejor el pensamiento abstracto (Lewis, 1986; Papalia, 1990). Aumenta la capacidad para recordar información a corto y largo plazo. El progreso en memoria se debe al desarrollo cognoscitivo general que le permite

utilizar varias estrategias para recordar. Se desarrolla el aspecto moral que se refiere a la normatividad de lo que es bueno o malo.

Estas son algunas de las características que se destacan en la etapa escolar. Este desarrollo se protagoniza principalmente dentro de un grupo que es la familia, ésta al igual que el niño pasa por una serie de etapas, desde el noviazgo hasta la vejez. En cada etapa los integrantes van estructurando y reestructurando sus formas de transaccionar o negociar para satisfacer sus necesidades, individuales y grupales (Minuchin, 1986 ; Estrada, 1992).

La interacción familiar cubre necesidades de alimentación, vestido, medicamentos; necesidades de afecto, cariño, seguridad; se fortalece la personalidad de cada uno de los integrantes de acuerdo a las características peculiares; tal como formar roles sexuales, favorecer la socialización, estimular todas las circunstancias y actitudes de aprendizaje y creatividad (Sánchez Azcona, 1984).

Sin embargo, el niño no sólo se desarrolla dentro de la familia sino a su vez en una sociedad que la conforman muchas familias e instituciones, pero la entidad más importante en el desarrollo psicosocial es el grupo familiar al que pertenece cada individuo y la importancia de éste es el "matiz" emocional que se da en todos los niveles de interacción, siendo definitivos en la formación de la personalidad de los hijos (Sánchez Azcona, 1984)

El desarrollo emocional inicia desde el embarazo con una serie de experiencias entre padres e hijos. La simbiosis que existe en el claustro materno no puede ser rota en los primeros años de la vida, pues se originan severos trastornos emocionales (Nágera, 1986). La estimulación en general y primordialmente la afectiva que la madre ejerce en el bebé, es la condición esencial para favorecer el desarrollo emocional (Mahler, 1989).

A medida que el niño crece experimenta mayor individualidad y autocontrol, como parte de su autonomía, que le produce sentido de logro y orgullo (Erickson, 1987), esto le favorece su autoestima. Si bien el afecto cálido y el contacto corporal estrecho facilitan el crecimiento físico, mental y emocional, estos elementos no garantizan, que el niño se sienta querido. Pues es común encasillarlo en un papel que se ajusta más a las necesidades de los padres que a las de él. El niño necesita ser valorado al margen de sus logros. El respeto apacible por sus formas de ser y la serena amistad que se le brinda desarrollan su confianza. Así, su autoestima proviene y depende de la calidad de las relaciones que existan entre el niño y aquellos que desempeñan papeles importantes en su vida (Coopersmith 1967 en Corkille, 1988).

Los niños se mantienen atentos a los estados emocionales de los adultos que los rodean, en especial de las madres, que son para el niño un espejo que constantemente le devuelve reflejos negativos de sí mismo. Cuando el niño ingresa a la escuela, comúnmente comentan con la maestra el que lo castigue si se porta mal, matizando este ambiente, también del menosprecio y poca valía del niño que se le ha formado. Pero no sólo de su madre sino también de otras fuentes, como el trato que recibe de los demás, el dominio físico que puede ejercer sobre sí mismo y sobre su entorno, el grado de realización y reconocimiento que logre en terrenos importantes para él, fortalecen el crecimiento o no de su autoestima (Montt, 1996; Heresi, 1995 y Santín, 1997).

Muchos niños enfrentan mensajes dobles, cuando sus padres poseen imágenes distintas de cómo ha de ser un hijo digno de cariño. O bien, las imágenes rígidas y las expectativas estrictas impuestas que constituyen obstáculos en el desarrollo emocional (Lipsitt, 1989; Corkille, 1988).

Es también papel de los padres el integrar al niño en la sociedad, en este proceso las respuestas patentes son con frecuencia el producto de las recompensas y los castigos, así como de la observación de la conducta de los demás las creencias y las actitudes, son resultado de la identificación con los padres (Godínez, 1988). Este proceso se encuentra matizado de relaciones afectivas que conforman el desarrollo

emocional del chico. La educación se vislumbra como la forma en que el niño será productivo cuando llegue a la vida adulta, con las exigencias que marca la sociedad, dejando de lado que éste desarrolle al máximo sus potencialidades, así los programas escolares se encuentran diseñados en base a la ideología y necesidad de una sociedad capitalista (Sánchez Azcona, 1984).

Es común que la vida del niño escolar gire en torno sólo a su rendimiento académico, olvidando si es agradable o no, si disfruta o no, si ésta actividad lo lleva a situaciones de estrés o depresión etc. Esta actividad es vigilada por la familia.

En México se han realizado investigaciones como las de Braverman (1982 y 1986), sobre el proceso interaccional por medio de técnicas terapéuticas de entrevistas familiares; Rochkovski (1985), analiza las posibilidades y límites de la terapia familiar cuando un miembro de la familia no asiste a las sesiones; López Negrete (1981), confronta convergencias y divergencias entre enfoque estructural y estratégico; Sánchez S. F, (1989), realiza los pasos necesarios de adaptación, estandarización y primeros avances para la obtención de la consistencia interna (confiabilidad) y validez del instrumento "Escala de Interacción de la Estructura Familiar"; Bautista (1995), aborda el problema del bajo aprovechamiento escolar en los adolescentes y Klincoustein (1987), describe las características al trabajar con familias en albergues. Estas son muestras de los trabajos realizados en terapia familiar bajo una teoría sistémica.

Para la realización de esta investigación se seleccionó una población aleatoria de treinta niños (quince niños y quince niñas), de primero a sexto grado con una edad de seis a doce años, de una escuela particular de Texcoco. Pertenecientes a una familia integrada, sin estudios psicológicos previos, sin antecedentes oficiales o reconocidos de problemas de aprendizaje y sin problemas emocionales evidentes.

Identificar parte de las características afectivas del niño es la razón de ser de esta investigación. Considerando que el niño crece y se desarrolla adaptándose a las

necesidades que la sociedad marca a través de la familia, ¿qué hace la sociedad y la familia por adaptarse a las necesidades de éste?.

El propósito de esta investigación es la de identificar las características afectivas del niño escolar, de acuerdo a la estructura y funcionalidad de la familia desde el punto de vista del enfoque sistémico estructural de Salvador Minuchin (1986).

La investigación se fundamenta en este enfoque para conocer cómo el sistema familiar influye en la afectividad del niño escolar. Pues el enfoque sistémico, considera la influencia recíproca de las interacciones de los sujetos en una estructura determinada.

Los sujetos se evaluaron proyectivamente en lo afectivo y su funcionalidad familiar desde el punto sistémico. Se utilizó test de la familia de Corman y Karen Machover, entrevistas basadas en el registro hecho en genogramas respectivamente (McGoldrick y Gerson, 1987).

En el primer test se buscó la formación de sentimientos a través de la introyección que cada niño tiene con respecto a la relación familiar y estructural, dando a conocer el concepto de sí mismo a partir de su ubicación en el ambiente familiar.

En el segundo test se identificó el concepto de sí mismo de acuerdo al esquema corporal, ya que éste es la expresión de un "yo" y de una personalidad rodeada de un medio ambiente (Corman, 1967). El lugar de la evaluación fue un cubículo designado para psicología en esta escuela. El sistema de registro fue el genograma y los dibujos de los niños. Y los datos contrastados con un diseño de muestras de tipo equivalentes (Castro 1986).

Teniendo como objetivo identifica la estructura, funcionalidad y manifestaciones emocionales del niño escolar de una muestra de familias en una escuela particular de Texcoco.

Con lo que se planteó el siguiente problema de investigación ¿cómo el sistema familiar influye en las manifestaciones afectivas de niños escolares?, deduciendo la hipótesis; “del sistema familiar dependen ciertas características afectivas del niño escolar”; el objetivo fue identificar la estructura y funcionalidad familiar, así como las manifestaciones emocionales del niño escolar. Se utilizó la entrevista (anexo 1), el registro de genogramas (anexo 2) y los tests Machover y Corman como instrumentos de evaluación.

En la evaluación familiar se consideró la relación entre diferentes categorías (límites externos, internos, jerarquía, centralidad, roles, pautas de comunicación, coalición, triangulaciones y paciente identificado) de su estructura y manifestaciones afectivas en el niño. Siendo el sistema familiar la variable independiente y las manifestaciones afectivas la variable dependiente.

Los resultados señalan por una parte que las manifestaciones afectivas identificadas son: sentimientos de inseguridad e inferioridad; agresividad, ansiedad; espontaneidad inhibida, estereotipia y regresión; falta de expansión e inhibición de las tendencias y otras como; egocentrismo, soledad, miedo, dependencia y culpabilidad.

La estructura y funcionalidad de las familias apuntan a describir un perfil o patrón en la dinámica con los siguientes indicadores: límites externos difusos; límites internos en el subsistema parental rígidos y difusos; jerarquía en los padres; centralidad en los pacientes identificados (que son los hijos en su mayoría); con roles desestructurados o autoanulados, inestables, débiles y confusos; pautas de comunicación aversivas o contradictorias, indirectas, confusas, unidireccionales; con la formación de coaliciones y triangulaciones .

Se observó que el funcionamiento familiar favorece la presencia de manifestaciones afectivas en el niño escolar; son “síntomas” que pueden o no reconocer las familias, ya que producirían desequilibrios funcionales que no necesariamente promueven al cambio pero que sí alteran el desarrollo emocional del

propio niño y el desarrollo grupal de la familia (Lansky, 1980; Fishman y Rosman, 1990 en Martínez Olivera , 1995).

Este trabajo se desarrolla en cuatro partes: la primera la constituye el marco teórico, en ésta se hace referencia a las diversas teorías del desarrollo infantil, en particular a la etapa escolar y su desarrollo emocional. Se mencionan las etapas del ciclo vital familiar; posteriormente se aborda el enfoque sistémico estructural de Salvador Minuchin. Para la segunda parte, corresponde al planteamiento, hipótesis, metodología el objetivo así como los procedimientos de evaluación y diseño estadístico para validar las hipótesis señaladas. En la tercera se presentan los resultados encontrados y su análisis. Finalmente en la cuarta parte se encuentra la discusión y conclusiones de esta investigación.

FALTAN PAGINAS

De la: **1**

A la: **16**

I DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO

En este capítulo se aborda las teorías del desarrollo infantil, describiendo los aspectos biológicos, psicológicos, socioculturales implicados en el ciclo evolutivo integral del niño.

El niño es un ser complejo en su proceso de desarrollo y madurez. Conocerlo en sus peculiaridades facilita ampliar la visión de su mundo biopsicosocial. Es diferente ver al niño dentro de un grupo familiar que verlo como individuo, por lo que en este capítulo se abordan las características y teorías de desarrollo del niño, se mencionan algunos antecedentes y específicamente la teoría cognitiva Piaget (1980); la psicoanalítica Freud (1905 en Mussen y Conger, 1987) y psicosocial Erikson (1987).

El desarrollo es un proceso de complejidad significativa, es la totalidad de la adquisición plena y de usos múltiples e interconexos de las funciones y destrezas, hechas realidad gracias a la interacción del individuo con el medio ambiente. A diferencia de la maduración que es la aparición secuencial y el crecimiento lineal de las capacidades específicas (Lewis, 1986).

El desarrollo es el resultado de las influencias mutuas de estructura orgánica, maduración, medio ambiente y experiencia. En cada etapa sucesiva representa un adelanto respecto a la precedente. Más aún, las etapas posteriores se superan a todas las anteriores pues la inferior se convierte en parte de la superior. Cada etapa constituye una estructuración progresiva del aparato psíquico.

1. TEORÍAS DEL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD DEL NIÑO

John Locke filósofo británico, al escribir a fines del siglo XVII consideró la experiencia y la educación del niño como determinantes fundamentales de su

desarrollo, aún cuando reconoció la existencia de "propensiones innatas". La mente del niño, escribió "... es una tabula rasa una hoja en blanco, por lo cual los niños se muestran receptivos a toda clase de aprendizaje ...". Creía en la racionalidad última de la humanidad y consideró la autodisciplina, el dominio de sí mismo y el "poder de negarse la satisfacción de los propios deseos, cuando la razón no los autoriza" como los objetos de toda educación. Para alcanzar estos fines, aconsejó a los padres que comenzasen a instruir a los niños en la abnegación desde sus cunas (en Mussen y Conger, 1987).

La concepción opuesta es la de Jean Jacques Rousseau, filósofo francés del siglo XVIII, el cual creía que los niños están dotados de un sentido moral innato. En su obra titulada Emile (1938), habló del niño diciendo que era un "noble salvaje" dotado de un conocimiento intuitivo de lo bueno y de lo malo.

Las concepciones de Locke y de Rousseau en torno al desarrollo del niño fueron notablemente diferentes. La concepción de Locke fue esencialmente la de un psicólogo asociacionista, precursor de la moderna teoría del aprendizaje. El desarrollo del niño está determinado por la educación y más concretamente, por las recompensas y castigos que le proporcione el medio ambiente. En contraste, según Rousseau; el niño participa activamente en su desarrollo "al usar su ambiente de la manera que conviene a sus intereses. Adapta sus aptitudes al mundo en sus juegos y al resolver problemas, no como pasivo receptáculo de las enseñanzas del maestro, sino, explorando, motivado a probar todo (Kessen, 1965 en Mussen y Conger, 1987).

Para Piaget (1980), los niños tratan continuamente de captar el sentido de su mundo al relacionarse activamente con objetos y personas. A partir de los encuentros con los acontecimientos, el niño se desplaza constantemente desde las coordinaciones motoras primitivas hacia diversas metas ideales, entre las que figuran las capacidades de; a) razonar en abstracto, b) pensar acerca de situaciones hipotéticas de manera lógica y c) organizar acciones mentales o reglas, a las que llamó operaciones en estructuras complejas de orden superior.

Los niños tratan activamente de captar el sentido de sus experiencias, intentan organizar sus procesos mentales, comprender lo que está ocurriendo y meter sus ideas en un todo coherente.

Piaget concentra su atención sobre el hecho de que los niños inventan ideas y conductas que nunca antes habían presenciado. Los teóricos del aprendizaje, en cambio, concentran su atención en conductas que son copias imitativas de lo que han visto, a lo que Piaget menciona, que el problema a resolver en la explicación del desarrollo cognoscitivo, es el de la invención y no la mera copia, ni la generalización del estímulo-respuesta, ni la introducción de respuestas transformacionales pueden explicar la novedad o la invención (Piaget, 1980).

La teoría del aprendizaje, centra su atención en la conducta manifiesta, y no en la solución de problemas por parte del niño, ni en sus deseos o sus sentimientos, ni en su pensamiento.

En este sistema teórico se destacan los poderes del ambiente y de la experiencia, reduciéndose al mínimo el papel desempeñado por la maduración biológica. Las transformaciones de los hábitos y creencias se entienden como funciones de la imitación de modelos y de las variaciones en las pautas de recompensas y de castigos. Considerando al niño como criatura relativamente maleable, que desea mas placer y menos dolor y adoptará cualesquier conducta que eleve al máximo estos fines.

Los teóricos del aprendizaje suponen que lo que es aprendido estará determinado por el ambiente en que crece el niño. Si el ambiente recompensa el altruismo y castiga la competencia, los niños serán altruistas. Proponen dos mecanismos para explicar el cambio de conducta: el de la formación de asociaciones a través del condicionamiento y la formación a través de la observación de modelos (Mussen y Conger, 1987).

Teoría psicoanalítica:

Teóricos del desarrollo como Freud (1905 en Mussen y Conger, 1987), menciona que el desarrollo del niño se da en diferentes etapas, marcando relaciones interaccionales en cada una, como se muestra en seguida:

ETAPAS

Oral, de los 0 a los 18 meses de vida y se relaciona con el bienestar que se produce con la alimentación a través de la succión, experimentando una sensación de tranquilidad, canalizando todo el placer a la boca convirtiéndose en una zona erógena. En esta fase oral es notoria la evolución de una actitud de pasividad y receptividad hacia la actividad voluntaria que permite disfrutar de la situación de bienestar, el niño aprenderá a distinguir el tipo de respuesta que provoca en la madre con sus diferentes actitudes y relacionará una con otra para aprender cuál es más conveniente para sus propios intereses y experimentará su gozo en relación a cada actitud tomada de acuerdo a la respuesta que reciba.

Anal se considera que esta fase va de los 18 meses a los 3 años y madura progresivamente, la zona erógena es el ano por la retención-expulsión de las heces fecales. Las relaciones emocionales establecidas son tan importantes como en el anterior, ya que como menciona, Freud, la madre mostrará su aprobación o rechazo a la actitud adoptada por el bebé y se verá la relación madre-hijo con respecto al manejo del contenido rectal. De esta manera se inicia una relación con la figura de autoridad que permite aprender a tener aprobación social cuando hay un dominio de la función física y si la madre fue quien otorgó la ayuda para adquirir el dominio será la principal aprobadora entre todos los adultos en el nuevo conocimiento.

Fálica va aproximadamente de los 3 a los 5 años, en donde se da una exploración física canalizando la energía hacia la zona erógena que son los genitales,

con actitudes exploratorias principalmente, hay un interés no sólo por su cuerpo, sino también por el de los demás haciendo comparaciones y preguntas del origen de los niños. Se desarrolla la definición de género, si es niña o niño. Es muy notorio la inclinación a la observación, experimentación y el incremento de la curiosidad que son gratificadas con los nuevos conocimientos adquiridos y la investigación de otros nuevos. Esta curiosidad heterosexual no tiene una connotación sexual como en el adulto, sino más bien social. Se da también en esta etapa el llamado complejo de Edipo y/o Electra, que consiste en una atracción de posesión del niño hacia el padre del sexo opuesto.

Latencia de los 6 a los 9 años aproximadamente, en donde no hay un lugar específico en el cuerpo del niño que se convierta en zona erógena, sino que su energía es canalizada hacia todo su cuerpo, realizando actividades que le permiten sublimar dicha energía, además se conjuga con la etapa escolar por lo que la atención se volca hacia el desarrollo cognoscitivo.

Genital que va de la etapa de la adolescencia en adelante, esta etapa se caracteriza por una marcada energía libidinal que se canaliza hacia la función sexual de la zona genital (zona erógena). aquí se dará la integración de todos los aspectos experimentados en las etapas anteriores, además del crecimiento y maduración física serán definitivas las experiencias emocionales así como la orientación que se tenga por parte de los adultos, marcando con ésto un desarrollo de la identidad, capacidades físicas, sus progresivos conocimientos y dominio de aquéllas, le dan el concepto de ser un ente con instrumentos propios para concederse él mismo un lugar en el mundo, en la familia y la sociedad en que está, además puede explicarse algunas de sus dudas acerca de sí mismo y de los otros. De esta manera, el interés por obtener sensaciones gratificantes o placenteras ira pasando de la anatómico, físico, orgánico hacia una aprobación social muy personal (Mussen y Conger, 1987).

Teoría cognitiva:

Piaget (1980), distingue dos aspectos en el desarrollo de la inteligencia del niño, por un lado lo psicosocial que se refiere a lo que el niño aprende desde afuera; por la familia, por la escuela, por el medio social en general. El otro aspecto es el desarrollo espontáneo o psicológico, que se refiere al desarrollo de la inteligencia propiamente dicha, o sea, lo que el niño sin enseñarle tiene que descubrir. El autor menciona que hay 4 factores generales que explican el desarrollo en general:

- a) La herencia y la maduración interna.
- b) La experiencia física.
- c) Transmisión social.
- d) El de equilibrio.

Estos factores no son suficientes por sí solos, sino más bien su funcionalidad radica en la interacción que se establece entre ellos. El primero no juega un estado puro y la maduración es inexistente a la falta de aprendizaje y experiencia, el segundo enfatiza la actividad del niño, ya que la lógica no se adquiere de la experiencia con los objetos sino de las acciones que se ejerce sobre ellos, el tercero es un elemento educativo más amplio y el último es un factor fundamental en el desarrollo para Piaget, ya que equilibra, como su nombre lo dice, los tres factores anteriores.

Las acciones del niño para Piaget (1980), no son sólo movimientos sino que son todo un sistema de movimientos coordinados, que pretenden lograr un resultado (praxias), así éstas son adquiridas y no innatas, que pueden provenir de las experiencias o de los procesos internos de equilibración, a partir de una serie de movimientos reflejos se adquieren las praxias, que al ser internas formarán una estructura llamada "esquema". De esta manera la adaptación marca cambios en los esquemas, dándose la acomodación y la asimilación.

La acomodación es una nueva configuración de las estructuras que le permiten manejar al niño nueva información, la asimilación incorpora la experiencia dentro de la estructura sin que ésta sufra alteraciones. En el juego, es común que se manifieste este fenómeno, por ejem. el niño necesita construir un castillo (esquema intelectual) para ello hace uso de cajas, dados, palos, sillas, mesas, etc. (asimilación) (Meneses 1988).

Según Piaget (1980), el motor de toda asimilación implica un matiz afectivo que se relaciona con el deseo y la satisfacción de éste.

Al igual que Freud, Piaget (1980), marca etapas de desarrollo en el niño, siendo las siguientes:

Sensorio-motriz que va de los 0 a los 2 años, en esta etapa los esquemas organizan la información sensorial para originar una conducta adaptativa, pero no hay representaciones conceptuales, así el niño es capaz de coordinar la información de las diversas modalidades sensoriales e integrarlas, el niño logra la capacidad de mirar lo que está escuchando y viceversa sucediendo con todos los órganos de los sentidos, además los esquemas que implican diferentes partes del cuerpo se integran también. En este período el niño desarrolla una capacidad orientadora hacia un objeto o hacia un fin que le permite experimentar sus diferentes esquemas, modificándolos a la vez. También se construyen las estructuras de noción del objeto, de espacio, de tiempo bajo la forma de las secuencias temporales y la noción de causalidad, es decir todas las grandes nociones que formarán posteriormente el pensamiento (Vargas, 1996).

Preoperacional este período se divide en tres estadios; a) de los 2 a los 4 años, hay una función simbólica y comienza de la interiorización de los esquemas de acción en representaciones, imitación diferida y probablemente comienzo de la imagen mental. En el plano de la representación: dificultad de aplicación al espacio no próximo y al tiempo no presente de los esquemas de objeto, espacio, tiempo y causalidad ya utilizados en la etapa anterior; b) de 4 a 5 1/2 años, hay organizaciones representativas que están fundadas sobre la asimilación a la acción propia; c) de 5 1/2 a 8 años,

regulaciones representativas articuladas, fase intermedia entre la conservación y la no conservación, comienzo de relación entre los estados y las transformaciones gracias a las regulaciones representativas.

Operaciones concretas de 7 a 11 años, aquí el niño ya es capaz de hacer diversas operaciones lógicas aplicadas sólo a los objetos manipulables, maneja ideas complejas como la composición y aunque puede manejar clasificación, agrupación y orden no está totalmente consciente de los principios implicados.

Operaciones Formales de 11 a 15 años aproximadamente. Aquí el niño posee un pensamiento lógico y abstracto (científico), saca conclusiones, ofrece interpretaciones y realiza hipótesis, tiene una capacidad superior a la imaginación consistente en exponer sistemáticamente las alternativas lógicas, posee pensamiento proposicional, realiza un análisis - síntesis de las ideas.

Teoría psicosocial:

La teoría de Erikson (1987), plantea que el hombre se desarrolla a través de la interacción de tres fenómenos que son; el organismo, el ego-individual y un principio social. Entendiendo el primero como un aspecto biológico que hace posible el desarrollo de la potencialidad del ser, el segundo como las características peculiares que ha formado cada individuo en la integración al medio que le rodea y el tercero se refiere a las condiciones del escenario en donde se manifestará los dos fenómenos anteriores.

Esta teoría del desarrollo psicosocial se apoya en el conocimiento de la epigénesis, que se refiere a un desarrollo secuencial de las etapas, de esta manera, para Erikson, en cada estadio se presenta un problema que debe resolverse (temporalmente mínimo) para poder integrarse y continuar de manera natural a las siguientes etapas. En esta secuenciación de las etapas es importante considerar

también el ritmo y la velocidad, siendo estos 3 factores inmodificables, pues cualquier cambio, significaría una desviación en la integración de la personalidad.

En cada etapa el problema a resolver es la formación de un sentimiento y en caso de desviación se formará el sentimiento contrario. Los sentimientos a formar en cada etapa son los siguientes;

Confianza-Desconfianza este sentimiento se da durante el primer año de vida y lo forman las situaciones relacionadas a la satisfacción de su alimentación, el cuidado materno o la relación madre-hijo, ya que la madre combinará un firme sentido de confianza personal con el cuidado sensitivo y amoroso de las necesidades individuales del niño.

Autonomía-Vergüenza y Duda se da durante los 2 siguientes años de vida y tiene relación con la maduración anal-muscular, pues implica dos modalidades sociales: retener y soltar. Retener puede significar un acto destructivo o cruel, o una pauta socialmente deseable; Soltar puede significar un acto que libera fuerzas destructivas o una actitud de relajación, por lo que el control exterior en esta etapa debe ser firmemente tranquilizador (Erikson, 1987).

Iniciativa- Culpa va de los 3 a los 5 años, se relaciona con el estadio del "complejo de castración", esta en juego la introyección de la figura paterna y la estructuración del super-ego. Es el período de la producción y la imaginación que se caracteriza por la interferencia con los demás y por los celos y la rivalidad que llegan a un clímax, en el deseo competitivo de lograr una posición de privilegio respecto a las figuras gratificantes (Velasco, 1985).

Industriosidad- Inferioridad se conjuga con el período escolar aquí el niño se convierte en un trabajador y proveedor potencial, su industriosidad implica el hacer cosas con los demás, por lo que el ego establece comparaciones con los demás aún fuera de la familia.

Identidad-Confusión del Rol este se da durante la adolescencia. Según Velasco (1985), el crecimiento físico acelerado, los cambios somáticos cualitativos, la maduración genital y los deseos confusos y prohibidos, crean el sentimiento de algo difuso y proveen las bases de una crisis de identidad. Si las condiciones no son adecuadas para la buena integración de todos los elementos antes mencionados, se correrá el riesgo de engendrar una personalidad sin propósitos y una vida sin sentido.

Intimidad-Aislamiento se da una fundición de la identidad adquirida con la de otros, aquí el adulto joven esta preparado para entregarse a afiliaciones y asociaciones concretas y de desarrollar su ética para cumplir con sus compromisos, siendo esto parte de su intimidad. El sentimiento contrario es el aislamiento, que se refiere a una disposición de distanciamiento, de destruir aquellas fuerzas o personas cuya esencia parece peligrosa para la propia.

Generatividad-Paralización con estancamiento la generatividad se refiere a la preocupación por establecer y guiar a la nueva generación, además es una etapa esencial en el desarrollo psicosexual y también en el psicosocial, cuando este enriquecimiento falta, puede haber regresión o una necesidad obsesiva de pseudointimidad con frecuencia se cae en un estancamiento y empobrecimiento personal.

Integridad- Desesperación aquí se observará una integración total de las etapas anteriores, formando una identidad total de la personalidad como el producto de un buen desarrollo que haya permitido una saludable formación de los siete sentimientos anteriores.

Estas tres últimas teorías perciben diferentes etapas de desarrollo en las que, en algunas, se concuerda, los cambios marcados que sufre el niño en su desarrollo. Éste debe interpretarse en base de la conjugación de los datos, que aporta cada teoría,

buscando siempre la integración en la explicación de los fenómenos, a través de un eclecticismo productivo.

1.1 ASPECTOS BIOLÓGICOS DEL DESARROLLO INFANTIL

El sistema nervioso central es la estructura fisiológica de importancia al hablar de funciones integrativas superiores que se reflejan en la conducta en general. Todos los trastornos psicológicos están relacionados con alteraciones en la actividad nerviosa y sináptica. En la secuencia del desarrollo se dan etapas evolutivas en varias estructuras y funciones biológicas (Mussen y Conger, 1987).

El niño al nacer manifiesta una serie de incapacidades, con grado de inmadurez, que irá superando durante los primeros meses y años de vida.

Durante el período embrionario el desarrollo del sistema nervioso central se da en dirección caudocraneal (Patten, 1974, en Lewis, 1986), para que en el momento del nacimiento el mesencéfalo y la médula espinal estén más desarrollados que la protuberancia anular, bulbo raquídeo y cerebro. El cerebelo, menos desarrollado, crece rápidamente poco antes del parto hasta un año de edad. La densidad de la sinápsis cortical, aumenta durante la lactancia, alcanzando su máximo de un 50% más que la media del adulto entre uno y dos años, disminuyendo hasta los 16 años para mantenerse constante durante la vida (Huttenlocher, 1979 en Lewis, 1986).

El exceso de sinápsis explica la plasticidad del niño en desarrollo. El olfato, el gusto y la audición están bastante desarrollados al nacer, por lo que los ruidos agudos le molestan al bebé. Después de los dos meses adquiere un control de sus ojos, que en los primeros días parecen estar extraviados. A los tres o cuatro meses su sonrisa es un contacto social con sentido, dejando de ser involuntaria, además el niño comienza a sostener la cabeza.

Gatea a los seis meses y entre los siete y nueve a ponerse de pie con ayuda y por cortos momentos, después del año incrementará su control en su marcha. Al rededor de los nueve meses es capaz de articular las primeras palabras, entre el año y los dos y medio, el vocabulario aumenta. Los primeros dientes pueden salir entre los cinco y los siete meses, sin embargo, algunos nacen con dientes, pero será alrededor de los tres años cuando se tenga todos los dientes de leche.

Algunos niños controlarán su vejiga durante el día después del año y medio o dos años y por las noches, después de los tres años pero pueden demorar hasta los cuatro. Las niñas generalmente logran este control seis meses antes que los niños (Nágera, 1986).

Neurológicamente el área motora es la parte más desarrollada de la corteza durante los dos primeros años. El desarrollo ulterior de esta área y de la sensitiva se da en dirección cefalocaudal; primero los brazos y luego las piernas. Las áreas de asociación visual se desarrollan un poco antes que las auditivas, lo que significa que el niño comprende primero lo que ve y más tarde lo que escucha (Patten, 1974 en Lewis, 1986).

Herencia y Medio Ambiente

Cada célula germinal masculina y femenina contienen 23 cromosomas distintos, que se agrupan por pares con el fin de determinar las características físicas de un organismo y su potencialidad psicológica. Todos los cromosomas se subdividen en genes, que son los que controlan la transmisión de la herencia, estos genes portan el código químico (ADN) que determina los cambios de desarrollo que ocurren a lo largo de la vida en vinculación con una madurez.

La teoría genética moderna supone que la mayoría de los atributos humanos, en particular las capacidades conductuales, son poligenéticas, o sea, determinadas por

muchos genes, cada uno de los cuales puede producir un pequeño efecto que se añade al efecto de los demás (Lipsitt, 1989).

La herencia y el medio ambiente contribuyen a toda la conducta, es evidente que estos dos factores actúan entre sí de tal forma que la influencia de cada factor depende de la contribución del otro (Whittaker, 1981). Por ejemplo; las conductas motoras como gatear, caminar y correr se desarrollan en orden secuencial, lo cual indica la importancia de la maduración, ésta es un aspecto de desarrollo que depende de la herencia.

La interacción entre la crianza y los factores hereditarios son más importantes en aspectos de la inteligencia y la personalidad. Por ejemplo; en el habla, la maduración es un requisito previo para el desarrollo del lenguaje, antes de poder hablar se necesita un nivel de evolución neurológica y muscular. A pesar de que en la familia se tengan condiciones óptimas, no se podrá hablar, leer o escribir una frase completa a la edad de un año, es necesario la estimulación del ambiente a medida que el niño va creciendo. Si los padres estimulan los primeros esfuerzos por emitir sonidos, mostrando aprobación y respondiendo, los niños hablarán más rápido que si se ignoran los primeros balbuceos. De esta manera la maduración proporciona las bases y el medio ambiente ayuda a construir la estructura (Papalia, 1990).

Finalmente, el niño sufre cambios radicales y definitivos en su desarrollo, tales como; controlar su cuerpo progresivamente: controlará su cuello, hará movimientos de extremidades, aparentemente sin sentido, se rodará, gateará y caminará, otro cambio es el del control de esfínteres, el de adquisición del lenguaje, que también van siendo progresivos, etc. Todos estos cambios y otros más, en cada niño serán diferentes debido a la influencia ambiental en la que se desarrollen, pues las personas que estén cerca de ellos serán las responsables de su estimulación y progreso de su desarrollo. Dichos factores, en la medida en que el niño crece, se irán conformando de manera cada vez más compleja, formando las características de la personalidad en el niño.

1.2 PSICOMOTRICIDAD

Durante el primer año de vida, el desarrollo psicomotriz se caracteriza por lo siguiente: la postura predominante de un bebé normal en los primeros meses es de flexión. A esta temprana edad su cabeza rara vez está alineada, no tiene control activo de ella y sólo cuando está colocado boca abajo puede moverla hacia los lados para poder respirar, sus brazos generalmente están doblados, con las manos cerradas pero flojas y las piernas dobladas y separadas. La mayor parte de sus movimientos son bruscos y no siguen ningún patrón.

Lo primero en el desarrollo motor es la orientación en línea media y el principio del control de la cabeza. Ambas le permiten al bebé empezar a tener contacto con su medio ambiente, primero con sus ojos y después al explorar con sus manos. Cuando el niño empieza a moverse de una postura a otra, lo hace rodando sobre su espalda hacia los lados. Inicialmente mantendrá, al rodar, sus manos unidas. Este movimiento se da cuando el niño vuelve la cabeza, lo que hace que el cuerpo siga el movimiento, después, el bebé inicia el movimiento por sí mismo. Gradualmente empieza a seleccionar lo que ve; puede seguir con la vista a la madre cuando ella se mueve alrededor de la cuna; o el balanceo de un juguete, vuelve la cabeza al oír algún sonido (Lipsitt, 1989).

Después el niño empieza a doblar y extender los miembros en conjunción con la flexión y extensión de todo el cuerpo. Prácticamente la extensión en todas las posiciones, pero a su vez es capaz de efectuar actividades de flexión. Al progresar de una posición flexionada a una extendida, logra el control total de su cabeza. Alcanzando la etapa de marcada extensión y abducción de los miembros, donde aparecen movimientos activos en los codos y las rodillas. Ahora puede rodarse con movimiento que incluye la rotación y un enderezamiento total del cuerpo. Esto es esencial para cuando el niño se ponga de pie y camine (Finnie, 1987).

Al desarrollar la habilidad de ver, alcanzar, tocar y agarrar un objeto con toda la mano, el niño empieza a explorar las cosas que hay a su alrededor. La manipulación aún es muy tosca por esta razón se lleva de inmediato todo a la boca. La boca es muy importante como fuente de información; revela el sabor, la forma y la consistencia de las cosas. El niño aún no es capaz de hacer con sus dedos movimientos delicados, tiene que abrir completamente la mano antes de manipular un objeto, agarra con la palma de la mano. Los movimientos de sus muñecas van siendo más refinados. Inicia un balbuceo repetitivo como base de su lenguaje (Lipsitt, 1989).

Superado lo anterior su capacidad de rodarse está ya bien coordinada, pues su rotación tiende a ser espontánea, controla su tronco y posee equilibrio para sentarse. Su capacidad para manipular las cosas mejora rápidamente, los movimientos de sus manos son más refinados. Después adquiere el equilibrio y el comienzo de la progresión, aquí el niño empieza a ser capaz de desplazarse. A los 10 meses la mayoría de los niños gatean, se sostienen de pie con ayuda y muestran un primitivo reflejo de presión (Gesell, Amatruda 1964 en Lewis, 1986).

A los 18 meses el niño aprende a imitar el trazo de los lápices de colores. A los dos años imita el trazo circular, a los tres imita una cruz y construye un puente con tres cubos. Observándose paulatinamente el incremento constante de las habilidades motoras; a los tres años puede sostenerse de pie, bailar y brincar.

Mostrando mayor habilidad manual. Se presenta la lateralización, a pesar de que el predominio de una u otra mano no se fija sino años más tarde (5 a 6 años). A la edad de 4 años es capaz el niño de saltar, brincar en un pie y atrapar un balón que le lancen. A los 5 años salta alternando el pie, comenzará a patinar y nadar (Lagrange, 1978).

También se da el progreso en la coordinación de ojo-mano. A los 4 años, puede cortar con tijeras a lo largo de una línea, puede dibujar una persona, escribir algunas letras muy rudimentarias. A los cinco años es hábil para ensartar cuentas y puede

manejar el lápiz o la crayola. Puede copiar un cuadrado y algunos otros dibujos, letras o números (Papalia, 1990).

En la etapa escolar los aspectos de desarrollo anteriores se integran y actúan en forma más unitaria y suave. El niño no sólo aprende nuevas destrezas motoras, como guardar el equilibrio en bicicleta, sino que llega el momento en que lo hace con facilidad: la habilidad se domina y se convierte en un acto automático, establecido e inconsciente que no requiere concentración. También las capacidades lingüísticas adquieren mayor desarrollo y el niño domina mejor el pensamiento abstracto.

En esta edad se logra que los niños pongan a prueba sus cuerpos, cada vez se hacen más fuertes, más rápidos, más coordinados y constituye un placer adquirir nuevas capacidades. En esta etapa se confirma la lateralidad, que se origina en la lateralización cerebral, desarrollándose en forma secuencial: las destrezas generales preceden a las capacidades motoras. La preferencia por la mano izquierda o derecha se consolida a los 5 años, aproximadamente, la preferencia por uno y otro pie a los siete años, la del ojo izquierdo o derecho a los siete u ocho años y la preferencia auricular hacia los nueve años (Papalia, 1990 ; Lewis, 1986).

1.3 DESARROLLO INTELECTUAL

El incremento de las experiencias se dan en relación de la estimulación del ambiente y de los cambios radicales que, en poco tiempo, se dan en un niño y van marcando el avance en su desarrollo cognoscitivo.

La actividad de cognición encierra los cinco procesos fundamentales de la percepción e interpretación de la información, la memoria, la generación de hipótesis o soluciones a problemas, la evaluación de la precisión y el grado de adecuación de los productos cognoscitivos, y la deducción. Estas actividades mentales, comprenden un

pequeño conjunto de unidades hipotéticas que se llaman: esquemas, imágenes, símbolos, conceptos y reglas.

Lo mismo respecto del desarrollo fisiológico y anatómico, hay cambios importantes en la naturaleza de la interacción entre las funciones y las unidades mentales. Los cambios principales encierran el incremento de la riqueza de esquemas, símbolos, conceptos y reglas, lo cual a su vez produce una comprensión más eficiente, una mejor retención de la información y una generación de hipótesis más flexibles y adecuadas (Mussen y Conger, 1987).

El pensamiento tiene su origen en el cuerpo. El lactante reacciona ante un estímulo sensitivo emitiendo una reacción motora. Este patrón sensoriomotor es el tipo más temprano de pensamiento, pues inicia con las pautas innatas.

El elemento fundamental de la teoría de Piaget (1980), sobre el desarrollo cognoscitivo, es el esquema, que es un patrón de conducta en respuesta a determinado estímulo ambiental, no como una mera reacción pues el niño también actúa sobre el medio. Este esquema se vuelve cada vez más complejo a medida que el niño reacciona ante una mayor variedad de estímulos y actúa sobre ellos. Las modificaciones de conducta ante los diversos estímulos, Piaget (1980), los denomina acomodación, que es un acto que produce un nuevo equilibrio. Así los procesos de asimilación y de acomodación van adquiriendo mayor complejidad durante la vida del niño.

Piaget (1980), en su teoría marca cuatro etapas fundamentales en el desarrollo cognoscitivo: Sensitivomotora, Preoperacional, Operaciones concretas y Operaciones formales, que ya se describieron con anterioridad.

En seguida se da una mayor descripción de la 3ra etapa, enfatizando con esto, la etapa de desarrollo en la que se encuentra la población seleccionada en ésta investigación.

En la edad escolar es sobresaliente lo que Piaget marca como "operaciones concretas". Entre los cinco y siete años de edad el niño se convierte en operacional, es capaz de utilizar los símbolos para realizar operaciones, o actividades mentales, en contraste con las actividades físicas que eran la base de su pensamiento previo. El uso de representaciones mentales de las cosas y los hechos le permite adquirir bastante destreza en la clasificación y manejo de los números, en la selección y en la comprensión de los principios de conservación. Puede descentrar, o sea, tomar todos los aspectos de una situación cuando se está sacando una conclusión, en vez de estancarse en un aspecto como le sucedía en la etapa preoperacional. También comprende la característica reversible de la mayoría de las operaciones físicas.

En esta edad, el egocentrismo del niño empieza a disminuir y comienza a concebirse como algo distinto y separado del resto del universo, incluyendo a las otras personas, mejora su capacidad de comunicarse, de hacer juicios morales, los conceptos primitivos de realismo, animismo y artificialismo están saliendo del pensamiento del niño, se hace éste más estable y lógico, pero todavía no es capaz de manejar las ideas abstractas.

El realismo se refiere a que los niños confunden los eventos psicológicos con la realidad objetiva y ven los nombres, las imágenes, los pensamientos y los sentimientos como entidades reales. Piaget, (1980) ha caracterizado este pensamiento en 3 etapas:

Primera etapa: (de los 5 a los 6 años) el niño considera los nombres de las cosas como algo real e inmutable, cree que los sueños vienen del exterior y tienen lugar dentro de la habitación. Debido a su confusión entre las leyes morales y las leyes físicas, creen que los malos sueños vienen como castigo por el mal comportamiento.

Segunda etapa: (inicia a los 7 u 8 años) los niños piensan ahora que los sueños se originan en la cabeza, en el pensamiento, en la voz, pero se encuentran en la habitación frente a ellos. Reconocen que los sueños son irreales, pero todavía los ven como imágenes que están fuera de la persona.

Tercera etapa: (Inicia a los nueve o diez años), los niños reconocen ahora que los nombres han sido puestos por las personas, que los sueños son el producto del pensamiento y tienen lugar dentro de la cabeza.

El animismo: es la tendencia egocéntrica de los niños a dotar de vida a los objetos inanimados, así como de conciencia y voluntad. Esta tendencia va disminuyendo progresivamente a medida que va madurando, hasta llegar al punto en que sólo consideran como objetos vivientes en el universo a los animales y a las plantas.

En el artificialismo: el niño egocéntrico desarrolla un sentimiento de omnipotencia, piensa que otros seres humanos como él han creado todo lo que hay en el mundo. Las personas han creado el sol, la luna y las estrellas y los han puesto en el cielo.

Conservación

Es la capacidad que posee el niño para reconocer que dos cantidades iguales de materia permanecen idénticas, en sustancia, peso, longitud, número, volumen o espacio, aún si ésta es reordenada, siempre que no se le agregue ni quite nada.

Hay tres tipos diferentes de conservación: de sustancia, peso y volumen. Si bien cada uno de estos tipos de conservación se basa en el mismo principio subyacente, los niños los desarrollan en diferentes épocas. En primer lugar, a los seis o siete años son capaces de conservar la sustancia; a los nueve o diez años, el peso, y finalmente a los once o doce años el volumen.

Decalaje horizontal es el término que Piaget (1980), utiliza para describir este fenómeno de la incapacidad del niño para transferir lo que ha aprendido acerca de un tipo de conservación a un tipo diferente, para el que el principio subyacente es idéntico.

Estrechamente relacionada con la conservación está la transitividad, que es la capacidad de reconocer una relación entre dos objetos, conociendo la relación entre cada uno de ellos y un tercero. Por ejemplo, se le muestra a un niño tres palitos uno amarillo, uno verde y uno azul, se le explica que el amarillo es más largo que el verde y éste más que el azul, pero no se le menciona la relación entre el amarillo y el azul, preguntando dicha relación, con base en su conocimiento de la relación que cada uno posee con respecto al palito verde (Piaget, 1980).

Es importante hacer énfasis en los componentes de la maduración en la conservación, ya que, los niños aprenderán este concepto cuando sus estructuras cognoscitivas estén lo suficientemente maduras (Goldschemid 1968, en Papalia, 1990).

Desarrollo del concepto de número.

Flavell (1975 en Papalia, 1990), esboza varias dimensiones de este desarrollo, que permite apreciar la sofisticación del niño en edad escolar. Desde muy temprana edad el niño es capaz de mirar un pequeño grupo de objetos y ver instantáneamente dicho grupo, a lo que se llama visión instantánea.

En la etapa escolar es capaz de contar objeto por objeto, más tarde aprende el aspecto cardinal y ordinal de los números, a manejar los números arábigos en cualquier forma; en la lectura, escritura o el habla, aprende también la correspondencia entre objetos en forma, tamaño o número, las relaciones "más que", "menos que" e "igual", la naturaleza y generación del conjunto de números enteros, comprende que las cantidades grandes son como las pequeñas, en el sentido de que siguen las mismas reglas aritméticas (Papalia, 1990).

Durante los años escolares, aumenta también, la capacidad que tiene el niño para recordar información a corto y largo plazo. Su progreso en memoria se debe a su

desarrollo cognoscitivo general que le permite utilizar varias estrategias para recordar. Según Flavell la metamemoria se hace progresivamente más sofisticada desde el preescolar hasta el quinto grado. Consiste en la comprensión y el conocimiento que tenga una persona acerca del concepto total de memoria.

A medida que se desarrolla la metamemoria, el niño comprende con mayor facilidad las exigencias de diferentes situaciones; sabe cuándo se debe concentrar para almacenar material y cuándo deberá trabajar para recuperarlo, se vuelve más realista en evaluar su capacidad para recordar información. Llega a reconocer que aunque no puede recordar algo inmediatamente, sabe que esta "en alguna parte" y puede desentrañarlo en su mente.

Tiene cierta conciencia de que es lo que hace que algunas tareas de memoria sean más fáciles que otras; que es más fácil recordar unos pocos datos que una gran cantidad; que los objetos relacionados son más fáciles de recordar que los que no tiene relación, y es más difícil recordar una historia palabra por palabra que volverla a narrar con sus propias ideas. Los niños de preescolar, primero y hasta 3er grado pueden confiar más en pistas externas, que en las internas, como repetir algo una y otra vez.

En cuanto a los estilos conceptuales: pensamiento analítico, funcional y de relación, los niños más pequeños tienden más a ver relaciones funcionales mientras que los otros niños utilizan las categorías analíticas y superordinadas o categóricas.

Los niños reflexivos y atentos generalmente son más analíticos que los impulsivos, y los niños analíticos tienden a ser más activos luchadores e independientes, mientras que los que se interesan por la relación funcional son más dependientes. Los niños analíticos se desempeñan mejor en una tarea que consista en colocar unos dibujos en secuencia lógica. La relevancia del material que ha de clasificarse afecta el estilo utilizado por el niño: cuando se trabaja con dibujos, la tendencia a ser analítico aumenta con la edad; cuando se trabaja con palabras, disminuye (Mussen y Conger, 1987).

1.4 DESARROLLO AFECTIVO

Con el embarazo inicia toda una serie de experiencias emocionales entre los padres y los hijos. La madre experimenta cambios orgánicos y psicológicos, es ella la primera en sentir el nuevo ser que llena en su vientre, siendo una etapa de algunas molestias (normales) y necesarias en el período de gestación. Se experimenta también la emoción de desear una niña o un niño, para lo cual los padres deben estar preparados a aceptar lo que fuese.

La madre y el niño forman durante el embarazo una unidad. La madre prevee en forma automática todas las necesidades del ser en gestación. Esta tranquilidad, bienestar y armonía es bruscamente interrumpida en el momento del parto (Bernal, 1985).

Después del nacimiento las necesidades más importantes del recién nacido son fundamentalmente una alimentación adecuada, una temperatura conveniente, mantenerlo libre de estímulos intensos, como excesivo ruido, demasiada luz, etc, pero sobre todo necesita del calor humano de la madre.

El recién nacido de repente se ve padeciendo de frío o calor siente por primera vez la angustia; se moja, respira por si solo, es manipulado ampliamente, sin olvidar que al momento de nacer es sometido a las contracciones del útero durante el período expulsivo.

El cerebro del recién nacido es imperfecto y necesita del cuidado de la madre a través de una relación estrecha, para terminar su desarrollo en condiciones adecuadas y para adquirir, mediante este contacto, todas las características que lo identificarán como humano (Nágera, 1986).

La simbiosis que existía en el claustro materno no puede ser rota en los primeros años de la vida, pues se originarían severos trastornos en el desarrollo emocional del

niño y de un daño irreversible en la capacidad funcional de su cerebro, si esta situación de privación del cuidado y el afecto materno se prolonga un cierto tiempo. Es el cariño de la madre, sus mimos, sus cuidados, sus bondades, su supervisión constante, lo que constituye para el recién nacido, la estimulación que cristaliza la maduración de la corteza cerebral.

Una experiencia importante es el momento de la alimentación, la leche materna, desde el punto de vista psicológico, entabla una relación entre madre e hijo que es ventajosa para ambos; en ella la madre da una parte de sí misma. El amor, el cuidado, la ternura que la madre emocionalmente sana despliega en el momento de alimentar a su hijo, cuenta tanto o más que el hecho de alimentarlo como una necesidad. Por lo que el destete necesitará ser paulatino y sin presiones sobre el niño (Bernal, 1985).

Cuando el niño nace, desde el punto de vista psicológico, se encuentra solo. Aún no ha sido tocado por estímulos que alcancen imágenes mnémicas evocables. Su atención no se ha visto atraída por ningún objeto, por lo que no existe en su aparato mental representación alguna. Los objetos en el exterior, que de alguna forma hieren sus sentimientos, no evocan ninguna imagen mental. Este estado ha sido llamado "autismo" por Margaret Mahler (1989).

La estimulación en general y primordialmente la estimulación afectiva que la madre ejerce en su bebé, es la condición esencial para que éste salga del estado de autismo. Después poco a poco se irán formando representaciones objetales parciales que, de acuerdo a las observaciones de Spitz (1948, 1965 en López, 1988), permiten las primeras respuestas emocionales del bebé hacia los objetos.

Después de la tercera o quinta semana de vida, el niño produce respuestas de sonrisa cuando se le presenta la cara de cualquier persona o aún el dibujo de una cara (Spitz, 1948). Aparentemente el niño responde con sonrisas porque asocia la cara que ve con sensaciones placenteras que ha tenido cuando la madre gratifica sus necesidades. Más tarde, aproximadamente a las 10 semanas, el bebé muestra

respuestas específicas de sonrisa a la madre. De acuerdo con Spitz (1965), esto significa que el niño ya ha establecido un contacto emocional con la madre y su estado de autismo ya no es absoluto.

A partir del quinto mes, según Mahler (1989), se presenta la ansiedad de la separación y describe que el bebé entra en la etapa que denomina "etapa de separación - individuación", que se extiende aproximadamente hasta los 36 meses de la vida. Divide esta etapa en cuatro fases: separación, práctica, reaceramiento y formación de constancia objetal :

1) La separación (de 4 a 6 meses a 10 o 13 meses), en esta fase el niño llora y entra en ansiedad cuando es abordado por personas extrañas a la madre. La disponibilidad de la madre es importante.

2) La práctica (de 10 o 12 meses a 16 o 18 meses), se caracteriza por los logros motores, explora incansablemente y se encuentra en un estado de fascinación, descubre las partes de su cuerpo que puede mover voluntariamente y las empieza a identificar como suyas, se da el control de esfínteres, se presenta el fenómeno que Winnicott (1971), llama "objeto transicional", aprende lo que es aceptable o inaceptable.

El fenómeno del objeto transicional aparece desde el sexto mes de vida o final del primer año y principio del segundo. Estos "objetos de seguridad" son generalmente seleccionados por el niño entre aquellas cosas con que ha estado en contacto en los primeros seis meses de la vida.

El nombre del "objeto transicional" se da por la forma en que se origina en el niño, ya que en su mente primitiva es una representación del cuerpo de la madre o una extensión del mismo. Es como una transición entre la madre y otros objetos no relacionados con ella. Generalmente la importancia del objeto transicional disminuye a medida que el niño crece, adquiere dominio del lenguaje y puede comprender mejor, situaciones que antes lo asustaban originando ansiedad.

En esta primera infancia se da también el control de esfínteres como señales de madurez orgánica, queda a los padres orientar aceptablemente la conducta apoyando el desarrollo emocional. El niño sólo y con muy poca ayuda, podrá controlar sus esfínteres, lo que es importante para el futuro de su salud mental y emocional, si se logra que alcance ese control cuando tiene la edad adecuada y sobre todo, sin que éste haya sido una fuente de conflictos entre el niño y sus padres (Nágera, 1986 ; Lewis, 1986).

A medida que el niño crece experimenta mayor individualidad y autocontrol, como parte de su autonomía, que producen sentido de logro y orgullo. también adquiere el sentido de vergüenza y de duda en sí mismo cuando tiene un "accidente" y pierde el control (Erikson, 1987).

3) La fase de reaceramiento (18 - 24 meses), se caracteriza por la utilización que hace el niño del equipo adquirido en la fase de práctica para abordar nuevamente el problema de la separación, se da la aparición de las primeras verbalizaciones que no sólo representan mayor equipo psicológico y nuevas funciones del yo, sino un manejo más afectivo de su autonomía.

4) La fase de formación de constancia objetal (34 - 36 meses), caracterizándose por la adquisición de la capacidad de mantener nítidamente la representación mental de los objetos externos. Para la aparición de la constancia objetal, el yo requiere de la función de memoria y para la utilización de ésta, el aparato psicológico requiere de la noción de tiempo y espacio. En esta fase el niño adquiere la capacidad de distinguir entre lo que proviene del exterior y lo que proviene de él mismo ya sean afectos u otros estímulos, aparece en cierto grado la capacidad de síntesis y de integración (Mahler, 1989).

Son muchas las funciones psicológicas que se desarrollan antes de que el niño alcance el final del tercer año. Cuando el niño tiene ya esta edad, ha adquirido un gran

"equipo" psicológico; capacidades cognoscitivas, manejo y control de impulsos, de la ansiedad, control muscular voluntaria, etc. igualmente los posibles defectos en el desarrollo de estas funciones (López, R., 1988).

Otro aspecto a considerar en el desarrollo infantil es la conformación de la autoestima. Comprendida como el concepto que el niño tiene de sí mismo, como se describe a continuación.

Autoestima.

Para Coopersmith (1981 en Montt y Chávez, 1996 y Santín, 1997), la autoestima es un juicio personal de valor que se expresa en las actitudes que el individuo tiene de sí mismo. Es el grado relativo de valoración o aceptación con que las personas perciben su autoimagen, estas percepciones incluyen la imagen de sí mismo en comparación con otros (percepción de sí), la imagen que percibe que los otros tienen del él (percepción del otro) y la imagen de cómo quisiera ser (sí mismo ideal). A mayor discrepancia entre el autoconcepto ideal y la percepción que tiene de sí o de la respuesta a las expectativas del otro, hay mayor alteración en la autoestima (Montt, 1996).

También Hamachek (1981 en Heresi, et al. 1995), menciona que el concepto de sí mismo es el aspecto cognoscitivo de la persona, que designa el conjunto de ideas y actitudes de las que se tiene consciencia en un momento determinado. La autoestima corresponde a la dimensión afectiva y se refiere a los sentimientos que de sí mismo se tiene y lo que se es, es decir, es el grado de admiración o de valor que se concede al self.

La autoestima se desarrolla paulatinamente desde el nacimiento, a través de la interacción del sujeto con otros y de éste consigo mismo, pues en la medida en que el

niño no está en condiciones de evaluarse a sí mismo, depende de lo que le comunican los otros sobre sí para organizar su imagen personal (Montt y Chávez, 1996).

Bandura (1986 en Santín, 1997), enfatiza el papel que ejerce la cultura en la determinación de la autoestima, ya que independientemente de la propia competencia o eficacia, los sentimientos de dignidad y valía, depende de cómo la cultura valora los atributos personales. Otro factor, es la manera cómo la propia conducta se ajusta a los estándares personales de dignidad y valía.

El concepto que el niño tiene de sí mismo influye en la elección de sus amigos, en la forma en que se lleva con los demás, en la clase de persona con la que se ha de casar y en lo productivo que será en el futuro. Afecta su creatividad, su integridad, su estabilidad y decide si ha de ser conductor o seguidor. Su sentimiento del propio valor constituye el núcleo de su personalidad y determina la forma en que emplea sus aptitudes y habilidades.

La actitud hacia sí mismo pesa en forma directa sobre la forma en que vivirá todas las etapas de su vida. De hecho, la autoestima es uno de los factores que decide el éxito o el fracaso de cada niño como ser humano (Corkille 1988).

Si bien el afecto cálido y el contacto corporal estrecho fomentan el crecimiento físico, mental y emocional, estos elementos no garantizan, por sí mismos, que el niño se sienta querido. El trato frío e impersonal en especial cuando tiene lugar durante los primeros años de la infancia, perjudica todos los aspectos del desarrollo; pero la correspondencia afectiva, sola, no basta para convencer al niño de que es digno de que lo amen.

El encasillar a un niño en un papel que se ajusta más a las necesidades de los padres que a las de él no es una actitud de amor. El niño necesita que lo valoren al margen de sus logros. El amor se manifiesta cuando se brindan verdaderos encuentros

y seguridad psicológica. Estas acciones, llámese atención concentrada o compromiso directo, son conductas que dan paso a una relación de afecto.

El respeto apacible por sus formas de ser y la serena amistad que se le brinda desarrollan la confianza del niño. La serenidad de las madres es un aporte para la seguridad del niño. Algunos progenitores son manojos de nervios andantes, y sus hijos lo sienten. Las tensiones entre los padres, verbalizadas o no, y aquellas otras tensiones que nacen de la intranquilidad emocional son rápidamente captadas por los niños.

En la comunicación con los hijos, las palabras que se contradicen con el lenguaje corporal, originan una trampa de "mensajes mezclados". La confusión lo obliga a preguntarse una y otra vez qué ocurrirá. Lo primero que aprende todo niño es a confiar en las claves no verbales cuando éstas se oponen a los mensajes verbales, él da, naturalmente, prioridad a la expresión no verbal (Nágera, 1986).

Aunque individualmente único como persona, todo niño tiene las mismas necesidades psicológicas de sentirse valioso y digno de amor. El niño con nadie vive en tanta intimidad como consigo mismo y tanto para su crecimiento óptimo como para que logre una vida significativa y gratificante, es de máxima importancia el respeto por sí mismo (Corkille, 1988).

Los niños nacen sin sentido del yo. Por otra parte cada uno debe aprender a ser humano. En ocasiones, se han hallado niños que logran sobrevivir solos, respecto de otras personas. Carente de lenguaje, de conciencia, de necesidad de los demás y de sentido de la identidad, el "niño lobo" es humano sólo en apariencia. El estudio de semejantes casos muestra que la personalidad consciente no es instintiva. Se trata en cambio de una realización social, que se aprende de la vida en contacto con los demás (Corkille, 1988).

El niño desarrolla la imagen de sí mismo, a través de las sensaciones que excitan su curiosidad: tocar, ser tocado, padecer el hambre, oír, ver objetos borrosos.

Aunque cuenta con medios muy primitivos, comienza con ellos a explorar su extraño nuevo mundo. Así, todas las experiencias tempranas relacionadas con el cuerpo, constituyen una de las primeras "imágenes del self" (Montt y Chaves, 1996).

Como también lo afirma González (1995), al mencionar que en la primera etapa de la vida del niño no distingue su "yo" de las cosas externas, sólo aprende a discernirlas lentamente.

Además de aprender a regular sus emociones, que se originan en la interacción con el mundo desconocido y que inicia en la relación con los padres o con quien esté a cargo del cuidado del menor (Bridges, Grolnick y Connell, 1997). Por ejemplo el bebé aprende a controlar su frustración en la medida en que la madre lo tranquiliza con palabras cariñosas mientras prepara la leche o el biberón.

Cuando el niño se toca los pies, obtiene sensaciones en ellos y en los dedos de sus manos. En cambio cuando toca su osito, la sensación se produce sólo en sus dedos. Después descubre que sus pies son parte de él mismo, mientras que el osito no lo es. Al mismo tiempo, nota que las personas son distintas de las cosas. Un día advierte la diferencia que existe entre meter algo en la boca de su madre y meterlo en su propia boca. Comienza entonces a sentir que él y ella son diferentes, aunque en esta etapa todavía se considera una extensión de su madre.

Corkille (1988); Montt y Chaves (1996), consideran que durante el desarrollo al madurar su cerebro, el niño aprende a hablar. El lenguaje es la herramienta que finalmente le permite sentirse separado por completo, un elemento esencial para la adquisición de la conciencia de sí mismo. Todo niño construye su propia imagen de sí mismo, primero mediante los sentidos y luego mediante el lenguaje, la marcha y la capacidad de la representación mental.

Durante el transcurso de su vida, el niño, reunirá impresiones generales acerca de sí mismo y del mundo, a través de la forma en que los demás lo tratan.

Los niños se mantienen particularmente atentos a los estados emocionales de los adultos que los rodean, pero en especial de las madres, por ejemplo: un niño que recién comienza a dar sus primeros pasos, arrebató el juguete de su amigo, deleitándose con este objeto. A su edad, la preocupación por las necesidades de los demás no existe y el llanto de su compañero de juego lo deja completamente sin cuidado. Su madre lo reprende comúnmente con adjetivos que minimizan su autoconfianza, tales como; "¡niño!, ¡eso no está bien!, ¡nene malo!, etc.". Cuando su madre lo describe como malo, el niño concluye que esa debe ser una de las cualidades que él posee y se pone a sí mismo ese rótulo para ese momento particular.

La madre es para el niño un espejo que constantemente le devuelve reflejos negativos de sí mismo. A lo largo de los años, el niño sólo oirá, entonces, expresiones caracterizadas por menosprecio y valor del niño, tales como; " ¡Nada puedo hacer con este chico, es una criatura imposible!", "¿qué quieres ahora?" (en tono impaciente), "¿por qué no consigues buenas notas, como tu hermana?", etc.

La etapa escolar es un período crítico en la formación del autoconcepto. El desarrollo del pensamiento lógico-concreto permite que el niño evalúe sus habilidades y las compare con las de otros y con las expectativas de los padres. En esta etapa se internalizan las exigencias de las figuras significativas, que lo interpreta como un autoconcepto ideal, con el cual el niño estará permanentemente comparándose.

El concepto de sí mismo del escolar, es el que piensa que tienen los otros de él (Montt y Chávez, 1996).

En este período todas las vivencias se incorporan en la formación de la personalidad, estableciendo las bases de ésta a través de las experiencias de éxito y logro (Hamachek, 1981 en Heresi et al. 1995).

Los escolares con una buena imagen personal se muestran motivados por aprender, se acercan a las tareas con expectativas de éxito, confiados en que el logro

depende de su propio esfuerzo, tienen confianza en sí mismos, en sus percepciones y los problemas personales no les interfieren en el examen de cuestiones externas a ellos, mientras que una baja autoestima se puede expresar a través de una actitud quejumbrosa y crítica, búsqueda de atención, necesidad imperiosa de ganar, actitud inhibida y poco sociable, excesivo temor a equivocarse, actitud insegura, ánimo triste, actitud perfeccionista, desafiante, derrotista o necesidad compulsiva de aprobación, las motivaciones y la necesidad de pertenencia al grupo, propias de esta edad, hacen que el escolar sea muy sensible a la opinión que tienen los pares respecto a él. Así la presencia de habilidades sociales, motoras, cognoscitivas, etc., tienen alta valoración dentro del grupo, contribuyen a desarrollar una autoestima alta (Montt y Chávez, 1996 y Santín, 1997).

Cuando el niño ingresa a la escuela, algunas veces la madre comenta con la maestra el que lo castigue si se porta mal, matizando este ambiente, también, del menosprecio y poca valía del niño que su madre le ha formado. Por supuesto, que los padres no son el único espejo de la vida del hijo. Toda persona que pase con él, períodos prolongados influye sobre la autoestima del niño. Importa poco si se trata de pariente, vecinos, niñeras, etc. Es mucho lo que los maestros, también, aportan a la visión de sí mismo por parte del niño, debido al constante contacto y al considerable poder que los educadores ejercen sobre los educandos.

Los hermanos, igual, constituyen espejos; el niño no depende mucho de ellos para la satisfacción de sus necesidades físicas y emocionales, pero sí como fuentes de estímulo social, de competencia y como parte íntima de su vida diaria.

El ritmo de crecimiento, el nivel de energías, la talla física, la apariencia, la fuerza, la inteligencia, los modales, las capacidades y las incapacidades de todo chico generan reacciones. El niño llega a conclusiones acerca de quién es él, de acuerdo con sus propias comparaciones de sí mismo con los demás, y de acuerdo con las reacciones de los demás ante él. Cada una de tales reacciones suma o resta algo a lo que él siente acerca de su propio valor.

La visión que de sí mismo tiene cada niño es el producto de la corriente de imágenes reflejadas que le llega de muchas fuentes: el trato que recibe de los demás, el dominio físico que puede ejercer sobre sí mismo y sobre su entorno, el grado de realización y reconocimiento que logre en terrenos importantes para él. Constituyen la base de su identidad y se transforman en su autoimagen o autoconcepto. Naturalmente, cuanto más se adapte el autoconcepto a sus verdaderas habilidades, aptitudes y potenciales, tanto más probable será que el niño alcance el éxito, ya que también será más probable que se considere a sí mismo como adecuado.

Según Montt y Chávez (1996), la autoimagen es un sistema organizado, que involucra desde la primera imagen que forma el niño de sí mismo en comparación con otros, la imagen que percibe que los otros tienen de él y la imagen de cómo quisiera ser. Mientras que el autoconcepto es el juicio de valor que se tiene de sí mismo. Estos conceptos forman parte de la autoestima.

El camino peculiar que recorre cada niño depende de su temperamento, sus modelos, sus experiencias y los resultados que haya obtenido en sus tanteos. La mayoría de los niños ensaya todo tipo de defensas antes de someterse o retraerse; estas dos últimas actitudes sólo se asumen, en general como último recurso. Los niños no se dan por vencidos con facilidad. Toda defensa no es otra cosa que un arma psicológica contra la ansiedad, el temor, la inseguridad y la ineptitud. Su fin es el de ayudar al niño a conservar su integridad. La mayoría de las defensas tiene su origen en la secreta convicción, por parte del niño, de ser malo, indigno de amor y carente de valor. Este sentimiento secreto constituye el núcleo de la neurosis (Lewis, 1986).

En cierta medida los padres ven a los hijos a través de un conjunto de filtros que proceden de sus experiencias pasadas sus necesidades personales y sus valores culturales. Todos ellos se combinan para formar una red de expectativas y éstas se transforman en las "varas" con que miden a sus hijos.

Los padres de clase media asignan gran valor al rápido progreso escolar, al respeto por la propiedad, a la pulcritud, a la sociabilidad y al control sexual. Por deseables que fueren estos objetivos, el hecho de esperar que los niños adopten conductas semejantes cuando no tienen aún la edad apropiada, o que las apliquen en todo momento o que las aprendan a la primera, segunda o tercera indicación, hace que la aprobación se condicione a lo imposible. De esa manera, se expone a los hijos a correr tras metas inalcanzables, cosa que corroe la autoestima.

La visión que cada niño tenga de sí mismo se verá afectada por la precocidad y la velocidad que se le exija en la adopción de estas pautas de comportamiento. Los niños que se atrasan en los estudios proceden en su mayor parte, de hogares en que existe presión constante para el logro de más y mejores realizaciones (Corkille, 1988).

Los padres que nunca dejan de acicatear a sus hijos no hacen más que comunicarles indirectamente la poca fe que tienen en ellos y en su capacidad para igualar a sus semejantes. Muchos niños enfrentan dilemas dobles, cuando sus padres poseen imágenes distintas de cómo ha de ser un hijo digno de que lo quieran. O bien, las imágenes rígidas y las expectativas estrictas impuestas por los padres constituyen grandes obstáculos en el camino de los niños hacia su propio ser. Ellas son la causa de la pérdida del Yo. El saber que toda conducta es una consecuencia y el revisar periódicamente el mundo de los niños desde el punto de vista de él, ayudará a prever lo que se puede esperar. Así cuando las presiones internas y externas son elevadas, se advertirá desviaciones en los integrantes del grupo familiar (Lipsitt, 1989).

1.5 SOCIALIZACIÓN

La adquisición y modificación de las personalidades y conductas sociales de los niños están reguladas por muchos factores, entre los que figuran el temperamento, los valores de la clase social y del grupo étnico al que pertenecen, las recompensas y

castigos en el hogar, las interacciones con sus coetáneos y el contacto con otras conductas y normas a través de los medios de comunicación.

El término socialización designa al proceso por el cual el individuo adquiere las conductas, creencias, normas y motivos apreciados por su familia y por el grupo cultural al que pertenecen.

Al nacer, los niños poseen una gama enormemente amplia de potencialidades de conducta. Teóricamente al menos, pueden volverse agresivos o poco ostentosos, egoístas o generosos, ateos o profundamente religiosos, preocupados por los logros intelectuales o indiferentes a los mismos, independientes o dependientes respecto de los padres, honestos o deshonestos, expresivos o tímidos con los miembros del sexo opuesto, liberales o conservadores políticamente. Sin embargo, por lo común, los niños adoptan únicamente aquellas características de la personalidad y aquellas respuestas que su propio grupo social, religioso y étnico considera adecuados (Godínez, 1988).

En la socialización las respuestas patentes son con frecuencia el producto de las recompensas y los castigos, así como de la observación de la conducta de los demás; las creencias y las actitudes, que en lo esencial son estructuras cognoscitivas, las más de las veces son resultado de la identificación con los padres.

Las recompensas que den los padres a las respuestas dependientes fortalecen las tendencias de los niños a repetir estas respuestas en muchas situaciones y reducen la probabilidad de que intenten actuar independientemente o ensayan respuestas nuevas. Además de influir en sus hijos a través de las recompensas y los castigos los padres son también los modelos de conducta que los niños observan e imitan con la mayor frecuencia; la socialización del niño se alcanza en parte, a través de tal imitación.

En este proceso, también, se encuentra el fenómeno de la identificación del niño, en donde el niño cree que es semejante a otra persona (modelo) y se ve llevado a

actuar como si fuese el modelo y poseyese sus pensamientos, sentimientos y características.

La identificación con el padre o la madre es una fuente muy importante de seguridad. Por otra parte, el niño o la niña identificados con un modelo inadecuado, como puede ser el padre psicótico, quizás se sienta ansioso o inseguro porque, en la creencia del niño, los atributos indeseables del modelo son los suyos (Mussen y Conger, 1987). La identificación es algo más que el simple aprendizaje por observación, no requiere el establecimiento de vínculos afectivos con un modelo, tiene como resultado la adopción de un patrón total de atributos, motivos, actitudes y valores personales.

El desarrollo de algunos motivos, características y respuestas sociales que aparecen durante la primera infancia y que son modificados a consecuencia de las prácticas de socialización de la familia, son las siguientes.

Agresión

Los padres, en cualquier cultura, tienen que socializar a sus hijos para que ejerzan algún control sobre sus motivaciones hostiles y sus respuestas agresivas. Pero las técnicas de socialización varían en las distintas culturas y unas son más permisivas que otras en lo que respecta a la cantidad de agresión que están dispuestas a permitir que se exprese.

El que el niño exprese fácilmente agresión en diferentes formas e intensidad, depende, de las circunstancias y acontecimientos de situaciones que propician: frustraciones, coerción o ataque de parte de otros, cualidades personales, como irritabilidad, la hostilidad contenida y acumulada, la ansiedad que provoca la idea de una conducta agresiva y las experiencias pasadas de reforzamiento de las acciones

agresivas, así como la oportunidad de observar e imitar a modelos agresivos (Meneses, 1988).

Los niños sufren frustraciones en el transcurso de su nacimiento, la agresión es una reacción común ante la frustración. Las frustraciones son acontecimientos que obstaculizan, amenazan el autoaprecio o impiden la satisfacción de algún motivo agradable. Las fuentes de la frustración pueden ser externas, como las barreras que se oponen en el avance hacia una meta importante, o internas, como los propios sentimientos del individuo de miedo o de ansiedad (Mussen y Conger, 1987). La agresión es una respuesta común, normal o "natural" en ciertas clases de situaciones, como la de la frustración.

La identidad del papel sexual

A los varios rasgos en el concepto del yo, se agrega el de la identidad sexual y por ello cada quien ansía descubrir qué tan bueno, talentoso y masculino o femenino es. Este último atributo no se incluye tan fácilmente en el concepto propio. Además de sujetarse a las características biológicas, depende de las diferentes culturas que señalan los atributos físicos, creencias, sentimientos, motivos y conducta.

La dependencia, pasividad y conformidad de los sexos están relacionadas con la cultura. A la niña se le tolera expresar conducta dependiente; en cambio, al hombre se le reprende por demostrarla. De ahí que los muchachos experimenten conflictos si son pasivos y las chicas si son agresivas. Otro tanto sucede con la habilidad intelectual en ciencias y matemáticas, importante en los hombres y secundaria en las mujeres por ser tales asignaturas necesarias para el éxito profesional, logro indispensable del varón (Meneses, 1988).

Los muchachos deben gozar de libertad para ser bruscos, bulliciosos y practicar deportes violentos. Su misma energía se los demanda. Se favorece también que los

muchachos acepten su condición masculina. A las niñas debe tratarseles como a mujercitas, sobre todo en familias donde los padres no tuvieron ningún varón. La niña debe gozar por ser niña y sentirse estimada por ello. La madre le trasmite el gozo de ser mujer. El papá ayuda a imbuirle este sentimiento, si la alaba por su apariencia, su arreglo, etc.

La vida del hogar proporciona amplia oportunidad para indicar a los hijos el hecho fundamental de que los hombres y mujeres protagonicen papeles propios y que para desempeñarlos se necesitan mutuamente. La vida familiar da oportunidad a la mamá para iniciar a las hijas en los quehaceres domésticos y el cuidado de los pequeños. Las chicas pueden aprender a preparar comidas sencillas, a coser y a tejer. Las madres diligentes aprovechan esos momentos de intimidad para comunicar a sus hijas las satisfacciones profundas de ser mujer, esposa y madre.

La convivencia familiar presenta al papá la oportunidad de animar al hijo a ejecutar tareas como cortar el césped, componer la llave del agua, etc, más propias del hombre y que disponen al hijo varón a asimilar otros intereses masculinos. Sin embargo, no debe impulsarse a los niños a asumir los papeles y oficios demasiado pronto.

Si durante la edad preescolar tanto niños como niñas juegan con muñecas y se dedican a actividades femeninas no hay de qué preocuparse. En esta edad los niños y niñas suelen participar en los mismo juegos y divertirse con juguetes semejantes. En los largos años de la secundaria y preparatoria las diferencias sexuales se acentuarán. Contribuyendo así a la identificación sexual propia que viene aparejada con actividades e interese culturalmente reconocidos como masculino y femenino (Lipsitt, 1989).

Por otra parte, ciertos hogares despiertan en los niños la actitud de que el destino del hombre es dejar huella de su paso por el mundo. Se anima a las niñas a realizar aportaciones semejantes a la sociedad, además de contribuir a formar una familia. Estos ideales suelen realizarse sólo a condición de que tanto el padre como la

madre acepten sus papeles diferentes con genuina satisfacción, muestren mutuo aprecio por las actividades propias de cada uno y participen con interés recíproco en sus éxitos personales.

En otras familias los niños reciben un mensaje diferente. La mujer se fastidia de educar a los hijos de cuidar de la casa, doble oficio de madre y esposa cuya complejidad desconoce el hombre. Los hijos de tales matrimonios probablemente despreciarán el papel tradicional de la mujer y las hijas manifestarán la tendencia a competir con los hombres y a superarlos en sus propios oficios masculinos.

Otro caso es la de los papeles sexuales invertidos. La mujer domina de palabra y de hecho. Puede o no ganar el sustento de la familia; pero toma todas las decisiones generales y particulares de casa. Los hijos de estos hogares crecen con poco respeto por el hombre. Niños y niñas ven al padre a través de los ojos de la madre. La figura endeble del padre y la vigorosa de la madre los afecta desfavorablemente. Los hijos varones quizá intenten compensarse de su condición devaluada y probar su masculinidad embriagándose, maltratando a las mujeres, etc. Las hijas, tal vez, habrán de repetir en su propios hogares la pauta del hogar de origen (Godínez, 1988).

Mecanismos de defensa

Las clases de defensas que las personas utilizan con mayor probabilidad, dependerán de la estructura de personalidad del individuo y de sus experiencias específicas de aprendizaje. Es más fácil observar varios de estos mecanismos de defensa en los niño que en los adultos, a causa de la relativa sencillez y espontaneidad de los niños y de la inmadurez de su ego. Cuando se emplea una defensa se suele deformar algún aspecto de la realidad. Los mecanismos pueden ser;

Represión, es la defensa subyacente fundamental, se apartan de la toma de conciencia los impulsos, los recuerdos y otros fenómenos afines que pueden causar o

causan ansiedad. Cuando las asociaciones del individuo comienzan a penetrar en estas zonas dolorosas, aumenta la ansiedad y los pensamientos del individuo se orientan en otra dirección, con lo cual disminuye luego la ansiedad. De tal modo, esa defensa que es la represión es empleada y aprendida porque se recompensa.

Negación, es otra defensa estrechamente relacionada con la anterior, pero de carácter más primitivo, se observa que el niño trata a evidentes factores de la realidad como si no existiesen (Mussen y Conger, 1987).

Proyección y Desplazamiento, consisten en que se acepta un sentimiento o impulso inadmisibles, pero se atribuye a otra fuente. La proyección es la atribución de un pensamiento o de una acción indeseable a otra persona, cuando en realidad el pensamiento o la acción son del que se proyecta. El niño o la niña de 5 años a menudo proyectan la agresión o la culpa de malas acciones en otras personas. Hay desplazamiento cuando el niño tiene la respuesta emocional adecuada pero no la atribuye a su verdadera fuente.

Racionalización, es una defensa consoladora que se tiene, consiste en proporcionarse a sí mismo razones socialmente aceptables para conductas o actitudes que no serían aceptadas.

Formación reactiva, se ejemplifica en el caso del niño exageradamente preocupado por andar limpio y arreglado; el niño quizás se está defendiendo realmente a sí mismo en contra de deseos fuertes y censurables de andar sucio y desastrado, lo mismo literal que simbólicamente (Mussen y Conger, 1987).

Retirada, es una de las defensas utilizadas con mayor frecuencia por niños de edad preescolar; es la evitación directa, o la huida de situaciones o personas amenazadoras. La respuesta de retirada aparta transitoriamente al niño de la situación temida, pero la tendencia a retirarse se vuelve más fuerte cada vez que el niño la practica. Por consiguiente, esta respuesta es poco útil para la adaptación, ya que el

niño que se niega a enfrentarse a situaciones en las que pueda sentirse tenso podrá llegar a tener miedo a todos los problemas y conflictos y tal vez no logre aprender jamás a enfrentarse a las crisis que inevitablemente se le presentarán en el transcurso de su desarrollo.

Regresión, es la adopción de una respuesta característica de una etapa anterior del desarrollo. El chuparse el dedo u orinarse en la cama son ejemplos de conducta regresiva en niños que han interrumpido tal conducta durante algún espacio de tiempo. A través de la regresión, el niño está tratando de huir de una situación angustiante presente hacia el estado más satisfactorio y menos ansioso de la infancia.

Aún cuando todo el mundo usa mecanismos de defensa, una fuerte dependencia respecto de los mismos, y el grado en que invaden con exceso la conducta del individuo, pueden estar asociados a frecuentes y graves deformaciones de la realidad y a una incapacidad de tratar provechosamente los problemas psicológicos y los que se presenten en el mundo real. Utilizados de esta manera los mecanismos pueden tener malos efectos para la salud mental y el ajuste emocional.

1.6 DESARROLLO MORAL

Los niños en proceso de desarrollo aprenden a encausar los impulsos hedonistas y agresivos, desarrollar autocontrol y conformarse de modo razonable a las esperanzas de la sociedad (Lewis, 1986).

Se han identificado tres componentes principales del desarrollo moral: el juicio moral, los sentimientos morales (amor propio y aceptación, autocrítica y odio hacia sí mismo) y las conductas morales. Ninguna de estos tres factores se puede considerar como criterio exclusivo del desarrollo moral. En lugar de ello, ese desarrollo se refiere a la integración de los pensamientos, los actos y los sentimientos.

El desarrollo moral del niño, al nacer, no existe, pero se ha descubierto que tres factores amplios desempeñan un papel crucial en el desarrollo de una orientación moral: el nivel cognoscitivo del niño; los factores culturales y las prácticas de educación infantil. (Clarizio y McCoy, 1988).

Factores cognoscitivos

Tanto la conducta moral como el conocimiento tienen un componente cognoscitivo, no es sorprendente descubrir que se ven afectados hasta cierto punto por el nivel de madurez intelectual del niño.

Piaget (1980), observó los siguientes cambios en la comprensión moral desde el período preescolar a los comienzos de la adolescencia: 1. la gravedad de una ofensa se considera en función de la intención del trasgresor y no de la cantidad de daños físicos causados; 2. el bien y el mal dependen de las circunstancias y no de los adultos autoritarios; 3. los castigos deben ser congruentes con la naturaleza de los actos y servir como finalidad constructiva más que como fines en sí mismos y 4. existen reglas para la regularización social que se pueden modificar mediante el consenso mutuo, en lugar de que sean inmutables.

El patrón de desarrollo de Kohlberg, (1958 en Clarizio y McCoy, 1988), se relaciona estrechamente con los trabajos de Piaget, pero representa un avance importante tanto en el refinamiento conceptual como en sus bases empíricas. Kohlberg postula tres niveles de razonamiento moral y considera que el desplazamiento de un nivel al siguiente es un avance en el desarrollo cognoscitivo del niño.

Su descripción es que, hacia los siete años, el niño entra en un nivel PRECONVENCIONAL, en el cual responde a las etiquetas culturales de bueno y malo, con juicios basados en consecuencias externas.

En el primer estadio el niño procede con orientación de obediencia y castigo: debe hacer lo que ordenan los demás y evitar problemas. Se subraya la responsabilidad objetiva.

El segundo estadio introduce una orientación instrumental-relativista. Lo correcto es lo que satisface instrumentalmente las necesidades propias y, en forma ocasional, las de los otros. Las relaciones humanas son asunto de reciprocidad. Hacia los 10 - 13 años aparece el nivel CONVENCIONAL. El niño comienza a apoyarse en juicios basados en cumplir el deber según el consenso social.

El estadio tercero se orienta a una concordia interpersonal o de niño - bueno, niña - buena. La buena conducta es la que agrada o ayuda a los demás y cuenta con su aprobación. El niño se conforma con los modelos de la conducta apropiada. Se toman en cuenta las que son importantes. Se gana la aprobación de los demás por la buena conducta.

El estadio cuarto se caracteriza por la orientación de ley y orden. La conducta recta consiste en cumplir con el propio deber, respetar la autoridad y mantener por su naturaleza el orden social dado.

De los trece años en adelante, aproximadamente, da comienzo el nivel tercero POSCONVENCIONAL, autónomo o basado en principios que se aceptan por sí mismos, al margen de la autoridad de las personas que los sostienen o de la propia identificación con el grupo.

El nivel se divide en dos estadios: el estadio quinto es de orientación contractual-legalista. La utilidad de las leyes y de los derechos individuales se examinan críticamente. Las normas aceptadas por la sociedad son importantes; los valores personales son relativos. Se pone énfasis en las reglas de procedimiento para lograr consenso social.

La consideración racional ayuda a mejorar la utilidad. Lo que debe hacerse depende de principios apoyados en el respeto por los valores personales relativos y los derechos y bienes de los demás.

En el estadio sexto se observa una conciencia o un conjunto de principios. La conciencia define lo recto de acuerdo con principios escogidos por el yo, que apelan a la comprensión lógica, a la universalidad y consistencia. Se insiste en el respeto y confianza mutuos. Kohlberg negó en 1976 haber encontrado el estadio sexto. Así lo afirma Muson (1979 en Meneses, 1988).

De la investigación de Kohlberg, el mismo autor señala que fluyen ciertos principios del desarrollo moral.

Se efectúa invariablemente en estadios, es decir, el individuo no puede subir al estadio superior sin cruzar el intermedio.

Es imposible comprender el razonamiento de un estadio superior a aquél donde el individuo se encuentra actualmente, regla que es aplicación particular del primero y señala la inutilidad de alimentar expectativas irreales, tales como apelar al sentido de justicia en un niño de 3 años.

El individuo se siente atraído cognoscitivamente a un razonamiento propio del estadio superior al suyo.

El desequilibrio cognoscitivo produce cambios. Este principio sugiere discutir en grupo los principios morales, donde pueden expresarse diversos puntos de vista y contar con la oportunidad de examinarlos (Meneses, 1988).

Factores culturales

Los factores culturales influyen en el desarrollo moral. Determinan, en gran parte, el contenido de la conciencia, o sea, las normas y las prohibiciones que aprenderá el niño. Los padres de las clases bajas tienden a hacer un gran énfasis en el conformismo con las autoridades o los indicios externos, mientras que los de la clase media realizan la regulación interna de la conducta. Esta diferencia de enfoque se pone de manifiesto en el descubrimiento de que los niños de las clases inferiores se comportan de modo más agresivo y experimentan menos sentimientos de inferioridad en el proceso que los de la clase media (Mussen y Conger, 1987).

Factores de educación

Un tercer factor de desarrollo moral tiene relación con las prácticas de crianza. El estudio hecho por Sears y cols. (1957 en Clarizio y McCoy, 1988), permitió descubrir que las técnicas orientadas al amor, tales como el uso de alabanzas, calor humano, razonamiento y retiro del amor, son más eficientes que las técnicas materialistas reflejadas en los castigos físicos y la privación de privilegios. La eficiencia de las prácticas orientadas hacia el amor se derivan de cuatro aspectos de la conducta de los padres.

El calor humano hace que el niño dependa de aprobación de adulto y se disminuya su necesidad de conductas desviadas para llamar la atención.

La presencia de un modelo de autorrestricción da como resultado la imitación de conductas socialmente aceptables.

El uso del razonamiento hace que aumente el entendimiento por parte del niño de las esperanzas depositados en él y le da un adiestramiento adicional para emitir juicios morales.

También son importantes algunos aspectos relacionados con la oportunidad del castigo. Por ejemplo, los castigos administrados al iniciar una transgresión fomentan el desarrollo de controles más eficaces que los castigos administrados después de que la mala conducta se relaciona con el desarrollo de sentimientos de culpabilidad (Becker, 1964, en Clarizio y McCoy, 1988).

El punto de vista de Piaget (1980), acerca del desarrollo moral, es que la conducta socialmente guiada evoluciona como la lógica de un juego sin trampas, que empieza con una noción primitiva de por qué uno no debe hacer trampa y que se orienta cada vez más hacia las razones que los adultos proporcionan con respecto a las reglas subsecuentes.

De acuerdo con Piaget, en la primera etapa moral no hay esencialmente una competencia. El juego en realidad no es un certamen, sino que el niño simplemente hace lo que el adulto. Sin embargo, el juego va adquiriendo la forma de una lid al inicio más o menos de los cinco años, por ejemplo, cuando a los niños de esta edad se les preguntaba por qué jugaban en la forma en que lo estaban haciendo, respondían que así se les había indicado, que los adultos sabían cómo se jugaba, que no había otra manera de hacerlo.

En la tercera etapa, que empieza alrededor de los diez años de edad, los niños adoptan el carácter social de las reglas y reconocen que las reglas pueden modificarse.

En la cuarta y última etapa del desarrollo moral, se llega a una codificación completa de las reglas; la adhesión a modos de conducta acordados se convierte en una cuestión de principio. No se obedece simplemente por imitación, o porque una autoridad más elevada considere que es mejor comportarse de esa manera, o porque abusará de alguien, la persona que ese alguien alguna vez abusó de ella, antes bien, se obedece porque se ha aceptado o se está de acuerdo con el orden social, el buen gusto y las reglas impuestas por la costumbre (Lipsitt, 1989).

Es manifiesto que una línea moral profesada por un individuo puede estar, algunas veces totalmente alejada del comportamiento de ese individuo. Para comprender tales contradicciones manifiestas, debe reconocerse que un comportamiento manifiesto por lo general tiene muchas causas, que no todos los factores que intervienen en ese comportamiento pueden ser observados con la misma facilidad por parte de un observador que por parte de la persona que muestra ese comportamiento y que tal vez algunas consideraciones éticas ocultas intervengan de hecho cuando ocurre la innegable contradicción entre los dictados de la moral y el comportamiento.

Con esta información se concluye que en el desarrollo del niño son múltiples los factores que intervienen y que no se pueden separar unos de otros, pues la influencia entre éstos es recíproca. El niño es un sujeto que funciona integralmente. Aunque esta investigación toma una pequeña parte del desarrollo emocional, se consideró importante describir una visión global y contar con los conceptos teóricos que apoyen lo investigado.

Así como el sujeto pasa por fases de desarrollo que abarcan lo biológico, psicológico y socioafectivo, también la familia atraviesa un ciclo vital de diversas etapas y características propias, en el siguiente capítulo se describen éstas.

RESUMEN

Muchos autores se han interesado en el desarrollo del niño. Locke consideró la experiencia y la educación del niño como determinantes en el desarrollo, para Rousseau los niños están dotados de un sentido moral innato. Freud, Piaget y Erickson prescriben diversas etapas en el desarrollo. Para Freud las etapas son a nivel psicosexual, Piaget destaca en sus etapas el desarrollo intelectual y Erickson un desarrollo psicosocial, basado en la formación de un sentimiento y en caso de desviación el sentimiento contrario.

En el desarrollo integral del niño intervienen aspectos biológicos y hereditarios referidos a lo prenatal, perinatal y postnatal. El niño adapta paulatinamente el crecimiento y control de su cuerpo en relación con sus necesidades con el medio ambiente, que interactúa con la herencia, ambos aspectos contribuyen a toda conducta que se manifieste. Desarrollándose el niño psicomotrizmente, hasta alcanzar la etapa escolar en donde todos los aspectos de desarrollo anterior se integran y actúan en forma más unitaria. Las capacidades lingüísticas adquieren mayor desarrollo y hay un mejor dominio del pensamiento abstracto.

El incremento de las experiencias se da en relación de la estimulación del ambiente y de los cambios radicales que en poco tiempo se dan en el niño y marcan el avance de su desarrollo cognoscitivo.

En la edad escolar sobresalen las operaciones concretas, el egocentrismo disminuye, mejora la capacidad de comunicarse y de hacer juicios morales, se da la conservación, la transitividad, se adquiere el concepto de número, aumenta la capacidad para recordar información a corto y largo plazo, se desarrolla la metamemoria, etc.

El desarrollo afectivo es otro elemento que incluye el desarrollo integral. Su inicio se da desde el embarazo, la simbiosis existente desde el claustro materno necesita

perdurar durante los primeros años de vida, pues se puede originar graves trastornos emocionales o daños irreversibles en la capacidad funcional del cerebro. La supervisión y cuidado constante del a madre es lo que contribuye a la cristalización madura de la corteza cerebral.

Desde el sexto mes o final del primer año y principios del segundo, aparece le fenómeno del objeto trancisional, estos son una representación del cuerpo de la madre o una extensión del mismo, y contribuye a la seguridad emocional del niño. También se da el control de esfínteres como señal de madurez orgánica, pero que gira en torno a estos matices emocionales de trascendencia. A medida que el niño crece experimenta mayor individualidad y autocontrol, como parte de su autoestima. Aunque individualmente único como persona, todo niño tiene las mismas necesidades psicológicas de sentirse valioso y digno de amor. La autoestima proviene y depende de la calidad de las relaciones que existan entre el niño y aquellos que desempeñan papeles importantes en su vida (padres, maestros, hermanos, etc.).

Todo tipo de relación que niño entabla se da a través del proceso de socialización, centrado en la adaptación e integración del sujeto al medio y por el cual adquiere las conductas, creencias, normas y motivos apreciados por su familia y por el grupo cultural al que pertenece.

El desarrollo moral es esencial para que el niño se socialice en los modos de su cultura particular. Pues son los factores culturales los que determinan gran parte del contenido de la conciencia, las normas y las prohibiciones que aprenderá.

FALTA PAGINA

No. **65**

II LA FAMILIA Y SU CICLO VITAL

La familia es un grupo en donde los integrantes (padres e hijos) están en estrecha interdependencia tanto material como emotiva, pues es aquí donde se forman sentimientos de comunidad y pertenencia marcando en el desarrollo biopsicosocial un nosotros frente al Yo individual. Ya que en la familia las relaciones, según Sánchez Azcona van marcando lo siguiente:

"...Un contacto recíproco, en donde hay una conciencia de la existencia, presencia y conducta de cada miembro hacia los otros y de estos otros a cada miembro; una intercomunicación recíproca, por actitudes, gestos, lenguaje verbal y no verbal. Una interactividad, mostrando una influencia recíproca; una cooperación por división del trabajo, tanto en el hogar como fuera de éste; la participación del padre y la madre en la educación de los hijos y problemáticas del hogar; procesos de ajustes, entre cónyuges, padres-hijos, hijos-padres, hijos-hijos. De subordinación de hijos a los padres, ... Conocimiento normativo tanto de la familia como de la sociedad, etc.", (1984, pag. 24).

La familia es un grupo donde el sujeto aprende los roles que van marcando su misma interacción. Es así que con frecuencia la educación de los hijos está a cargo de la madre, pues es ella quien les da la seguridad emocional así como protección física y participa en la integración social de éstos. El padre cumple un rol donde sólo dedica su tiempo al trabajo para el sostén y seguridad económica de la familia.

Cada familia, según Sánchez Azcona (1984), tiene su propia dinámica, su propio proceso de integración emocional de cada individuo a sus roles familiares y la reciprocidad básica de las relaciones del rol, su propia organización interna de la personalidad individual y su desarrollo histórico.

En el inicio de una vida familiar la pareja debe de tener una madurez física, emocional y social. Asentando de esta manera las bases en la educación de los hijos. La pareja tendrá una proyección a través del proceso interaccional que establezcan entre los hijos y ésta. La interacción abarca el "todo" de la familia como son: cubrir necesidades de alimentación, vestido, techo, medicamentos, etc.; cubrir necesidades de afecto, cariño, seguridad, etc.; se tendrá que fortalecer la personalidad de cada uno de los integrantes de acuerdo a las características peculiares de cada uno; dentro de esto está el formar los roles sexuales; estimular la mejor integración y desempeño social, estimular todas las circunstancias y actitudes de aprendizaje y creatividad en cada integrante, etc.

La familia se encuentra inmersa en una estructura socio-económica-política. En esta estructura se manejan ideología, intereses económicos, normas jurídicas, costumbres, etc., afectando de manera directa a la familia, ya que ésta es la unidad básica de la sociedad (Sánchez Azcona, 1984).

El individuo no sólo se desarrolla dentro de la familia sino a su vez dentro de una sociedad que la forman muchas familias e instituciones con las cuales el individuo tiene relación en influencia en el desarrollo de sus características peculiares. Sin embargo la entidad más importante en el desarrollo biopsicosocial del hombre será la familia y la importancia de ésta se debe al "matiz" emocional que se da en todos los niveles de interacción, siendo definitivo en la formación de la personalidad de los hijos.

En este estudio se observa a la familia como la principal estructura sociocultural en donde el individuo satisface todas sus necesidades de manera integral atravesando conjuntamente por un ciclo vital, ya que la conducta y sentimientos del hombre tanto en su expresión individual como grupal tienen componentes que son únicos y universales. A continuación se presentan las etapas por las que pasa la familia en su ciclo vital (Estrada, 1992).

2.1. NOVIAZGO

Una relación amorosa se funda, en la comunicación física e intelectual de los compañeros. Debido a la necesidad de establecer esa comunicación, el ser humano ha desarrollado ritos sociales como el noviazgo y el matrimonio para asegurar la posibilidad de formar una pareja dentro de la cual pueda compartir sus manifestaciones afectivas y sexuales (Pech. Casanova, 1992).

El noviazgo es una relación preparatoria del matrimonio. Sin embargo también se acepta como una relación afectiva temporal. De esta manera un hombre y una mujer pueden involucrarse libremente en una relación amorosa. Así podrán conocerse y decidir si formalizan su compromiso, quedando implícita la posibilidad de terminar voluntariamente la relación por mutuo acuerdo o por la decisión de uno de los novios.

El noviazgo es una etapa vital en el aprendizaje amoroso. Cuando dos personas se hallan por primera vez, en forma típica se presenta una con la otra, considerando una mezcla aceptable de ideales convencionales y personales. Después de este primer paso expresan ciertas necesidades personales que chocan con las del semejante o resultan ser recíprocas.

Cuando las necesidades personales son mutuas y las aspiraciones semejantes, puede surgir el noviazgo. No obstante, aún cuando hay satisfacción inicial en la relación, la pareja tiende a proceder con cautela, ocultando todavía gran parte de sus sentimientos verdaderos.

A medida que van conociéndose y aprenden a confiar uno en el otro, van revelando y mostrando más de lo profundo de ellos mismos. Llegan a saber lo mejor y lo peor de cada uno. Se aprueban y se aceptan recíprocamente, a pesar de estas revelaciones. La siguiente etapa es la identificación profunda (McCary, 1988). Reconoce la pareja de novios los sentimientos de acercamiento que van seguidos por autorrevelaciones crecientes. Desarrollan "sistemas de hábitos interdependientes"

(Reiss, 1981), cada uno de ellos tiene ya en quién confiar, con quién bromear, con quién compartir sus sentimientos.

Finalmente reconocen que llenan las necesidades emocionales recíprocas; necesidades de afecto, de entendimiento de talento, de respeto, de estimulación de logro de las finalidades. Se aman uno al otro.

Cuando la relación afectiva se confirma, el trato y la comunicación en pareja se intensifican. Los novios pueden llegar a la unión sexual, en este momento se confirmarán en otros aspectos tan importantes.

La elección del novio o la novia suele basarse en ciertas afinidades afectivas y físicas. Lo mejor del noviazgo es que permite a los compañeros intimar y complementar sus necesidades afectivas e inclusive sexuales (Pech. Casanova, 1992).

En ocasiones la finalidad del noviazgo se desvirtúa. Se toma como un acuerdo de dos personas sólo para tener acompañante en los momentos de ocio y, tal vez, para practicar relaciones sexuales que no impliquen un compromiso duradero.

En general el joven abandona el hogar y sale en busca de un compañero fuera de la familia, proceso que resulta doloroso tanto para él como para los padres presentándose problemas en la relación.

Cuando los padres aún no están listos para dejar ir paulatinamente al joven, algunos por medio del control y la dominación, intentan que su hijo haga lo que ellos quieren, en su trabajo; en elegir una carrera o en la selección de un compañero marital. Resultando una pugna que caracterizará al proceso del "desprendimiento", como lo ha llamado Estrada, Inda (1992). Los padres se resistirán a que su hijo se desprenda de los lazos paternos, y éste tenderá a liberarse de mil formas.

En la búsqueda del compañero se puede caer en una fusión; donde existe un estado inmaduro que no se ha logrado adquirir una individualidad. Pueden existir parejas buscando este tipo de relación; pues son parejas que fallaron en resolver su relación con los padres, los que debieron prepararlos para formar una nueva relación, basada en la libertad de llegar a ser un individuo en sí mismo con la capacidad de apreciar al otro en todo lo que es.

Cuando dicha relación funciona mal, entonces se trata de resolver buscando realizar la propia imagen; mecanismo que se basa en negar las diferencias del otro, lo que produce distorsiones severas en la comunicación . Otro tipo de conflicto es cuando se da el caso de que algunos de los cónyuges tiene la esperanza de que es el otro quien le solucionará sus problemas personales; o bien cuando alguno se siente, lo suficientemente prepotente para solucionarle los problemas al otro y en ocasiones pensar que podrá hasta cambiarlo o reformarlo.

La idealización, es otro factor en el desprendimiento. En los primeros años del matrimonio persiste gran parte de la idealización hacia la persona con quien se forma pareja, que aparece en el noviazgo, ésta se hace presente como una fuerza para separarse de los padres. Pero ¿qué pasa cuando esta idealización se rompe bruscamente, ya sea por ligas emocionales de gran intensidad hacia los padres o bien por dudas y temores hacia el compañero que no han podido ser detectadas y manejadas?. Entonces se da paso a la desilusión y al desengaño produciendo que se disuelva el intento de formar una familia (Estrada, 1992).

Por lo tanto, es necesario e indispensable que jóvenes que forman una nueva pareja, con tendencia a estructurar una familia, estén preparados y sean capaces de promover un punto de anclaje en la relación emocional que sustituya al de los padres. Cada cónyuge necesita resolver en forma satisfactoria la conflictiva edípica, para adquirir una capacidad de aceptar y tolerar las regresiones no patológicas del compañero; tener la seguridad de ofrecer y obtener consideración y cuidados del compañero; además de poder compartir un amplio repertorio de intereses comunes.

Es importante lograr la complementariedad biológica; establecer un clima de permisibilidad en las experiencias sexuales de tal forma que cada cónyuge pueda expresar sus necesidades sin obstrucción del otro; comprometerse a continuarse a través de los hijos, que son el complemento para desempeñar la paternidad. En otro aspecto lograr dividir e intercambiar labores de trabajo y de casa; obtener seguridad, mediante la adquisición de bienes materiales. Y en general la ayuda mutua para aprender los roles de cónyuge que inician en el noviazgo. (Castellan, 1985 y Estrada, 1992).

2.2 MATRIMONIO

El matrimonio es la unión legal, y a menudo sacramental, de dos personas para compartir su vida, sus bienes y formar una familia.

El matrimonio involucra responsabilidad mutua, desenvolvimiento personal y compartir los problemas en pareja. La comunicación es un factor esencial para lograr lo anterior, pues una de las características más comunes entre matrimonios infelices es la falta de disposición de los compañeros para conversar y ponerse de acuerdo (Pech. Casanova, 1992).

Según Sager (1980), la relación de pareja está basada en las expectativas que cada individuo tiene hacia su relación marital. La pareja está en función de los contratos individuales de cada cónyuge, para integrarlos a un contrato individual no escrito donde hay un conjunto de expectativas y promesas conscientes e inconscientes. Los contratos individuales abarcan: las expectativas, metas, intereses, comunicación, comprensión y fantasías particulares en cada cónyuge en relación a lo que se piensa del matrimonio, a las relaciones y acciones que rodean estas modalidades.

Los contratos matrimoniales se comprenden como el paso hacia la elaboración de un medio que ayude a entender y ordenar todos los posibles factores intrapsíquicos

y transaccionales peculiares de la pareja que determinan las características de la interacción marital.

La pareja inicia un sistema en donde están integrados los contratos individuales "sistema marital", siendo una entidad nueva y cualitativamente distinta.

Los contratos individuales no son únicos, hay que considerar que cada pareja tiene un "contrato de interacción" único, entendido como el convenio operativo mediante el cual los esposos procuran satisfacer las necesidades en sus contratos individuales y maniobras defensivas, conductas importantes que los cónyuges se manifiestan en sus transacciones y aquello contra lo que reaccionan cada uno en dicha relación.

Según Estrada Inda (1992), el matrimonio es una nueva etapa donde se necesita superar: 1. cambiar todos los mecanismos que hasta entonces proveyeron seguridad emocional; 2. integrar un sistema de seguridad emocional interno, que incluya a uno mismo y al nuevo compañero. Este autor retoma el concepto de Sager (1980), de "contrato matrimonial", que rige la vida psíquica emocional e instrumental de la nueva pareja. Abarcando el contrato cualquier aspecto de la vida conyugal: sexo, metas, paseos, poder, dinero, la educación de los niños, la relación con los familiares, etc. Dependiendo, el matrimonio, del grado de satisfacción y complementariedad de las expectativas de cada uno de los cónyuges.

Algunos procesos dinámicos en el sistema marital son:

El Doble vínculo, que consiste en el envío de mensajes de doble sentido y contradictorios.

Doble transferencia parental, son las características significativas conscientes o inconsciente que simultáneamente se presentan en el cónyuge y define sus deseos y expectativas en su compañero.

Similitud de angustia y diversidad de defensas, con frecuencia se tiene la esperanza ilusoria que el compañero pueda arreglar las situaciones de angustia reales o no.

Desarrollo desigual, los cónyuges tienen diferentes niveles de desarrollo (Sager, 1980).

Según Sager y Kaplan (1972 en Estrada, 1992), hay 3 niveles en el contrato matrimonial.

I Nivel consciente se verbaliza y se incluye todo aquello que se comunica al compañero acerca de sus expectativas tanto en dar y recibir; en forma clara y comprensible.

II Nivel consciente. No se verbaliza.

III Nivel que va más allá de la percepción consciente que se refiere a todos aquellos deseos y necesidades de naturaleza irracional-contradictoria. Que abarcan la problemática personal, que puede ser de naturaleza neurótica o psicótica. Inevitablemente se deposita en la relación con el otro y aparecen las necesidades no resueltas de competencia, dominio, destrucción, etc.

Hacer cosas juntos implica tener intereses compartidos. Estos pueden existir desde antes del matrimonio y ser causa de la unión de la pareja. Tal condición se desarrolla, cuando un cónyuge adopta los intereses del otro. No es necesario que los casados tengan todo en común. Es mejor que cada uno tenga algunos intereses individuales, necesario para que la comunicación pueda establecer preocupaciones y gustos compartidos (Pech. Casanova, 1992).

Las relaciones interaccionales de las parejas las van definiendo los tipos de perfiles de conducta que presenta cada cónyuge o las características peculiares que los encierran dentro de un marco o tipo de relación como son:

a) **Cónyuge Igualitario:** busca una relación basada en la igualdad en ambos, es independiente en sus actividades, emocionalmente interdependiente, activo, comparte el poder, su temor al abandono es leve y moderado, no le gusta dominar ni ser dominado, su grado de angustia es baja, utiliza mecanismos de defensa sublimación, intelectualización, proyección, etc. tiene una adecuada identidad sexual, el amor a sí mismo y hacia su compañero es buena, y respeta las ideas de su compañero.

b) **Cónyuge Romántico:** cónyuge que se comporta como si quisiera y esperara que su compañero sea un "bien amado del alma" y que juntos formen una sola entidad; actúa como si fuera una persona incompleta que solo pudiera adquirir plenitud con su compañero.

c) **Cónyuge Parental:** cónyuge que domina y vela por su compañero lo infantiliza y lo hace dependiente. Actúa como progenitor.

d) **Cónyuge Infantil:** es el complemento del cónyuge anterior, ya que en este tipo la conducta que se presenta de un niño que busca que lo cuiden, protejan, corrijan y guíen.

e) **Cónyuge Racional:** es una persona sistemática, que no le da importancia a las emociones, tanto de él como de su compañero, busca una relación marital razonada, lógica y ordenada delineando claramente las obligaciones y responsabilidades mutuas.

f) **Cónyuge Camarada:** lo importante en estas personas es el temor a la soledad y la búsqueda de un camarada con quien compartir la vida diaria.

g) **Cónyuge Paralelo:** es frecuentemente materialista y evita toda situación de relaciones íntimas compartidas. Quiere que se le respete su independencia, su contrato se basa principalmente a no perder su integridad como individuo, a ser dominado y se resiste a todo tipo de fusión (Sager, 1980).

2.3 NACIMIENTO DE LOS HIJOS

La llegada de un niño requiere de espacio físico y emocional. Esto plantea la necesidad de reestructurar el contrato matrimonial y las reglas que hasta ese entonces han venido rigiendo al matrimonio. Es necesario que la pareja adquiera un nuevo anclaje de relación emocional con el niño, y que aparezca la capacidad de ayudar al compañero para que lo haga. Se requiere del apoyo mutuo para no perder el anclaje propio entre ambos cónyuges. De no ser así la tendencia a la regresión es muy frecuente; por ejemplo cuando uno de los cónyuges de nuevo busca los anclajes previos con los padres (Estrada, 1992). Se necesita la posibilidad abierta para que las áreas de interés común que conciernen a la crianza y educación del niño, se vayan ampliando.

Según Minuchin (1986), la esposa desde el momento de su embarazo comienza espontáneamente a formar un nido emocional para su niño, por lo cual gradualmente se va sustrayendo del intenso mundo exterior, y forma internamente imágenes, pensamientos, deseos y planes para el futuro desarrollo de su hijo. Cuando esto sucede queda en cierta forma desactivado su aparato defensivo que la adapta al medio ambiente. En consecuencia, requiere de alguien que la apoye, la ayude y en cierta forma la proteja, con objeto de que dicho nido emocional continúe progresando hasta el nacimiento y aún varios meses después. Por esto es que la función del padre es de suma importancia en esos momentos; ya que debe cumplir con ciertas funciones maternas para su propia esposa, antes de que tenga que actuar directamente con su hijo.

En ocasiones tener un niño, favorece la intimidad de la pareja, estimulando la diferenciación y elaboración de diferentes facetas de la personalidad de cada uno. Puede producir y realizar un sentimiento de continuidad.

En este momento de la vida de la pareja el "anclaje emocional", puede desplazarse de ésta, a la relación madre-bebé, a la relación con los padres, a los

amigos o en pasados amoríos. Siendo éste uno de los momentos del ciclo vital que da pie para que se presente la primera aventura extramatrimonial.

Ser padre o madre no es un papel a desempeñar tan fácil como se cree, es necesario la mayor parte de las veces aprender el rol de madre al igual que el de padre y para esto es indispensable la ayuda y el apoyo del compañero, al grado de que inclusive sea posible intercambiar roles cuando esto sea necesario. Cada padre debe mantener la capacidad de expresar su individualidad y su identidad, protegiéndose mutuamente de no caer en el problema de utilizar al niño como un medio para gratificar las propias fantasías infantiles de paternidad ni como un complemento patológico de la propia identidad (Minuchin, 1986).

Después del nacimiento inician las exigencias, el encuentro con los objetos de satisfacción y con el rigor de las frustraciones y de las esperas, todo esto está ligado al medio que, en las primeras horas, es la madre. Se establece entre la madre y el hijo un espacio transicional según Winnicott (1971), el primer espacio social, en el cual cada uno juega su juego. El niño busca, exige, sueña con agotar a la madre y a sus objetos, esa madre que, todavía, no forma más que un ser único con los objetos.

Con intenciones diferentes, los dos participantes tienen un objetivo común de acumular energía emocional, es la relación de dos con el vínculo de lograr este propósito, siendo una primera forma de comunicación. En este momento se presenta el fenómeno del apego. El territorio no es distinto al de la madre, el Yo del niño no está todavía diferenciado del de su madre. Se construye de ella, es decir, instala en sí el objeto materno, el que hace vivir: es la identificación primaria. Después lo instala en su integridad.

En el primer trimestre de la vida del bebé, el personaje del padre queda en segundo plano, su presencia plantea la realidad del engendramiento, pero sirve para efectuar la separación del hijo respecto de la madre, pues capta una parte de la

atención de está, la suple eventualmente en algunas tareas, lo cual le permite a ella ausentarse, estableciéndose una relación de tres (Castellan, 1985).

En el proceso de socialización el niño va a conquistar una autonomía creciente al interaccionar con su medio. Sus capacidades cognoscitivas se van desarrollando; la imaginación, la memoria y la inteligencia marchan a la par. Lentamente, el niño integra las imágenes del ambiente que le son necesarias para vivir. Simultáneamente también aprende a hablar. El niño se empeña mejor en el esfuerzo de expresión cuando su madre (interlocutora habitual) y los allegados entran en el juego, aceptan, rehusan o corrigen, pero siempre responden. Otro fenómeno es la identificación con el padre del mismo sexo, a través de la crisis del complejo de Edipo, entre los 4 y 6 años (Castellan, 1985).

Cuando se establece la relación de tres (madre, padre e hijo), se abre una apertura a más de tres, en este momento el niño está apto para percibir a sus hermanos y hermanas. El número de hermanos que tiene, el lugar que ocupa entre ellos y las relaciones que se mantengan, conforman elementos en el proceso de aprendizaje, el niño puede aprender patrones de lealtad, ayuda y protección o de conflicto, dominio y competencia que pueden generalizarse a otras relaciones sociales. Los efectos potenciales del lugar ocupado en el orden de los nacimientos dependen del sexo de los demás hermanos, de la distancia que exista entre sus edades, del número total de niños y de las formas en que los traten los padres.

2.4 ETAPA ESCOLAR DE LOS HIJOS

El ingreso a la escuela significa para el niño la primera experiencia de separación por periodos largos, entre él y su madre, que significa para el niño la protección y el amparo. En esta experiencia se enfrenta a personas ajenas como; la maestra, sus compañeros, el personal docente, etc. Este cambio requiere de un proceso de adaptación, como en las etapas anteriormente descritas.

Es importante un adiestramiento previo a esta nueva etapa de desarrollo en el niño, sobre todo del manejo de la imagen del maestro y el significado de la escuela, donde se establecerán relaciones de transacción similares a los de la familia.

La escuela es después de la familia, el siguiente medio socializante por excelencia. Cuando el niño empieza ir a la escuela pasa del "control" de los padres a la influencia de los compañeros y del maestro. El primer maestro del niño pone las bases para todas las relaciones ulteriores entre el maestro y el estudiante y es comúnmente un sustituto de la madre. Por esta razón es importante que el primer maestro sea mujer (Claro, 1983). El maestro ejerce una influencia significativa en el alumno que puede ser agradable o desagradable. Sus normas y la forma en que las hace cumplir contribuyen a condicionar la actitud del niño hacia sí mismo, hacia el trabajo escolar y hacia su vida futura, estructurando pautas transaccionales que le permiten relacionarse y satisfacer sus necesidades en el medio escolar. El aprendizaje del niño no es una respuesta sólo individual, se transforma en un testimonio significativo de toda una red de relaciones entre la escuela y la familia.

Cuando el niño ingresa a la primaria está pasando por el período de identificación sexual con el progenitor del mismo sexo, dejando atrás su crisis edípica. Además se percibe en relación a su maestro (a), dentro de una red de comunicación más amplia que abarca todos los aspectos de la escuela y la comprensión del tipo de relaciones que establece a niveles jerárquicos, con sus iguales y diferentes, implicados en el proceso educativo (Butelman, 1988).

La dinámica familiar se ve afectada por todos estos cambios que se dan en el niño, las pautas de transacción necesitan reestructurarse o bien aparecerán otras que rijan la custodia del funcionamiento escolar del niño.

Los padres pueden sentir la escolaridad como una separación, como un principio de autonomía del niño, como las primicias de la individualización socialmente aceptada, o una transformación de autoridad reconocida, etc. Comúnmente los padres quieren del

niño algo que él no desea, y él a su vez, quiere lo que los padres le prohíben (Godínez, 1988), afectando el aprovechamiento escolar y las pautas transaccionales en formación. En este interjuego el niño manifiesta un aspecto total del sistema, a la vez que una síntesis entre las interacciones que se dan en la escuela y en su familia. En la medida en que el modelo vincular de la familia no choca con el modelo normativo e ideológico de la escuela, mantendrá el niño una armonía y un estilo propio de su rol de alumno (Butelman, 1988).

Al salir de la escuela, niños y maestros vuelven a sus expectativas familiares y a las modalidades conocidas, así como a los roles establecidos por sus rutinas, el niño se vuelve punto de cruce de los diferentes modelos de relación que continuamente inciden sobre él, tanto en la escuela como en la familia (Butelman, 1988).

2.5 LA ADOLESCENCIA

La adolescencia es el periodo entre la niñez y la edad adulta, en la sociedad occidental cubre la época que va desde los doce a los trece años hasta comienzos de los veinte. Su iniciación está precedida por la pubescencia, etapa de rápido desarrollo fisiológico durante la cual maduran las funciones reproductoras y los órganos sexuales primarios, apareciendo también las características secundarias de la sexualidad. La pubescencia dura unos dos años y termina con la pubertad, momento en el cual el individuo está sexualmente maduro y en condiciones de reproducirse. El final de la adolescencia no es tan fácil de determinar; se compone de una combinación de factores físicos, intelectuales, sociológicos, legales y psicológicos (Papalia, 1990):

El adolescente se enfrenta a una serie de cambios rápidos en estatura, tamaño general del cuerpo y a las modificaciones, tanto objetivas como subjetivas, relacionadas con la maduración sexual. Evidentemente, todos estos sucesos tienen un efecto perturbador de sus sentimiento de autocongruencia y el adolescente necesita tiempo para integrar estos cambios, que tienden a centrar su atención en sus preocupaciones

de apariencia física, en la naturaleza de dichas preocupaciones influyen otros factores como; la separación de la dependencia familiar, el acercamiento al grupo de otros adolescentes, como fuente primordial de seguridad y status, se hace cada vez mayor hincapié en la conformación no sólo en la conducta social, sino en el aspecto y en las destrezas físicas (Mussen y Conger, 1987).

Este proceso de desarrollo y madurez no solo afecta al adolescente sino también a la familia, etapa que pone a prueba la flexibilidad familiar, pues se combinan varios factores como: presentación de problemas emocionales serios, comúnmente los padres tienden a regresar a etapas anteriores del desarrollo, la edad de los abuelos por lo general es crítica, motivo de preocupación.

Mediante mecanismos de sobreprotección, es posible mantener a un adolescente sin crecer indefinidamente, muchas veces es un afán inútil de los padres por no abandonar su propia adolescencia, o bien manifiestan sentimientos de ambivalencia en donde desean la independencia de sus hijos y a su vez que sigan dependiendo de ellos. Los padres para quienes es más difícil ceder, a menudo dan a sus hijos "mensajes dobles", diciendo una cosa al tiempo que comunican el significado contrario con sus acciones (Estrada, 1992; Papalia, 1990).

En la relación familiar se pueden presentar rivalidades de los padres con el adolescente si tiende a ser mejor intelectual, física o socialmente o bien puede presentarse una minusvalía del chico por no cumplir con las expectativas de los padres. En ocasiones el padre se ve confortando en sus propias áreas de identidad su capacidad de tolerar el cambio hacia la madurez.

No resulta fácil para los padres pasar con calma y ecuanimidad estas pruebas, pues el trono de poder y decisión que poseían el padre o la madre ahora necesita ser compartido con los hijos. Además, de cambios evidentes en la estructuración familiar. Primero los hijos se van desde un punto de vista emocional: se separan y cambian, esto

requiere que todo el sistema familiar inicie un drástico movimiento en la distribución de las corrientes emocionales que habían cumplido su misión satisfactoriamente.

Se vuelve necesario renovar el contrato matrimonial y se requiere de un fuerte apoyo mutuo en este momento en que se inicia el climatério de los padres. Es necesario una gran capacidad para expresar los sentimientos de pérdida y de tristeza, además de la seguridad absoluta de poder seguir compartiendo un espectro amplio de intereses en la pareja, como compensación por la ausencia de los hijos que empiezan a transformarse en adultos (Estrada, 1992).

2.6 JUVENTUD E INDEPENDENCIA

La juventud es una etapa de transición temporal entre las otras dos edades (adolescencia y madurez), es un enfrentamiento con los símbolos y las modalidades vitales de una sociedad. Se considera que la juventud va desde la culminación del desarrollo puberal hasta la plena madurez. La terminación de la juventud no puede señalarse fácilmente desde un punto de vista cronológico o sociológico, pero si existen normas convencionales peculiares que convalidan la aceptación del joven al mundo de los adultos.

Los procesos evolutivos psíquicos y emocionales de la adolescencia, no corresponden a los cambios físicos provocados por la radical mutación puberal, porque las vicisitudes juveniles son muy diferentes según las sociedades y las épocas. Sin embargo, el joven frente al nuevo ser que ha surgido en él, más grande, más fuerte físicamente, que ha alcanzado su madurez genital, que tiene conciencia de su poderoso deseo sexual, debe volver a reconocerse, a encontrarse. El autodescubrimiento es parte de su desarrollo, pues alcanza así la propia identidad, como el sujeto protagonista de sus actos y decisiones, con la conciencia de su autonomía, responsabilidad y diferencia individual (Amara, 1970).

Al emerger de la estructura familiar y al descubrirse separado en el mundo expuesto a la soledad, el joven se siente anhelante de restablecer la sensación de unión perdida, pero para poder vincularse íntimamente debe superar el narcisismo que su condición infantil le ha perpetuado. Si no se trasciende en este aspecto no alcanzará la capacidad de la objetividad, de la razón y del amor. En función de la complementación polar esencial de la vida biológica y psíquica, en función de la reproductividad y del triunfo de la vida, la experiencia de amor en la juventud no se limita tan sólo a la fraternidad, a la homofilia, sino que tiende a la relación erótica (McCary, 1988).

La integración definitiva de las categorías de experiencias maternas y paternas, se realiza junto con el proceso de independencia familiar. Surgen los trastornos emocionales de la juventud cuando el joven no puede realizar su mundo propio y sigue dependiendo emocional y económicamente de sus padres, pues el paso al autoconocimiento le brinda una mayor solidez evitando las cargas de angustia, por enfrentarse a lo desconocido, creando mayor inseguridad, minusvalía y confusión. La falta de conocimiento de sí mismo y de los otros es particularmente dolorosa y atemorizante y lleva fácilmente a la enajenación conformista y convencional.

Finalmente el respeto, el cuidado, el conocimiento y el amor, junto con el ejercicio progresivo de la razón y de la objetividad, en una relación de independencia, individualidad o integridad, son las cualidades más importantes en la juventud. Además de superar la soledad y la angustia, ante lo desconocido (Amara, 1970).

2.7 MADUREZ

En esta etapa de desarrollo es común que se manifieste el aislamiento y la depresión de la pareja. Puesto que sus actividades de crianza han terminado. Además de que esta fase coincide con una etapa individual de importancia; por lo general aquí aparece clara la percepción del lugar que se ha ocupado en la vida y las limitaciones

inherentes a sí mismo que anteriormente había sido posible aplazar o negar (Estrada, 1992).

En el caso de la mujer que ha situado en primer plano la realización, su madurez puede ser el momento de relajar ese esfuerzo y entregar más de sí misma a cultivar amistades, a ser la compañera de un hombre, a desarrollar mayor actividad en su comunidad, a permitir que entre en juego su parte espiritual (Sheehy, 1987).

También existe la posibilidad, de que la pareja choque, se quiebre o simplemente caiga en ese fortuito lapso de veinte años de matrimonio. No es tanto el peso de todo este tiempo de matrimonio, sino la iniciación de la madurez, que coincide con otros hechos importantes como: la necesidad de admitir y hacer lugar a nuevos miembros en la familia (cónyuges de sus hijos); el nacimiento de los nietos; la muerte de la generación anterior; la jubilación ; la declinación de la capacidad física; el conflicto con las nuevas generaciones; la necesidad de independizarse de hijos y nietos para otra vez formar una pareja, etc., que originan en la pareja la sensación de depresión y aislamiento (Sheehy, 1987 y Estrada,1992)

En esta fase del re-encuentro, como lo ha llamado Estrada (1992), cuando ya se han ido los hijos, porque se casan o porque se da el cambio emocional que produce su independencia, lo que queda es enfrentarse consigo mismo y con el compañero, ya que es común que el rol de esposo, sino ha desaparecido en su mayoría, sí ha pasado a un segundo término debido a que las demandas que exige el rol de padre por lo general han sido fuertes. Siendo necesario volver a recordar lo olvidado; a ser esposo y compañero del otro, como cuando se empezó a formar la familia.

El contrato de pareja debe ser renegociado al alcanzar esta etapa, significando la necesidad de introducir una serie de reajustes durante un período de años (Sheehy, 1987). Es ahora necesario el apoyo mutuo entre los esposos, para continuar en la búsqueda de nuevos estímulos y nuevas metas, debe existir la capacidad de permitirle al compañero que exprese su ser tal como es, cada quien deberá irse preparando para

la etapa final, en estos momentos la seguridad de seguir recibiendo cariño y cuidados del otro es vital (Estrada, 1992).

Por lo general, el hombre se reestabilizará, después de atravesar la tempestad que acarrea esta etapa, probablemente se atará a cualquier serie de condiciones de vida y prioridades que haya alcanzado. Si ha conseguido reordenar esas condiciones será positivo para su evolución y alegría. No puede estar seguro que esa reestructuración funcionará de forma satisfactoria, eso se verá en otros períodos de su vida. Pero recupera el equilibrio. La actitud interior hacia esta reestabilización, puede ser notablemente variada, su espíritu puede estar cargado de vibraciones de renovación, o deteriorado por la resignación o el dolor de lo incompleto.

A los cincuenta hay una maduración y una nueva calidez. La competitividad que en el pasado dió a tantas relaciones, se ve equilibrada por un mejor conocimiento de sí mismo. Si el hombre ha llegado a comprender su soledad esencial, puede perdonar a sus padres. Si su individualidad ya no está amenazada, puede mantener una actitud más relajada con sus colegas y disfrutar de un nuevo tipo de camaradería con su antiguo mentor. Si ha dejado de medir su valía sólo por su status en el trabajo, puede gozar mejor de cualquier parte de éste que tenga mayor significado para él. Y si ha permitido la libre expresión de su aspecto sexualmente opuesto, puede encontrar en su compañera una auténtica amiga. Siempre que le haya otorgado a ella la misma posibilidad (Sheehy, 1987).

2.8 LA VEJEZ

La senectud es un período de cambios biopsicosociales, pues el cuerpo sufre deterioros orgánicos, social y económicamente, los ancianos pierden su trabajo, (jubilación o retiro) y a sus hijos que forman sus propias familias, además ceden el poder que toman la generación intermedia (los adolescentes), esto muchas veces no es

fácil de asimilar y se suscitan problemas emocionales que afectan a la familia en general (Herr y Weakland, 1987).

Biológicamente el anciano va teniendo deterioros que le afectan emocionalmente. La sordera o la pérdida de la visión contribuye a que se sientan más solos y abandonados tendiendo a refugiarse en sí mismo. Otras limitaciones como algunas enfermedades (artritis, problemas cardíacos, etc.) empeoran el estado emocional del anciano y a veces dan como resultado un total aislamiento mental o físico. Así los ancianos se sienten cada vez más incapaces de valerse por sí mismos y más solos teniendo la sensación, a pesar de tener a sus familiares, de que nadie se ocupa de ellos. También es común que presenten insomnio, que se caracteriza por despertar muy temprano, y que esto puede ser signo de depresión.

En otros casos se presenta dificultades en la memoria, sobre todo en relación con acontecimientos ocurridos recientemente, mientras que el recuerdo de sucesos, ocurridos largo tiempo antes, sigue siendo excelente. Esto dificulta la asimilación de nuevos datos y hechos, y a su vez, hace que el reajuste a la situación actual resulte para ellos un problema. Por otra parte es bastante común que los ancianos muestren una disminución en su respuesta emocional y la disminución de la conciencia social puede dar como resultado una conducta inaceptable. Puede volverse desaseado, la pérdida del sentido de la dignidad les lleva a dejar de preocuparse por su pulcritud (Hooker, 1983 y Nodarse, 1982).

Uno de los problemas adicionales es la jubilación, pues cuando el anciano regresa a casa lo hace para siempre y con esto invade los terrenos que antes sólo fueron el dominio de su esposa, representando una situación amenazante a la individualidad y diferenciación de ambos. Esta situación puede ser aliviada mediante el límite claro de los espacios en donde cada quien pueda funcionar independientemente. De lo contrario existe el peligro de que se lleguen a perder la estima y el respeto y aparezcan la ansiedad, la tensión y los estados depresivos (Estrada, 1992).

En algunos casos se da que los hijos no permiten tener una intimidad adecuada a los ancianos. Frecuentemente se establece una sobreprotección de hijos a padres no permitiéndoles vivir en libertad (Estrada, 1992 y Hooker, 1983). Los viejos tienen tanta importancia como los niños, jóvenes y adultos, pues una familia sin viejos es una familia sin complemento histórico, es una familia mutilada.

RESUMEN

La familia es un grupo conformado por padres e hijos, éstos integrantes se encuentran en una estrecha interdependencia tanto material como emotiva, es aquí donde se forman sentimientos de comunidad y pertenencia marcando en el desarrollo biopsicosocial un "nosotros" frente al "yo" individual.

En la familia el sujeto aprende los roles que van marcando su misma interacción, de acuerdo a una estructura y funcionalidad determinada.

Cada familia tiene su propia dinámica y proceso de integración emocional de cada individuo a sus roles familiares y la reciprocidad de las relaciones del rol, su propia organización interna y su propio desarrollo histórico.

Se considera a la familia como la principal estructura sociocultural en donde el individuo satisface todas sus necesidades de manera integral a travesando conjuntamente por un ciclo, ya que la conducta y sentimientos del hombre tanto en su expresión individual como grupal tienen componentes que son únicos y universales.

El ciclo vital de la familia lo conforman etapas como: El noviazgo, es una relación donde los novios aprenden a conocerse física, emocional y socialmente. Este conocimiento es un proceso que va desde la elección de novio o la novia en base a ciertas afinidades afectivas y físicas hasta una identificación profunda, complementando sus necesidades individuales (emocionales, sexuales, sociales), y su relación como pareja.

Este proceso afecta a la familia porque implica el desprendimiento de uno o varios de sus integrantes de una estructura y funcionalidad establecida resultando ser muchas veces conflictiva y frustrante tanto para el joven como para el grupo familiar. Sin embargo, establecidas las bases del noviazgo se continua con: El matrimonio, considerado como la relación de pareja basada en las expectativas que cada individuo

tiene hacia su relación marital, en función de los contratos individuales de cada cónyuge y de un contrato de interacción único que es el convenio operativo mediante el cual los esposos satisfacen las necesidades en sus contratos individuales.

Los contratos matrimoniales son el paso a la elaboración del medio que ayude a entender y ordenar todos los factores intrapsíquicos y transaccionales peculiares de la pareja que determinan las características de la interacción marital.

En el matrimonio la procreación de los hijos es un aspecto muy importante para la pareja. La llegada de un hijo requiere de un espacio físico y emocional, siendo necesario la reestructuración del contrato matrimonial.

Es necesario aprender el rol de padre y madre ayudándose los cónyuges mutuamente manteniendo la capacidad de expresar su identidad e individualidad. En la medida que el niño crece va superando diferentes etapas de desarrollo y a su vez la familia va reestructurando y formando pautas de transacción que conforman su funcionalidad.

Llegada la etapa escolar del niño el enriquecimiento de experiencias se amplía ya que no sólo vive en torno a la familia sino también al medio escolar que le favorece en su proceso de socialización. En la escuela al igual que la familia se establecen relaciones y pautas transaccionales que satisfacen las necesidades del niño y de los demás.

La familia en esta nueva etapa requiere de la reestructuración de sus pautas transaccionales para reajustar su funcionamiento familiar.

Terminada la etapa escolar el hijo inicia la adolescencia. El adolescente experimenta cambios físicos, psicológicos y sociales por su madurez y desarrollo sexual. Etapa que pone a prueba la flexibilidad familiar, por los cambios y reajustes emocionales y de interrelación.

Al superar el adolescente esta etapa crítica, en la juventud será más estable, independiente buscando la identidad que le brinda mayor confianza en sí mismo, estableciendo el proceso de separación de la familia, que al igual que en todas las etapas ésta necesita la renovación de su estructura y funcionalidad.

Llegada la juventud en los hijos los padres se encuentran en la etapa de la madurez, ésta se caracteriza por el término de la crianza, se canaliza la atención hacia la relación de sí mismos y de pareja buscándose en un reencuentro que los ayuda a confirmarse y reestructurar una vez más las pautas de transacción establecidas.

Y finalmente la senectud es un período de cambios biopsicosociales. Biológica y psicológicamente el anciano tiene deterioros que lo afectan emocionalmente, además de enfrentarse a cambios sociales y económicos. En la familia se ven desplazados originándose situaciones de conflicto que afectan la estructura y funcionalidad familiar.

FALTA PAGINA

No. 90

III ENFOQUE SISTÉMICO ESTRUCTURAL DE SALVADOR MINUCHIN

En el enfoque sistémico la familia se considera una unidad de personalidades en interacción, como un todo funcional. Las personas y sus problemas no existen en un vacío. Ambos están íntimamente ligados a sistemas recíprocos más amplios de los cuales el principal es la familia.

Este enfoque se centra en la estructura familiar y funcionalidad a partir de las interacciones entre sus diferentes subsistemas, donde se establecen pautas de transacción, o formas de negociar la relación para satisfacer las necesidades de cada integrante o subsistema (Minuchin, 1986).

En la estructuración familiar se identifican roles, jerarquía, centralidad, pacientes identificados, subsistema conyugal, subsistema fraterno y subsistema parental. El lugar que cada persona ocupe dentro de esta estructura influye en el funcionamiento de sus pautas de relación con los demás, que regulan la conducta de cada integrante. Estas pautas se originan a través de años de negociaciones explícitas e implícitas, relacionadas con los acontecimientos cotidianos.

3. TEORÍA SISTÉMICA

La teoría sistémica es una alternativa dentro de la terapia familiar, que tiene como fundamento principal; el estudio de la influencia recíproca de las interacciones de los sujetos en una estructura determinada.

La terapia familiar y las ideas teóricas asociadas a ésta sobre los sistemas y la interacción, se desarrollaron en forma compleja, surgiendo de un trabajo muy disperso y bastante variado. Nathan Ackerman, psiquiatra y psicoanalista ortodoxo, inició en los años 40s y principios de 50s, a trabajar en Nueva York con toda la familia en forma conjunta. Después fundó el Instituto para la Familia, promoviendo el enfoque de ésta,

sin embargo Ackerman fue un clínico dinámico más que un investigador o teórico pues sus puntos de vista sobre la familia se inclinaban más hacia la psicodinámica que hacia los patrones de la estructura y la interacción familiar (Weakland, 1987).

John E Bell (1961), se dedicó a trabajar con las familias en busca de mejores medios para tratar los problemas de los niños, especialmente de los adolescentes.

A principio de 1960, Salvador Minuchin, Edgar Averswald, Braulio Montalvo y los colegas de los mismos, comenzaron a interesarse en las familias de los niños delincuentes del Wilwyck School (escuela para alumnos internados, menores de edad provenientes de villas miserias, al norte de Nueva York). El grupo de Minuchin reconoció que se estaba focalizando la atención en los individuos y en sistemas sociales más amplios, pero no en el sistema social básico de la familia (Minuchin, et al. 1967 en Weakland, 1987).

Wiltwyck, Averswald (1968 en Weakland, 1987), continuaron su trabajo y empezaron a considerar los problemas de la interacción entre los sistemas familiares y el sistema más amplio de organización social. Minuchin (1974 en Weakland, 1987), por otro lado se dedicó a trabajar sobre los problemas psicosomáticos desde una perspectiva familiar y a desarrollar sus conceptos sobre la terapia familiar estructural (Weakland, 1987).

Satir en 1989 e Innes en 1996 citan los trabajos realizados por Murray Bowen con esquizofrénicos avanzando progresivamente desde un enfoque sobre puntos específicos; como la existencia y los medios para manejar la distancia emocional entre los padres de los pacientes, hasta una teoría general sobre el funcionamiento del sistema familiar y su relación con la enfermedad emocional (Bowen, 1960, citado en Satir, 1989).

De 1959 a 1975, se constituyen los primeros 25 años de influencia de la terapia familiar y es Güerin (1976 en Braverman, 1986), quien sistematiza y explora el

movimiento familiar originado en E.U. Menciona que en 1970 se podía hablar de dos enfoques: uno que agrupaba a los terapeutas analíticos quienes ponían énfasis en la transferencia y el inconsciente; y , otro formado por los terapeutas que concebían a la familia como un sistema. Con la muerte de Ackerman en 1971, el movimiento de terapia familiar pierde a su máximo exponente analítico dado lo cual el movimiento se orienta hacia la línea sistémica (Braverman, 1986).

Dentro del enfoque sistémico se consideraron básicas las aportaciones en los campos de la comunicación derivadas de Bateson y del trabajo de Bowen, que fueron desarrolladas después por Jackson, Haley, Satir y otros.

Actualmente se han derivado varias escuelas partiendo de los elementos anteriormente mencionados, tales como: Haley y Madanes son los representantes de la Escuela Estratégica. A Haley se le considera uno de los pioneros de los elementos de la comunicación derivados de Bateson, pues participó durante 10 años en el proyecto de investigación. Así, su estrategia a utilizar es la paradoja y la reetiquetación positiva, siendo su meta acabar con el síntoma a través de trabajar con las disfunciones de la jerarquía. La médula del conflicto es la lucha por el poder (Haley, 1988 y Braverman, 1986).

Minuchin, es el representante de la Escuela Estructural, conceptualiza un modelo de funcionamiento familiar basado en subsistemas, su meta es acabar con el síntoma a través del cambio en la estructura familiar (Minuchin, 1986).

Investigaciones en México como Braverman (1982; 1986), interesada en medir el proceso interaccional por medio de técnicas terapéuticas de entrevistas familiares, y posteriormente de adaptar y normalizar el instrumento FACES II para contribuir a proporcionar herramientas adecuadas en apoyo de una investigación en el aspecto social, así como en el proceso de psicodiagnóstico y tratamiento familiar (Braverman, 1986).

Rochkouski (1985), que analiza las posibilidades y límites de la terapia familiar cuando un miembro de la familia no asiste a las sesiones, estudia las causas que motivan a que un miembro decida voluntariamente no asistir y la familia no logre que él o ella asista a las sesiones, la función que cumple la ausencia de este integrante en la terapia, los alcances y la repercusión de esta situación. Afirma que las ausencias de miembros de la familia a las sesiones terapéuticas no constituyen un obstáculo para la realización de una terapia familiar con un abordaje sistémico estructural.

López Negrete (1981), confronta convergencias y divergencias entre enfoque estructural y estratégico con el objeto de valorar la aplicación más adecuada a la familia en México. Se plantea que la Escuela de Milán puede ser un método adecuado para las familias que presenten características de rigidez extrema; de un alto nivel de organización de tal forma que las restricciones entre los miembros de la familia sean recíprocas. Familias que posean una actitud cerrada, hermética y en cuyas formas de relacionarse prevalezca la ambivalencia y los mensajes de doble vínculo en grado extremo. Familias en las que la mentira surja como lo regular y cotidiano, aquellas que usan la negación constantemente. En la terapia familiar estructural no se plantean contraindicaciones específicas. Se sugiere el uso de ambas escuelas en combinación.

Sánchez (1989), realiza un estudio comparativo de la estructura familiar que se da en sistemas familiares en donde no existe identificación de algún miembro adolescente como farmacodependiente y de sistemas familiares que acuden al CIJ Azcapozalco con la demanda de atención de un miembro adolescente con problemas de uso de drogas. Esta comparación se realizó por medio del instrumento "Escala de Interacción de la Estructura Familiar" y que no se tenía conocimiento de la traducción y su aplicación en México. Obtiene que el instrumento no mide los cambios sino a grosso modo.

Bautista Lozada (1995), aborda el problema del bajo aprovechamiento escolar en los adolescente, desde la perspectiva del enfoque sistémico en terapia familiar en especial los límites, las alianzas, los niveles de autonomía y comunicación y su

incidencia en el aprovechamiento escolar, en cuanto a su capacidad de contener o retroalimentar los trastornos propios del desarrollo adolescente.

Klincoustein (1987), que describe las características al trabajar con familias en albergues: cómo es su funcionalidad, cómo se relacionan y se vivencian unos a otros. Estos estudios son muestra de avances en la terapia familiar bajo una teoría sistémica, logrando desde este enfoque la explicación del funcionamiento familiar con diversas problemáticas.

3.1 ENFOQUE SISTÉMICO ESTRUCTURAL DE SALVADOR MINUCHIN

Minuchin, conceptualiza a la familia como una estructura formada por subsistemas en los cuales se crean límites. En esta estructura el motor de funcionalidad son las pautas de transacción que se establecen entre cada subsistema. Para Minuchin, la familia es un sistema en donde se establecen pautas transaccionales, que se refieren acerca de qué manera, cuándo y con quién relacionarse.

Estas pautas regulan la conducta de los integrantes de cada familia. Mantenido por 2 sistemas de coacción: uno es genérico refiriéndose a las reglas universales que gobiernan la organización familiar, es decir que existe una jerarquía de poder en la que los padres e hijos poseen niveles de autoridad diferentes. Además de que la pareja tenga una complementariedad de las funciones aceptando mutuamente la interdependencia. El otro es idiosincrático, e implica, las expectativas mutuas de los diversos miembros de la familia. El origen de éstas se explica a través de años de negociaciones explícitas e implícitas entre los miembros de la familia relacionadas con los acontecimientos diarios. Así las pautas son permanentes, en relación con una acomodación mutua (Minuchin, 1986).

Conceptos

Los conceptos en la teoría estructural de Minuchin (1986) son los siguientes:

Subsistemas: Estos pueden ser formados por generaciones, sexo, interés o función, cada sujeto en la familia pertenece a diferentes subsistemas en los que posee diferentes niveles de poder y en los que aprende habilidades diferentes;

a) **Subsistema Conyugal (pareja)** se forma cuando dos adultos de sexo diferente se unen con la intención de constituir una familia. Posee funciones específicas en la familia, siendo necesaria la complementaridad y la acomodación mutua. Tanto él como ella necesitan ceder parte de su individualidad para lograr un sentido de pertenencia.

b) **Subsistema Parental (padres - hijos)** inicia su formación cuando nace el primer hijo, alcanzando la familia un nuevo nivel, siendo necesario diferenciarse del anterior, para desempeñar la tarea de socializar al hijo sin renunciar al mutuo apoyo que caracteriza al subsistema conyugal. Se trazan límites que permiten el acceso del niño a ambos padres al mismo tiempo que lo excluyen de la relación conyugal. A medida que el niño crece, los requerimientos para el desarrollo, tanto de la autonomía como de la orientación, imponen demandas al subsistema parental que necesita modificarse para satisfacerlas, tales como el contacto con compañeros extrafamiliares, la escuela, amigos, diversos grupos, u otras fuentes socializantes. Experimentando el subsistema parental formas de adaptación a los nuevos factores.

c) **Subsistema Fraternal (hermanos)** es donde los niños experimentan relaciones con sus iguales, siendo los hermanos. En este contexto los niños se apoyan, aíslan, descargan sus culpas y aprenden mutuamente a negociar, cooperar, competir, a lograr amigos o aliados, así como reconocimiento por sus habilidades.

En familias amplias, el subsistema fraternal posee otras divisiones, ya que los hijos más pequeños, que se mueven en el área de seguridad, alimentación y guía en el

seno de la familia, se diferencian de los niños mayores que realizan contactos y contratos con el medio extrafamiliar.

Cuando los niños aprenden formas alternativas de relación, incorporan las nuevas experiencias al mundo fraterno. Si la familia posee modalidades muy particulares, los límites entre la familia y el mundo extrafamiliar pueden convertirse en excesivamente rígidos. Siendo posible, entonces que el niño enfrente dificultades para incorporarse a otros sistemas sociales.

La importancia de este subsistema se puede ver en el caso de la ausencia de hermanos, pues los hijos únicos desarrollan pautas precoces de acomodación al mundo adulto, que pueden manifestarse en un desarrollo precoz. Al mismo tiempo, pueden mostrar dificultades en su autonomía y en la capacidad de compartir, cooperar y competir con otros. Dándose toda una gama de relaciones o vínculos en este subsistema (Minuchin, 1986 y Bank y Kahn, 1988).

Límites

Los límites están constituidos por las reglas que definen quiénes participan, y de qué manera. La función de los límites es proteger la diferenciación del sistema. Para que el funcionamiento familiar sea adecuado, éstos necesitan ser claros, es decir, definidos con suficiente precisión para permitir a los miembros de los subsistemas el desarrollo de su participación y a su vez el contacto entre los miembros de dichos subsistemas.

Clave para identificar límites claros -----

Algunas familias se vuelcan hacia sí mismas para desarrollar su propio microcosmos, con un incremento consecuente de comunicación entre los miembros de la familia. Como producto de ello, la distancia disminuye y los límites se esfuman. La

diferenciación del sistema familiar se hace difusa. Un sistema de este tipo puede sobrecargarse y carecer de los recursos necesarios para adaptarse y cambiar bajo circunstancias de stress.

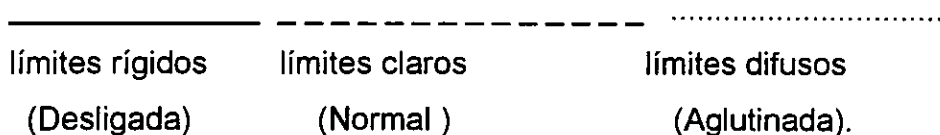
Clave para límites difusos

Otras familias poseen límites muy rígidos. La comunicación entre los subsistemas es difícil, y las funciones protectoras se ven perjudicadas.

Clave para límites rígidos _____

Según Minuchin (1986), considera posible que todas las familias se encuentran en algún punto situado entre un continuum cuyos polos son: límites difusos y límites rígidos. Estos dos extremos son considerados como aglutinamiento y desligamiento, que se refiere a un estilo transaccional, o de preferencia por un tipo de interacción, no a una diferencia cualitativa entre lo funcional y lo disfuncional. La mayor parte de las familias poseen subsistemas aglutinados y desligados.

Espectro normal



La familia aglutinada responde a toda variación en relación con lo habitual con una excesiva rapidez e intensidad. La familia desligada tiende a no responder cuando es necesario hacerlo. Por ejemplo: en la familia aglutinada los padres pueden verse sumamente afectados porque un hijo no come el postre.

En la familia desligada los padres pueden permanecer inmutables ante los problemas escolares de un hijo.

Pautas de transacción, estas marcan formas de relacionarse como las siguientes:

Funcionales

Minuchin (1986) considera esta relación como de un apoyo mutuo en situaciones de stress, acomodándose los miembros de la familia a la nueva situación, aun cuando pasen por desacuerdos o contraataques, surgirá el apoyo requerido.

Complementaria transaccional

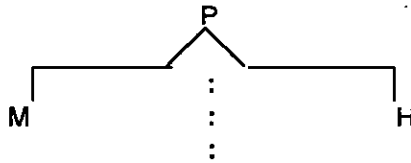
Se refiere a una negociación exitosa en donde los integrantes de los subsistemas acceden por igual a la acomodación de una nueva situación.

Simétrica

Es donde los integrantes del subsistema parental están en el mismo nivel jerárquico que los del subsistema conyugal.

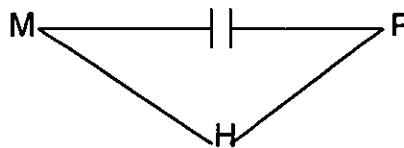
Coalición

Se refiere a la asociación de diferentes integrantes de los subsistemas en contra de alguno de ellos. Por ejemplo: el esposo critica a la esposa, quien busca asociarse con el niño contra el padre, así el límite del subsistema conyugal se hace difuso, es decir, que el hijo rebasa los límites del subsistema provocado por la madre al utilizarlo como aliado en este nivel.



Triangulaciones

Considerado como una forma de canalizar el conflicto o stress de dos integrantes de algún subsistema, hacia otro integrante, por ejemplo: Un padre y una madre conflictuados por problemas de trabajo, pueden regresar al hogar y criticarse mutuamente, pero luego desvían su conflicto a través de un ataque contra un hijo. Ello reduce el peligro del subsistema conyugal pero afecta al hijo.



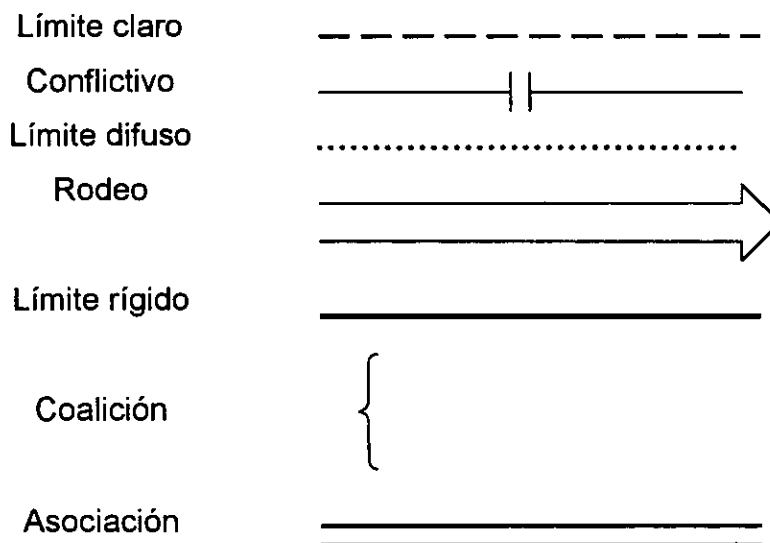
Jerarquía

Esta corresponde a la persona poseedora de la máxima autoridad en la familia y comúnmente corresponde a alguno de los padres.

Centralidad

Se identifica por ser el o los sujetos más importantes en el seno familiar. Son integrantes que se les da mayor atención.

Claves para identificar las pautas transaccionales en la familia, según Minuchin (1986):



Patrones de disfunción familiar

Familia extensa, es una forma adaptada a situaciones de tensión o conflicto; es un modelo que identifica a familias pobres. Las funciones son compartidas entre los miembros. En algunos casos, esta familia puede enfrentar problemas debido a la dificultad para asignar claramente las responsabilidades, sus límites son imprecisos creando stress y confusión.

Familia con un hijo, es una familia que puede enfrentar problemas en la delegación del poder y la autoridad, haciéndose evidente, cuando los padres ceden, permitiendo que el hijo se convierta en la fuente de control y decisión. En este caso las necesidades y responsabilidades que se le delegan al niño se contraponen con sus necesidades infantiles rebasando su propia capacidad para encararlas.

La familia en situaciones transicionales:

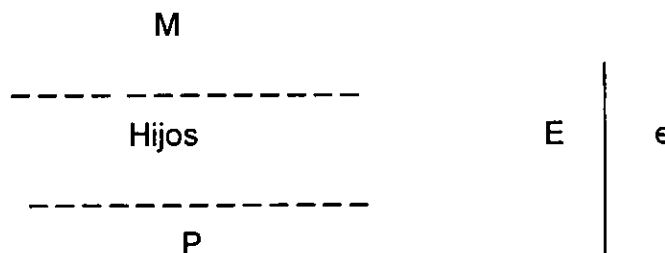
Pérdida temporal, en casos de separación y retorno, cuando uno de los padres abandona a la familia los cambios deben revocarse. Esto incluye también a otros subsistemas, cuidando que las pautas transaccionales no se conviertan en vínculos difíciles (Minuchin, 1986).

P-----M se convierte en: P=====M (padre ausente - periférico)
 Hijos Hijos

o en;
 madre e hijos contra el padre:

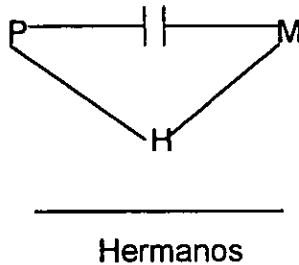


Divorcio, cuando la pareja se divorcia, el hombre generalmente se desliga con mayor facilidad que la mujer. Las condiciones sociales establecen que la madre debe ocuparse de los hijos. Determina que se vea comprometida en mayor medida con la situación anterior. El trabajo terapéutico consistiría en tratar con la unidad que constituyen madre-hijos sin el padre; o disponer las sesiones donde estén padre-hijos sin la madre para permitir desarrollar negociaciones que den lugar a relaciones padre - hijos aunque aquel sea periférico (Minuchin, 1986).



Problemas crónicos de límites, es probable que aparezcan disfunciones si un subsistema recurre siempre al mismo miembro para disipar conflictos del subsistema,

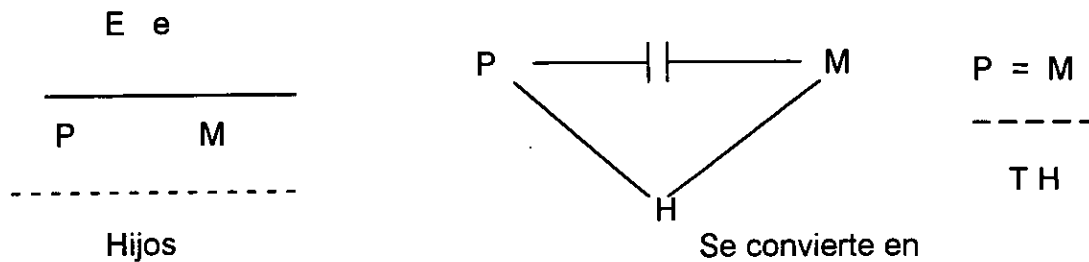
ejemplo; cuando los padres utilizan a un hijo para evitar los conflictos entre ellos. El límite entre padres - hijos se hace difuso y el límite relacionado con la tríada padre - hijo, que debería ser difuso se hace inadecuadamente rígido (triada rígida).



Esta forma rígida de relación asume diversas formas. En la triangulación, cada padre requiere que el hijo se una a él contra el otro padre. Cuando el hijo se une a uno de ellos se le define como si atacase al otro; el niño se ve paralizado y toda acción de éste es considerada por un padre como ataque.

Otra forma es el rodeo, aquí la negociación de los conflictos de los esposos a través del niño sirve para mantener el subsistema conyugal en "armonía". El desvío de los padres puede asumir la forma de ataque al niño, viéndolo como el origen de los problemas familiares por ser malo. En otras familias, los padres definen al niño como débil o enfermo y luego se unen para protegerlo (Minuchin, 1986).

También la coalición estable constituye la tríada rígida, aquí uno de los padres se asocia con el niño en una coalición transgeneracional rígida contra el otro padre.



3.2 DESARROLLO DE ROLES Y NORMAS FAMILIARES.

Un rol es una conducta observable, con objetivos que pueden ser espontáneos o predeterminados, se realiza en diversas situaciones y contextos: grupal, institucional y familiar.

Un rol puede desempeñarse o jugarse, el desempeño se refiere a la acción que pretende lograr un objetivo en la realidad social; rol de madre, médico, alumno, maestro, etc. "jugar un rol" es la situación que se crea "como si fueran reales", en la que el objetivo puede ser de aprendizaje, de capacitación, terapéutico, etc.

Sin embargo, en estas dos situaciones, el rol se constituye como acción mediadora entre las personas. Esta mediación o intermediación puede realizarse por gestos, señales, ser verbal y no verbal. Los roles están sujetos a un sistema de códigos que organiza los contenidos de los mensajes con el fin de que puedan ser entendidos, interpretados o decodificados. Si un rol es un medio de transmitir un mensaje es fundamental la inferencia de que la persona que desempeña un "rol transmisor" entiende su propio mensaje que comunica a otros lo que puede comunicarse a sí misma y que en términos de roles, podrá comunicarse con otros cuando los suyos formen parte de una estructura de roles en un contexto mayor, en donde habrá acordado un código (Butelman, 1988).

En la familia los padres que enseñan por medio de palabras y actos, traducen para el niño, cuál es el significado de la influencia exterior para ésta. Si los cónyuges, como individuos no tienen claro e integrado lo que aprendieron en sus propias familias, no podrán lograr una interacción marital ni claridad de sus roles a desempeñar que les permita dar mensajes claros y consistentes a sus hijos. Y ellos mismos distorsionarán o malinterpretarán la influencia del ambiente, con objeto de mantener roles tambaleantes. La forma en que los cónyuges estructuren sus mensajes hacia el hijo determinará las estrategias de éste para control de su medio (Satir, 1989).

La formación de roles y normas en la familia se inicia con la pareja, Satir (1989) considera que "la relación conyugal es el eje en torno al cual se forman todas las otras relaciones familiares" (...pag. 1.)

Cuando una pareja se une cada uno de los miembros espera que las actitudes del otro se integren a las formas a las que se están habituando. Cada cónyuge intenta que el otro asuma las actitudes que conoce o prefiere. Los cónyuges tienen áreas en las que no son flexibles, y en otras se eligen formas alternativas de relación en respuesta a las preferencias del compañero. Algunas veces se confirmarán y en otras se descalificarán. A medida que se acomodan y se asimilan a las preferencias mutuamente, algunas conductas son reforzadas y otras descartadas.

En este proceso la pareja desarrolla estrategias de acomodación, en donde surgen una serie de transacciones, formas en que cada esposo estimula y controla la conducta del otro. Estas pautas son la trama invisible de demandas complementarias que regulan las diferentes situaciones familiares. Además la pareja enfrenta la separación de la familia de origen y de negociar una relación diferente con los padres, hermanos y parientes políticos, así como con los elementos extrafamiliares (trabajo, clubes, amigos, etc.), teniendo que reorganizarse y regular su nuevo rol a desempeñar (Minuchin, 1986).

En el inicio de una relación de pareja tiene que existir algún tipo de equilibrio dentro de la realidad. Necesitan aprender cómo afirmar sus pensamientos, deseos, sentimientos y conocimientos sin destruir al otro, sino encontrar juntos alternativas para cada situación (Satir, 1989).

Un nuevo subsistema aparece con el nacimiento de un hijo (subsistema parental), que señala el cambio en la organización familiar. Las funciones de los cónyuges necesitan diferenciarse para enfrentar a los requerimientos del nuevo integrante, de atención y alimento. Por lo general el compromiso físico y emocional con el hijo exigen un cambio en las pautas transaccionales de los cónyuges. El

funcionamiento de esta unidad conyugal se modifica para enfrentar los requerimientos de la paternidad. El sistema lleva a cabo los cambios requeridos para pasar de un sistema de dos a un sistema de tres. En general el compromiso de la mujer se inicia desde el embarazo. El niño es una realidad para ella mucho antes que para el hombre. En el nacimiento él comienza a sentirse como un padre. El hombre puede seguir sin comprometerse mientras la mujer ya se está adaptando a un nuevo nivel de formación familiar.

La crianza de un niño ofrece múltiples posibilidades para el crecimiento individual y para consolidar los nuevos roles en formación en el sistema familiar. A menudo los conflictos no resueltos entre los esposos son desplazados al área de la crianza del hijo, debido a que la pareja no puede separar su rol de padre del rol de esposo (a), dándose triangulaciones, o coaliciones (Minuchin, 1986).

El niño con la madre, envía señales que ella aprende a decodificar de modo que sus respuestas incluidas en su desempeño del rol de madre permiten al niño ir entrando a la estructura del rol complementario hijo-madre (Butelman, 1988).

El rol de madre será mediador en la medida en que se haya comunicado consigo misma (intracomunicación, conciencia del propio rol), en ese caso cada hijo podrá decodificar los mensajes unívocos incluidos en su conducta y tomar el rol complementario de hijo que la madre le propone. Sin embargo, puede suceder que ésta no perciba que su rol no es parejo para con todos sus hijos por muchas causas. Entonces cuando se refiere a unos y otros. por ejemplo, gestos de mayor afecto hacia unos a través de juicios y apoyo por los logros en el aprendizaje, alienta y permite mayor autoconfianza, no así en los mensajes que se dan a chicos con algún problema, y que puede generalizarse con todos los miembros del sistema familiar (Butelman, 1988).

El niño necesita continuidad en la relación, para conformar su rol, necesita aprender cómo influir en las respuestas de otros y cómo predecir dichas respuestas, a

estructurar su concepto del mundo, y de sí mismo en dos áreas: como persona hábil y como persona sexual.

Conforme el niño crece y aprende, se vuelve más capaz de hacer cosas por sí mismo y de cuidar de su persona. Las capacidades aumentan y llegan a incluir la habilidad de tomar decisiones, de crear, de formar y mantener relaciones de acuerdo con la realidad y el rol en formación, de satisfacer sus necesidades, de planear con anticipación y de tolerar el fracaso y la desilusión.

Para validar las habilidades de un niño, los padres necesitan reconocer cuándo el chico ha alcanzado una etapa de desarrollo y en qué momento concederle validez. Estos validan la sexualidad del hijo a través de la manera en que lo tratan como una pequeña persona sexual, pero principalmente, la validación se da cuando sirven como modelos de una relación funcional y satisfactoria entre un hombre y una mujer (Satir, 1989).

Resumiendo, el sistema familiar es el principal contexto de aprendizaje para la conducta, los pensamientos, los sentimientos individuales y la formación de roles. Cómo enseñan los padres a un niño, es tan importante como qué le enseñan. Conforme crece el hijo, exige cada vez más ser independiente de control parental. En este proceso se va dando la formación de roles. Pues todo rol implica un código a dos pautas pero, que en vez de nacer y desarrollarse sólo desde uno mismo, nace y viene desde el "otro" a los "otros". Si una persona no puede ponerse en el lugar del otro, no es posible decodificar (Mead, 1962 en Butelman, 1988), si no percibe la carencia, es imposible implementar el rol o conducta que "decodifique" esa carencia, y la traduzca en términos de necesidad real.

Así la estructura de roles tiene que ver con identidad y con comunicación; la identidad del "otro" y la propia. No es posible comunicar mensajes a alguien que uno confunde con otro. Por ejemplo una maestra no está en su rol si su imagen profunda de un alumno determinado es un hijo conflictivo. En estos casos el destinatario real de sus

"roles emisores" sufre esta confusión y sus respuestas nunca podrán organizarse como rol complementario (Butelman, 1988). Mchale (1997), menciona que en la familia se dan procesos cubiertos e incubiertos en las distintas relaciones, como en la comunicación donde los mensajes pueden no ser claros.

Cuando la persona no ha tenido la posibilidad de crecer en libertad, no aprende a "hacer" sus roles: su Yo deja de ser espontáneo e imprevisible en cada situación, de modo de poder resolver problemas con conductas creativas. Con esto surge lo que se llama ESTEREOTIPO DE ROLES; es decir, conductas antiguas, repetidas, que alguna vez se utilizaron, pero ahora no satisfacen los problemas actuales. Así el individuo deja de ver "su realidad" y sus roles ya no son reales, sino fantaseados porque están respondiendo a una realidad psíquica, sucumbiendo la comunicación porque "ese otro" o "esos otros" actuales no parecen ser los interlocutores reales (Mead, 1962 en Butelman, 1988).

3.3 FUNCIONALIDAD FAMILIAR

En todas las culturas, la familia imprime a sus miembros un sentimiento de identidad. Esta experiencia posee dos elementos; un sentimiento de identidad y uno de separación. Las familias moldean y programan la conducta del niño y el sentido de la identidad. El sentido de pertenencia se acompaña con una acomodación por parte del niño a los grupos familiares y asumiendo las pautas transaccionales en la estructura familiar que se mantienen a través de los diferentes acontecimientos de la vida.

El sentido de separación - individuación, se logra a través de la participación en diferentes subsistemas familiares en diferentes contextos, al igual que a través de la participación en grupos extrafamiliares. El niño y la familia crecen en conjunto, y la acomodación a las necesidades del niño delimita áreas de autonomía que él experimenta como separación. Para ese niño particular se crea un territorio psicológico y transaccional. Aunque la familia es la matriz del desarrollo psicosocial de sus

integrantes, también necesita acomodarse a la sociedad y garantizar alguna continuidad a la cultura.

Según Minuchin (1986), un esquema basado en la concepción de la familia como un sistema que opera dentro de contextos sociales específicos tiene tres componentes:

La estructura de una familia es la de un sistema sociocultural abierto en proceso de transformación.

La familia muestra un desarrollo desplazándose a través de un cierto número de etapas que exigen una reestructuración.

La familia se adapta a las circunstancias cambiantes de modo tal que mantiene una continuidad y fomenta el crecimiento psicosocial de cada miembro.

Así también, Estrada (1992), considera a la familia un sistema vivo de tipo "abierto" que se encuentra ligado e intercomunicado con otros sistemas, además de pasar por un ciclo donde despliega sus funciones; nacer, crecer, reproducirse y morir, las que pueden encontrarse dentro de un marco de salud y normalidad o bien adquirir características de enfermedad o patología.

La estructura familiar es el conjunto invisible de demandas funcionales que organizan los modos en que interactúan los integrantes de una familia. Minuchin (1981, 1979 en Braverman, 1982), señala dos atributos cruciales para el funcionamiento familiar.

La naturaleza de las fronteras o límites que definen los subsistemas,

La capacidad del sistema para cambiar en respuesta a las condiciones variables; o sea su adaptación al cambio.

Las fronteras de un subsistema son las reglas que definen quién participa en las transacciones y cómo (Minuchin, 1986). Cada subsistema familiar tiene funciones específicas y hace demandas concretas a sus miembros. El desarrollo y el ejercicio de las habilidades en estos subsistemas, depende de la libertad para sus funciones sin interferencia. Las funciones de las fronteras son para proteger esas diferenciaciones necesarias. Por ejemplo; el desarrollo de las habilidades para negociar con iguales, aprendido entre hermanos, depende de una ausencia saludable de parte de los padres, los padres necesitan saber cómo manejar y mediatizar mientras permiten que el subsistema fraterno funcione lo más posible por sí mismo.

En la estructura familiar se definen 3 subsistemas, aparte del individual, con funciones específicas:

Subsistema Marital (pareja)

Tiene su propia frontera y por definición no incluye al niño. Los niños pueden ser víctimas o chivos expiatorios, usados o adoptados en alianzas por uno de los esposos al tratar de sacar su conflicto o su frustración de la relación conyugal.

Subsistema Parental (padres - hijos)

Es el subsistema del cruce generacional. Transacciones en este contexto involucran la socialización del niño o sus funciones de crianza tales como; nutrición, guía y control. Su sentido de adecuación en el manejo de la autoridad está delineado en cómo él es escuchado por sus mayores, y por la capacidad del sistema para enseñarle y responderle en términos relevantes y adecuados a su edad.

Subsistema de los hijos (hermanos)

En este contexto se desarrollan patrones de negociación, cooperación y competencia, que señalan las transacciones emocionales de los hermanos (Bank y Kahn, 1988).

El niño transpone a otros sistemas sociales toda la experiencia adquirida al participar en los diferentes subsistemas dentro de su contexto familiar (Braverman, 1982, 1986).

La claridad de las fronteras de los subsistemas es un parámetro útil para evaluar el funcionamiento de la familia. Todas las familias pueden caer en algún lugar entre dos extremos: de fronteras difusas, amalgamadas, y fronteras rígidas, o desarticuladas. La familia amalgamada es un sistema que se ha volcado hacia adentro, desarrollando su propio microcosmos. Tienen un alto grado de comunicación y de preocupación entre sus miembros, las fronteras están borradas, y la diferenciación está difusa. Este sistema puede carecer de recursos necesarios para adaptarse y cambiar bajo circunstancias difíciles. En el extremo opuesto la familia desunida o desarticulada tiene fronteras demasiado rígidas. La comunicación es difícil y las funciones protectoras están limitadas (López, 1988).

La mayoría de las familias tienen subsistemas amalgamados o desarticulados variando de acuerdo a las funciones y al nivel de desarrollo. El subsistema madre-niño, es frecuentemente amalgamado mientras los niños son pequeños, aún al punto de excluir al padre. Así en la misma familia el padre puede tomar una posición más comprometida con los niños mayores.

El subsistema parental se mueve de un estilo amalgamado a uno desarticulado a medida que el niño crece y empieza a separarse de la familia.

Amalgamiento y desarticulación no implican diferencias cualitativas entre lo funcional y lo disfuncional. Son términos que se refieren a un estilo transaccional, como ya se mencionó, sin embargo, casos en los extremos de los polos indican áreas de posible patología.

El sistema desarticulado tolera una amplia gama de variación individual en sus integrantes. En el extremo de la línea, la tensión en un miembro de la familia no traspasa inapropiadamente fronteras rígidas; solamente un alto nivel de tensión individual puede reverberar con suficiente fuerza para activar el sistema de apoyo familiar. En el extremo de la línea amalgamada lo que rige es lo opuesto: tensión en un miembro individual reverbera fuertemente e inmediatamente hace resonancia en los otros subsistemas. En este extremo, la autonomía individual puede ser severamente coartada (Minuchin, 1986 y Braverman, 1982).

Una de las tareas más importantes de la familia es la de mantener la continuidad que protege el sentido de pertenencia de sus miembros. Al mismo tiempo la familia debe encontrar nuevas alternativas ante las continuas demandas de cambio. La manera en que responde al cambio es la otra clave elemental en la estructura familiar.

La más obvia e inevitable fuente de desequilibrio viene del crecimiento de los miembros familiares. Los niños en particular, se mueven rápidamente a través de etapas de desarrollo. Los niños pequeños pueden estar felices si acompañan a sus padres los fines de semana, pero un niño de 9 años le va a gustar más quedarse y jugar con su amiguito el domingo en la tarde, y un adolescente va a querer estar en un concierto de rock con sus amigos hablando de la nueva moda.

Eventualmente, el crecimiento de los niños necesita coincidir con el cambio de la organización de la vida familiar, un proceso que requiere tiempo y que a veces origina desagrado.

La presión del cambio también proviene de fuentes extrafamiliares: un padre que cambia de trabajo, un cambio de domicilio, huelgas escolares, etc. Tanto presiones internas como externas continuamente desequilibran el sistema familiar, pero el desequilibrio que producen es un factor esencial en el crecimiento y desarrollo de la familia y del individuo. Con el tiempo nuevos patrones transaccionales se vuelven necesarios. A medida que estos patrones son aceptados se vuelven familiares y se les da preferencia.

Los patrones alternos tienen posibilidades, pero el sistema mantiene cierto rango de preferencia, tratando de mantener continuidad. Cuando las desviaciones se aproximan y amenazan la estabilidad familiar se manifiestan respuestas contra atacantes que restablecen los rangos de conducta hasta que el nuevo cambio se presenta inevitablemente.

Si la familia no cambia, es un signo de rigidez, poco saludable. Aunque los patrones preferidos sean ya inadecuados, son mantenidos obstinadamente. Tal sistema se vuelve patógeno. Los integrantes no encuentran tal sistema como sostenedor de un proceso de crecimiento. Las respuestas que ya no son viables siguen siendo reforzadas por un sistema cerrado con mecanismos caducos. La exploración de alternativas esta cerrada y las respuestas se vuelven estereotipadas (Braverman, 1982, 1986).

El estrés sobre un sistema familiar puede originarse en cuatro fuentes: en el contacto de un miembro o de toda la familia con fuerzas extrafamiliares: los momentos transicionales en la evolución familiar y los problemas de idiosincrasia.

Una de las principales funciones de la familia, es dar apoyo a sus miembros. Cuando uno de éstos se encuentra afectado por un estrés, los otros sienten la necesidad de acomodarse a sus nuevas circunstancias. Esta acomodación puede limitarse a un subsistema o, difundirse en el seno de toda la familia. Por ejemplo, unos padres estresados por problemas económicos pueden criticarse mutuamente, pero luego desvían su conflicto a través de ataques contra un hijo. Esta forma de actuar

reduce el peligro del subsistema conyugal pero afecta al hijo. O bien el esposo crítica a la esposa, que busca entonces una coalición con el niño contra el esposo. Así, el límite alrededor del subsistema conyugal se hace difuso. Aparece un subsistema transgeneracional excesivamente rígido de madre e hijo contra el padre, y el límite alrededor de esta coalición excluye al padre, se desarrolla una pauta transaccional transgeneracional disfuncional (Braverman, 1982).

En otro ejemplo, si el esposo pierde su trabajo, la familia necesita modificarse para garantizar su supervivencia, siendo posible que la esposa asuma una mayor responsabilidad para el sostén financiero, teniendo en consecuencia la modificación del subsistema ejecutivo. Este cambio obliga a otros cambios en el subsistema parental. El padre puede ocuparse así de las tareas de alimentación que anteriormente le correspondían a la madre. O bien puede recurrir a una abuela para que se ocupe de las funciones de los padres. Si la familia responde a la pérdida del trabajo del padre con rigidez, pueden aparecer entonces pautas transaccionales disfuncionales.

En momentos transicionales de la familia, se da como ejemplo la etapa del adolescente, donde las transacciones del subsistema parental con él necesitan modificarse y dejar de ser relaciones del tipo padre-hijo para convertirse en relaciones padres-joven adulto. Sin embargo, es posible que la madre resista a todo cambio en su relación con el adolescente debido a que ello requerirá un cambio de relación con el esposo. Puede atacar al adolescente y socavar su autonomía, en lugar de cambiar su propia actitud. Si el padre se incorpora al conflicto apoyando al hijo, se constituye una coalición transgeneracional inadecuada, se puede generalizar dicha situación hasta llegar a implicar a toda la familia. Otro ejemplo es, cuando una familia incorpora un nuevo miembro, éste necesita adaptarse a las reglas y el antiguo sistema necesita modificarse para incluir al nuevo miembro.

Existe una tendencia a mantener las antiguas pautas, lo que determina que el nuevo integrante sufra un stress que pueda llevarlo a incrementar sus demandas. Las formas de incorporación de nuevos miembros que pueden producir un stress en un

período de adaptación son: el nacimiento de un hijo, el matrimonio de un integrante de la familia extensa, la unión de dos familias, a través del matrimonio de padres separados o viudos, o la integración de un pariente, amigo o hijo adoptivo. O bien por la disminución de integrantes, causada por la muerte, la separación o divorcio, encarcelamiento, internación en una institución o partida de un niño para proseguir sus estudios, etc., (Minuchin, 1986).

Beavers (1977 en Braverman, 1986 ; De la Cruz McCann, 1988), también habla del aspecto de la adaptación familiar ordenándola en un continuo de negantropía - entropía. En un extremo del continuo (negantrópico) se encuentran las más flexibles, adaptadas, con logros de meta que producen el contexto familiar más viable; en el otro extremo, las menos flexibles, indiferentes e inefectivas (entrópicas) donde la crianza de los niños se caracteriza de severas fallas.

3.4 EVALUACIÓN FAMILIAR.

En las últimas dos décadas, investigadores y terapeutas familiares han buscado el crear instrumentos con respecto a la evaluación y medición de procesos transaccionales y patrones de interrelación familiar. Pues la evaluación de una familia resulta tan compleja que requiere de técnicas diferentes a las que se usan en la evaluación individual. El objetivo es tratar de medir procesos de un sistema complejo compuesto de varios individuos interactuando.

El interés de estudiar la dinámica familiar surge del deseo de entender y conocer los procesos familiares que engendran o alimentan el síntoma en el paciente identificado.

Aunque se ha logrado desarrollo importante en la teoría sistémica y en la terapia familiar, el énfasis clínico ha sido sobre patrones disfuncionales en la familia. Explícita o implícitamente influye en la evaluación clínica, las metas terapéuticas, los enfoques

terapéuticos y los instrumentos de investigación. Donde el conocimiento sobre los procesos normales es limitado, las inferencias tienden a derivarse de modelos basados en patologías, en normas sociales prevalentes, y en la experiencia familiar personal (Walsh, 1982).

En la investigación y evaluación familiar, algunos modelos pretenden ser macroanalíticos, describiendo dimensiones familiares globales. Otros son microanalíticos ya que sólo evalúan una parte del funcionamiento familiar.

Hay instrumentos estrechamente ligados con algunos modelos mientras que otros no pretenden basarse en algún modelo de funcionamiento familiar. Se han hecho estudios comparativos con el fin de observar si diferentes instrumentos en realidad están midiendo dimensiones parecidas de funcionamiento. Con frecuencia se usan diferentes términos para describir aspectos que quizá sean lo mismo. Se busca agrupar características de funcionamiento familiar bajo una dimensión que abarque varios aspectos. Sin embargo, falta mucha investigación con población que no evidencie alguna patología y sobre sus procesos comunes, para poder determinar qué dimensiones de funcionamiento familiar discriminan entre patología y salud, y precisamente qué variabilidad se encuentra en una familia sin alteraciones patológicas o qué tanta desviación cae aún dentro de los procesos no patológicos (De la Cruz y McCann, 1988).

Fisher et al. (1985), clasificaron los datos familiares en tres niveles lógicos: individual, relacional y transaccional. El nivel individual se refiere a la información obtenida de uno de los miembros de la familia; sin referirse a la percepción del resto de los miembros; el nivel relacional se refiere a los datos obtenidos cuando las respuestas individuales son relacionadas con las respuestas de otros miembros de la familia; los datos transaccionales son obtenidos de la observación directa de las interacciones familiares ya sea en el hogar o en el laboratorio.

Otros métodos de auto-reporte utilizan cuestionarios o entrevistas para obtener la visión subjetiva, interna de un miembro familiar sobre su familia, este es el enfoque más

usado para estudiar familias (De la Cruz y McCann, 1988). Los auto-reportes de conducta dependen del reporte objetivo de un miembro interno sobre su propia conducta o la de los demás. Los auto-reportes de un observador son evaluaciones subjetivas hechas por un miembro externo a la familia y los métodos conductuales utilizan un observador externo para recolectar datos sobre la familia.

Autores como Haley, (1988), supone que si una dimensión es disfuncional (como; la competencia ejecutiva y la jerarquía) otras áreas de funcionamiento necesariamente estarán alteradas disfuncionalmente.

Este autor utiliza la entrevista como instrumento de evaluación. Enfatiza el entrevistar al grupo natural (familia), en cuyo seno se manifiesta el problema. Pues el mejor diagnóstico para terapia es aquel que permite al grupo social responder a los intentos de producir un cambio (Haley, 1988).

En la entrevista se esclarece la estructura familiar, y en el transcurso el terapeuta y la familia llegan a algún acuerdo acerca de la naturaleza del problema y las metas u objetivos a lograr. La tarea del evaluador es comprender el problema y formularlo de manera tal que pueda hacerse algo al respecto. Si ha de cambiar a la familia, deberá ingresar en su universo y provocar el cambio actuando dentro de él.

Sin embargo, en esta investigación sólo se pretende identificar la estructura y funcionalidad de cada familia, a través de la entrevista, instrumento que permite cierta flexibilidad en su manejo, además de proporcionar toda una dimensión de datos, según correspondan a objetivos planteados en cada investigación.

La entrevista permite evaluar a la familia como grupo, a pesar de ser subjetivo, es el instrumento que facilita los datos de la interacción entre varios sujetos, estructuración de grupo, funcionalidad familiar o disfuncionalidad. Adaptándose a las características peculiares de cada familia.

El genograma (anexo 2) es un formato para dibujar un árbol familiar que registra información sobre los miembros de una familia y sus relaciones durante por lo menos tres generaciones, datos que se obtienen a través de una entrevista (anexo 1) (McGoldrick y Gerson, 1987).

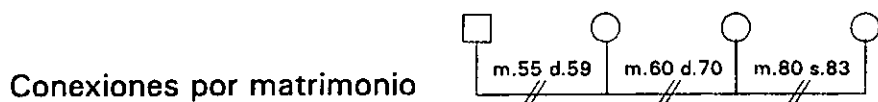
Hacer un genograma supone tres niveles: un trazado de la estructura familiar, el registro de la información sobre la familia y el delineado de las relaciones familiares. Es una descripción gráfica de cómo diferentes miembros de la familia están biológica y legalmente ligados entre sí de una generación a otra. Para poder interpretar dichos genogramas es importante definir sus símbolos, los cuales son;

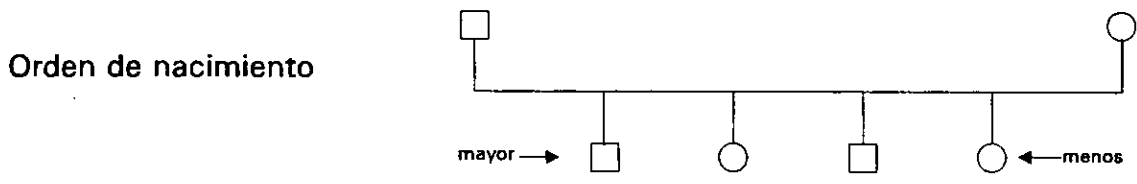
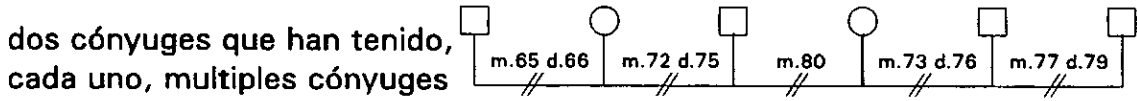
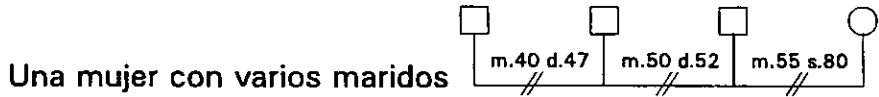
Simbolo del género masculino femenino

Simbolo de persona índice P.I. masculino P.I. femenino

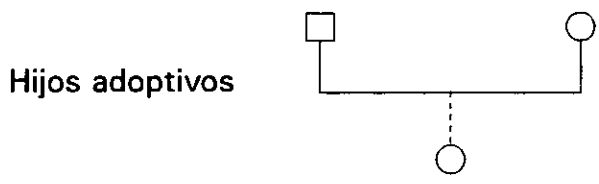
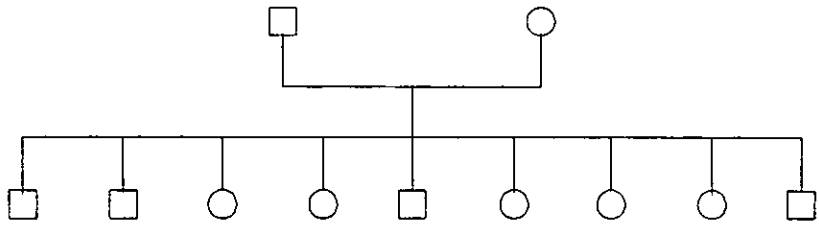
Fecha de nacimiento y fallecimiento nacimiento 43:62 fallecimiento

Embarazo parto de un feto muerto aborto espontáneo aborto provocado

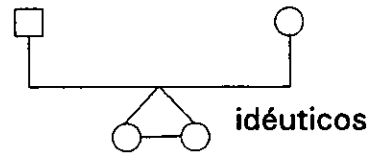
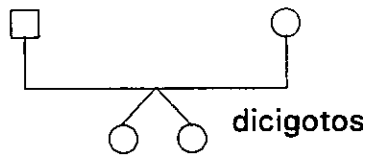




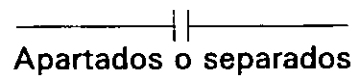
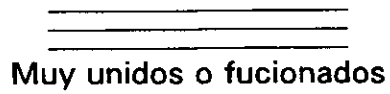
método alternativo para familias con muchos hijos.



Hijos adoptivos



Para representar las relaciones familiares se tiene:



La recopilación de información para el genograma suele darse dentro del contexto de una entrevista familiar. Se puede obtener la información entrevistando a un solo miembro de la familia o a varios.

RESUMEN

La teoría sistémica tiene como fundamento el estudio de la influencia recíproca de las interacciones de los sujetos en una estructura determinada. La terapia familiar y las ideas teóricas asociadas a ésta sobre los sistemas y la interacción, se desarrollaron en forma compleja, surgiendo de un trabajo muy disperso y bastante variado.

En el enfoque sistémico se consideran básicas las aportaciones en los campos de la comunicación derivados de Bateson y del trabajo de Bowen, que fueron desarrolladas después por Jackson, Haley, Satir y otros.

Minuchin es el representante de la escuela estructural, conceptualiza un modelo de funcionamiento familiar basado en subsistemas, su meta es acabar con el síntoma a través del cambio en la estructura familiar.

Para este autor la familia es un sistema en donde se establecen pautas transaccionales que regulan la conducta de los integrantes de cada familia.

La formación de roles y normas en la familia se inicia con la pareja, la relación conyugal es el eje en torno al cual se forman todas las relaciones familiares.

A medida que se acomodan y se asimilan a las preferencias mutuamente, algunas conductas son reforzadas y otras descartadas. En este proceso la pareja desarrolla estrategias de acomodación en donde surgen una serie de transacciones, formas en que cada esposo estimula y controla la conducta del otro.

Estas pautas son la trama invisible de demandas complementarias que regulan las diferentes situaciones familiares.

Las familias moldean la conducta del niño y el sentido de la identidad. El sentido de pertenencia se acompaña con una acomodación por parte del niño a los grupos

familiares y asumiendo las pautas transaccionales en la estructura familiar que se mantiene a través de los diferentes acontecimientos de la vida.

La estructura familiar es el conjunto invisible de demandas funcionales que organizan los modos en que interactúan los integrantes de una familia. En ésta se definen 3 subsistemas: conyugal, parental y fraterno.

La claridad de las fronteras de los subsistemas es un parámetro útil para evaluar el funcionamiento de la familia. Todas las familias pueden caer en fronteras difusas-amalgamadas o fronteras rígidas-desarticuladas.

Amalgamiento y desarticulación no implican diferencias cualitativas entre lo funcional y lo disfuncional. Son términos que se refieren a un estilo transaccional.

Para conocer los procesos funcionales o disfuncionales de la familia se requiere de una evaluación. Los instrumentos de evaluación familiar son diversos dependiendo del interés en cada enfoque. Sin embargo, la entrevista familiar es el instrumento más común. Haley enfatiza el hecho de entrevistar al grupo natural en cuyo seno se manifiesta el problema.

FALTA PAGINA

No. 123

IV PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Según lo expuesto en los capítulos anteriores, se conoce la importancia de la influencia familiar en el desarrollo de ésta y sus integrantes. En lo individual influyen varios factores, dentro de los cuales, se ha destacado lo afectivo, de ahí el interés por identificar parte de sus características según la estructura y funcionalidad familiar por tanto se ha planteado el siguiente problema de investigación.

¿Cómo el sistema familiar influye en las características afectivas de niños escolares?

OBJETIVO

Identificar la estructura y funcionalidad familia, así como las manifestaciones emocionales del niño escolar.

HIPÓTESIS

Del sistema familiar dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

HIPÓTESIS NULAS Y ALTERNAS

1. Ho : De los límites externos en el sistema familiar no dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

1. H' : De los límites externos en el sistema familiar, dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

2. Ho: De los límites internos en el subsistema parental, no dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

2. H' : De los límites internos en el subsistema parental, dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

3. Ho : De la jerarquía en el sistema familiar, no dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

3. H' : De la jerarquía en el sistema familiar, dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

4. Ho : De la centralidad en el sistema familiar, no dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

4. H' : De la centralidad en el sistema familiar, dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

5. Ho : De los roles en el sistema familiar, no dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

5. H' : De los roles en el sistema familiar, dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

6. Ho : De las pautas de comunicación en el subsistema familiar, no dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

6. H' : De las pautas de comunicación en el subsistema familiar, dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

7. Ho : De las coaliciones y triangulaciones en el sistema familiar, no dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

7. H' : De las coaliciones y triangulaciones en el sistema familiar, dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

8. Ho : De los pacientes identificados en el sistema familiar, no dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

8. H' : De los pacientes identificados en el sistema familiar, dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

VARIABLES :

Variable Independiente (VI): Sistema Familiar, grupo integrado por padres e hijos principalmente, incluyendo abuelos y tíos, donde se establecen relaciones de transacción (forma de entablar la comunicación, establecimiento de normas, asignación de roles y satisfacción de necesidades de alimento, vestido y personales) (Castellan, 1985; Estrada, 1992; Minuchin, 1986; Satir 1989).

El sistema familiar tiene una funcionalidad: consiste en que cada integrante desarrolla un rol específico que se complementa mutuamente, en la satisfacción de sus necesidades biopsicosociales, con los demás donde se establecen, según Minuchin (1986):

Límites, que se encuentran formados por las reglas definidas de quienes participan en cada subsistema y la forma en que lo hacen.

Rol, el papel que cada integrante desempeña en su grupo familiar o escolar.

Jerarquía, el integrante que tiene la máxima autoridad en el grupo familiar o escolar.

Alianza, es la asociación que se hace por dos o más integrantes en el grupo familiar y escolar en la satisfacción de sus necesidades.

Flexibilidad, se refiere a la forma de cómo los integrantes se transaccionan ante un evento.

Pautas de comunicación, se refiere a la forma cómo se mandan los mensajes en la interacción familiar y pueden ser:

a) Claras directas – Unidireccionales, que sólo son enviadas por el emisor, sin permitir respuestas.

b) Indirectas confusas – Unidireccionales, sólo enviadas por el emisor y sin claridad.

c) Aversivas o contradictorias, se refieren a que los mensajes son agresivos o bien se contradicen en las ideas.

d) Favorecidas, son las pautas donde tanto emisor como receptor logran un nivel de comunicación positivo y así transaccionar en su interacción (Satir, 1989 y Minuchin, 1986).

e) Centralidad, se refiere al integrante que tiene la mayor atención en el sistema familiar.

f) Triangulación, es la forma de canalizar el conflicto de los integrantes de algún subsistema, hacia otro integrante.

g) Coalición, asociación de los diferentes integrantes de los subsistemas en contra de alguno de ellos.

Contrariamente a lo anterior, la disfunción familiar que se refiere a la falta de complementareidad entre los roles de los integrantes para satisfacer sus necesidades biopsicosociales, estableciendo también; Límites, Roles, Jerarquía, Centralidad, Pautas de comunicación, etc.; siendo posible que en estas disfunciones aparezcan coaliciones (que se refieren a la asociación que se hace por dos o más integrantes contra alguno o algunos miembros de la familia); o bien la rigidez, que es la forma de resistencia de los integrantes al cambio de las relaciones transaccionales ante un evento que lo demande (Minuchin, 1986).

Variable Dependiente (VD): Características afectivas del niño escolar.

En las características afectivas de cada niño de la investigación se consideraron las siguientes, de acuerdo a cada test:

Primer test *

Sentimientos de inseguridad y de inferioridad, se refiere al nivel de afección de la autoestima en cada niño.

Inseguridad, Ansiedad y Agresividad, estas características como parte del desarrollo de una afectividad de angustia o frustración que se proyecta en un desahogo agresivo.

* Según Machover, test de la figura humana, documento circular interno, FES Zaragoza: México.

SegundoTest *

Espontaneidad inhibida, estereotipia, Regresión, consideradas estas características como una proyección de la falta de libertad hacia el desarrollo espontáneo de la afectividad del niño, ya que comúnmente se encuentra sometido a una serie de normas y autoridades que inhiben o coartan su creatividad y libertad.

Falta de expansión e inhibición de las tendencias, estas son como parte complementaria a las anteriores. Hay carencia en la libertad del "ser" en el desarrollo natural del niño.

Espontáneo desinhibido estas características proyectan una cierta espontaneidad en el desarrollo afectivo.

Variables extrañas (VE):

Entre las variables que se consideraron y no se logró tener control de las siguientes:

- Presentación de alguna enfermedad en los niños durante la evaluación,
- Inasistencia de los niños por causas ajenas a la escuela,
- Cambio de domicilio.

La evaluación de la muestra se realizó de la manera siguiente:

* Según Corman (1967).

MÉTODO

Sujetos

Los sujetos fueron seleccionados aleatoriamente, utilizando un listado, siendo la muestra representativa de 30 niños de la población de una escuela particular en Texcoco, 15 niñas y 15 niños de primero a sexto grado, teniendo una edad oscilante de 6 a 12 años de edad.

Todos los sujetos pertenecen a una familia integrada por padres e hijos en algunos casos están los abuelos y tíos.

Los niños tenían una permanencia mínima de dos años en la escuela, excepto los niños de primer grado, sin estudios psicológicos previos, sin antecedentes oficiales o reconocidos de problemas de aprendizaje y sin problemas emocionales evidentes. Su nivel socioeconómico fue de 3 a 4 salarios mínimos mensuales por familia.

Los sujetos fueron evaluados proyectivamente, en los aspectos afectivos, y su funcionamiento familiar desde el punto de vista sistémico.

Instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron en el funcionamiento familiar fueron: La entrevista y el registro en genogramas.

La familia se evaluó por ser el primer grupo socializador y el ambiente donde se promueve y satisfacen las necesidades de sus integrantes, tanto individual como grupal.

Se realizó una entrevista (anexo 1) correspondiente a cada familia, utilizando genogramas (anexo 2), que es un formato para dibujar un árbol familiar que registra

información sobre los miembros de una familia y sus relaciones durante por lo menos tres generaciones (McGoldrick y Gerson, 1987). La información estructural vincular y funcional sobre cada familia en el genograma fue interpretado en forma horizontal a través del contexto familiar y vertical de cada generación si era necesario, por la intervención en la formación de pautas transaccionales de las familias de origen hacia la familia nuclear.

Y en el aspecto afectivo se seleccionó dos pruebas de afectividad de tipo proyectivo.

TEST DE LA FAMILIA Y MACHOVER

Se consideraron dos pruebas de tipo proyectivas, de personalidad y relación familiar, con éstas se evaluó parte del aspecto emocional del niño escolar, en relación a su interacción familiar.

El dibujo permite que el niño realice una creación y expresión de todo lo que hay en él. Al hacerlo, da una visión propia del mundo que le rodea informando a su vez de su personalidad. No dibuja tal como ve, sino tal como concibe o más bien tal como se concibe a sí mismo, en función de su grado de madurez psicomotriz. Así la noción que el niño tiene instintivamente de su "esquema corporal" determina lo que, a cada edad, será su representación del dibujo (Bell, 1964).

El dibujo espontáneo de un niño revela, muchos aspectos además de su nivel intelectual y su modo de percepción de lo real; revela en particular su VIDA AFECTIVA.

El dibujo libre es una proyección, es decir, que la personalidad total procura expresarse en él, y, particularmente, sus elementos subconscientes e inconscientes, proyectándose hacia el exterior en virtud de la libertad acordada al sujeto (Koch, 1987).

El mundo del niño es su familia y las relaciones que con ella mantiene es el matiz en la conformación de la personalidad.

Considera Porot. (s/a en Corman, 1967), que un test proyectivo es bueno si permite obtener de un sujeto una proyección de su personalidad global, consciente e inconsciente, con un material que al mismo tiempo, sea lo bastante poco estructurado como para no intervenir en dicha proyección, pero que a la vez lo sea lo suficientemente como para permitir después el análisis de esa personalidad por comparación con resultados experimentales. La observación y el estudio detallado del dibujo permiten conocer, sin que el niño lo advierta, los sentimientos reales que experimenta hacia los suyos y la situación en que se coloca a sí mismo dentro de la familia, es decir, conoce a la familia tal como él se la representa, lo que es más importante que saber cómo es realmente.

El test de la familia responde a estas exigencia, que se tornan contradictorias, pero que son parte de su funcionalidad.

En el test Machover sucede algo similar ya que Portuondo (1973 en Corman, 1967), considera que a través del dibujo de la figura humana, la personalidad proyecta toda una gama de rasgos significativos para un mejor diagnóstico tanto psicodinámico como nosológico.

Por las razones antes mencionadas se aplicaron estos instrumentos considerándolos apropiados en la evaluación afectiva de los sujeto.

PROCEDIMIENTO

Se inició con la selección de los instrumentos de evaluación para los niños y el funcionamiento familiar.

Los niños fueron evaluados con 2 tests de afectividad; siendo el test Machover y de la familia de Corman, en el primero se buscó el concepto de sí mismo, de acuerdo a su esquema corporal, ya que éste es la expresión de un "Yo" y de una personalidad rodeada de un medio ambiente. Cada dibujo tiene una historia organizada y dinámica de la que surgen pensamientos y sentimientos inconscientes desde el punto de vista psicoanalítico, así el dibujo llena la marca de la vida emocional de cada niño y aunque el esquema corporal es variable en cada caso, hay una tendencia a la estabilidad relativa (Corman, 1967).

En el segundo se buscó la formación de sentimientos a través de la introyección que cada niño tiene con respecto a la relación familiar y estructural de sus subsistemas, dando a conocer el concepto de sí mismo en su ambiente familiar.

El funcionamiento familiar se describe en genogramas, (anexo 2) a través de una entrevista (anexo 1) con los padres de cada familia.

ESCENARIO

La escuela se encuentra ubicada en Rayón 115, Texcoco, integrada por 6 grupos correspondientes a Primaria, habiendo 4 maestros, de los cuales dos de ellos atendían a dos grupos diferentes en su respectivo salón, dichos salones se encontraban cercanos y los grupos eran de 7 a 10 alumnos, respectivamente, (3ro y 4to) y (5to y 6to).

El lugar donde se realizó la evaluación fue un cubículo designado para psicología, teniendo el espacio de 2 x 3.5 mts. aproximadamente, su interior se caracterizó por tener un pizarrón, tres mesas, siete sillas, dos cajas de cartón donde se encuentran expedientes de alumnos. Su iluminación siempre fue buena, tenía una ventana con la mitad de los vidrios pintados para evitar la distracción de los alumnos,

además de un ventilador y material de papelería como hojas blancas, colores, marcadores, gises, borrador y lápices.

SISTEMA DE REGISTRO

Las entrevistas familiares se registraron en genogramas (anexo 2). En los tests, los dibujos mismos de los niños, así como anotaciones de observaciones cuando la conducta era significativa, (inquietud, distraído, nervioso, repetir varias veces las instrucciones, no querer dibujar) realizando posteriormente en la evaluación, una tabla de cuantificación en términos de frecuencia y porcentaje al categorizar las características de afectividad presentada en cada test.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño que apoyó el trabajo de investigación fue: Diseño de muestras de tiempo equivalentes. Se caracteriza por lo siguiente: en este tipo de diseño se mide u observa repetidamente al mismo sujeto o grupos de sujetos, en donde; a) cada observación o medición se realiza inmediatamente después de la presentación (o no presentación) de la Variable Independiente; es decir, no hay un número relativamente grande de observaciones antes de la inclusión de la Variable Independiente, ni después; b) La presentación de la Variable Independiente o su no presentación ocurren aleatoriamente, de acuerdo a un procedimiento de muestreo, y c) es más apropiado emplear este diseño en situaciones en que se sabe que los efectos de la Variable Independiente son reversibles y transitorios (Castro, 1986).

DISEÑO ESTADÍSTICO

Prueba X^2 para dos muestras independientes (Siegel, 1976):

Se utilizó esta prueba porque se puede usar para determinar la significación de las diferencias entre dos grupos independientes *, cuando los datos de investigación se presentan en frecuencias de categorías discretas.

Para probar la H_0 , se contó el número de casos de cada grupo en cada categoría y se comparó la proporción de casos en las diferentes categorías de un grupo con la del otro grupo.

La fórmula utilizada fue la siguiente (Siegel, 1976):

$$x^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^k \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

Donde O_{ij} es el número observado de casos clasificados en la fila i de la columna j ,

E_{ij} es el número de casos esperados, conforme a H_0 , que clasificarán en la fila i de la columna j ,

$\sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^k$ indica sumar en todas las filas (r) y en todas las (k),

Los valores de X^2 obtenidos por esta fórmula son distribuidos con $gl=(r-1)(k-1)$, donde r es el número de filas y k es el número de columnas en la tabla de contingencia.

* Grupos de población: La Familia y los niños escolares.

Para obtener la frecuencia esperada para cada celdilla (E_{ij}) se multiplican los dos totales marginales comunes por una celdilla particular y se divide este producto por el número total de casos (N).

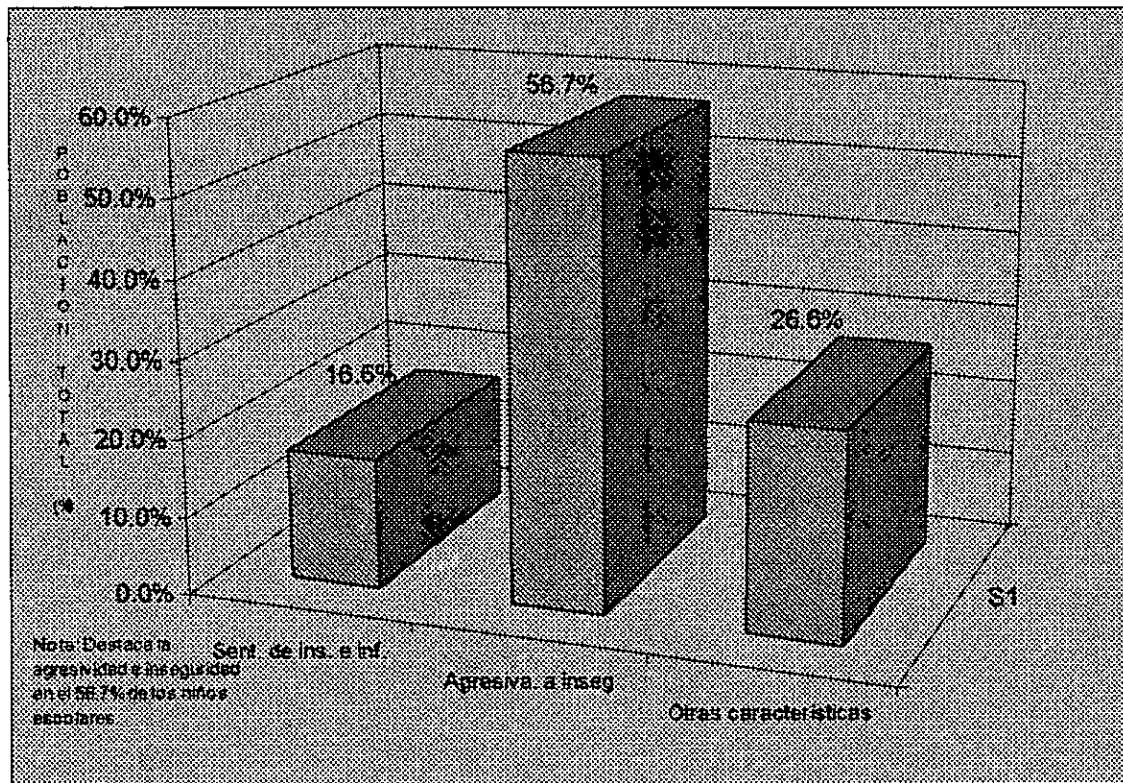
FALTA PAGINA

No. **137**

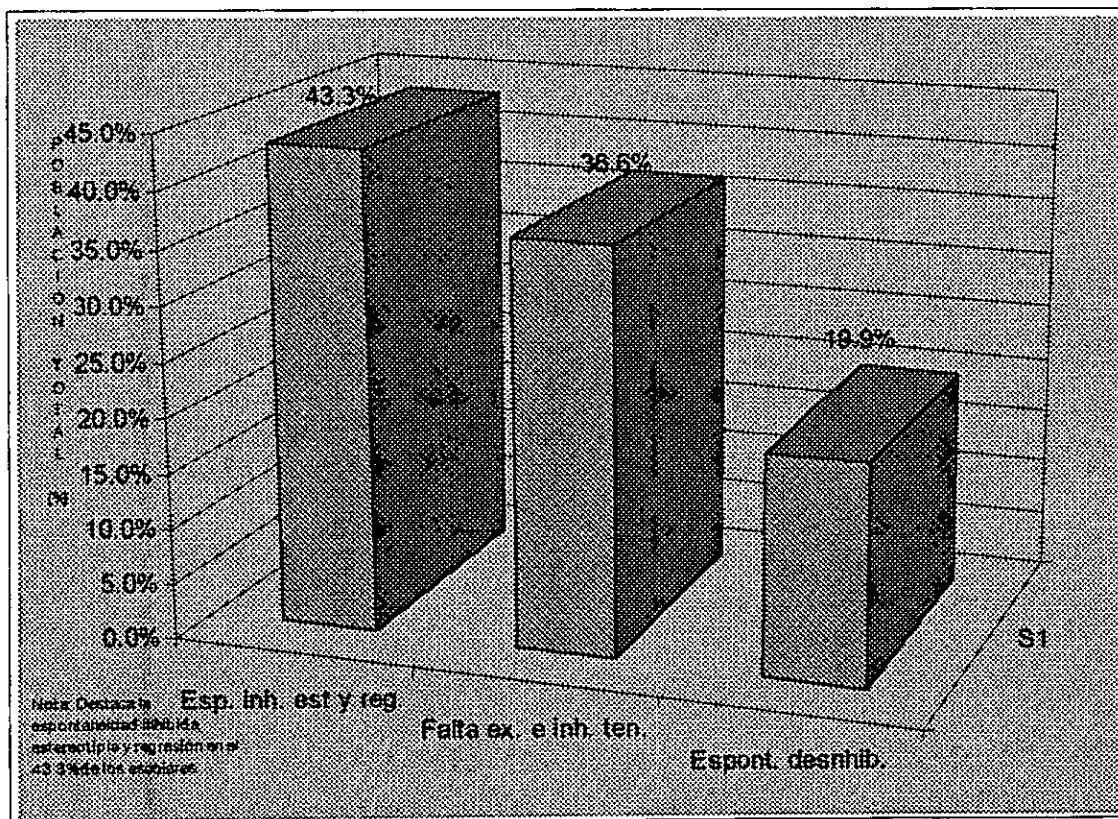
V RESULTADOS

Estadísticamente se empleó un análisis de Ji cuadrada para evaluar la condición de independencia entre cada categoría de la estructura familiar en relación a características de afectividad, obtenidas en test Machover y test de la Familia, como se muestra en seguida.

CATEGORÍAS DE GENOGRAMAS	EN RELACIÓN	CARACTERÍSTICAS DE AFECTIVIDAD TEST MACHOVER	CARACTERÍSTICAS DE AFECTIVIDAD TEST DE LA FAMILIA	
A. Límites externos			Sentimientos de inseguridad e inferioridad.	Espontaneidad inhibida estereotipia y regresión
B. Límites internos en el subsistema parental			Agresividad, ansiedad e inseguridad.	Falta de expansión e inhibición de las tendencias, espontaneidad inhibida.
C. Jerarquía		Otras características (egocentrismo, soledad, miedo, dependencia y culpabilidad).	Espontáneo desinhibido.	
D. Centralidad				
E. Roles				
F. Pautas de comunicación en el subsistema parental				
G. Coaliciones y Triangulaciones				
H. Paciente Identificado.				



Gráfica 1. Características de afectividad test Machover.



Gráfica 2. Características de afectividad test de la familia.

Los resultados obtenidos en el análisis estadístico muestran el rechazo de las hipótesis nulas (H_0) y la aceptación de las siguientes hipótesis alternas (H'):

1. H' : De los límites externos del sistema familiar, dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

2. H' : De los límites internos del subsistema parental, dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

3. H' : De la Jerarquía en el sistema familiar, dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

4. H' : De la Centralidad en el sistema familiar, dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

5. H' : De los Roles en el sistema familiar, dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

6. H' : De las pautas de comunicación en el subsistema parental, dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

7. H' : De la formación de Coaliciones y Triangulaciones en el sistema familiar, dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

8. H' : De la presencia de Pacientes Identificados en el sistema familiar, dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

Con este análisis se obtuvo la relación de 8 categorías consideradas del genograma con las características de afectividad más sobresalientes en los tests Machover y de la Familia, con un grado de significancia de 0.05

Los resultados obtenidos muestran la presencia de ciertas características afectivas en los niños escolares, en relación a la funcionalidad y disfuncionalidad en la estructura familiar, como se describe a continuación:

CATEGORÍAS DE GENOGRAMAS EN RELACIÓN A CARACTERÍSTICAS AFECTIVAS, EVALUADAS CON TEST MACHOVER Y TEST DE LA FAMILIA.

Categoría A

Límites externos en el sistema familiar.

1H₀: De los límites externos en el sistema familiar, no dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

1H₁: De los límites externos en el sistema familiar, dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

Con el cálculo de Ji cuadrada se obtiene un resultado que muestra el rechazo de la H₀ y la aceptación de la alterna, en ambas pruebas de afectividad (Machover y test de la Familia) como se observa en seguida:

$$X^2_c = 11$$

$$gl = 4$$

$$\alpha = 0.05$$

$$X^2_t = 9.5$$

El valor de ji cuadrada calculada es mayor que el valor de referencia (tabla) con 4 grados de libertad y un nivel de significancia de 0.05

Con la aceptación de la H', se confirma la relación esperada entre la categoría y las características afectivas en el niño escolar.

En esta relación destaca lo siguiente:

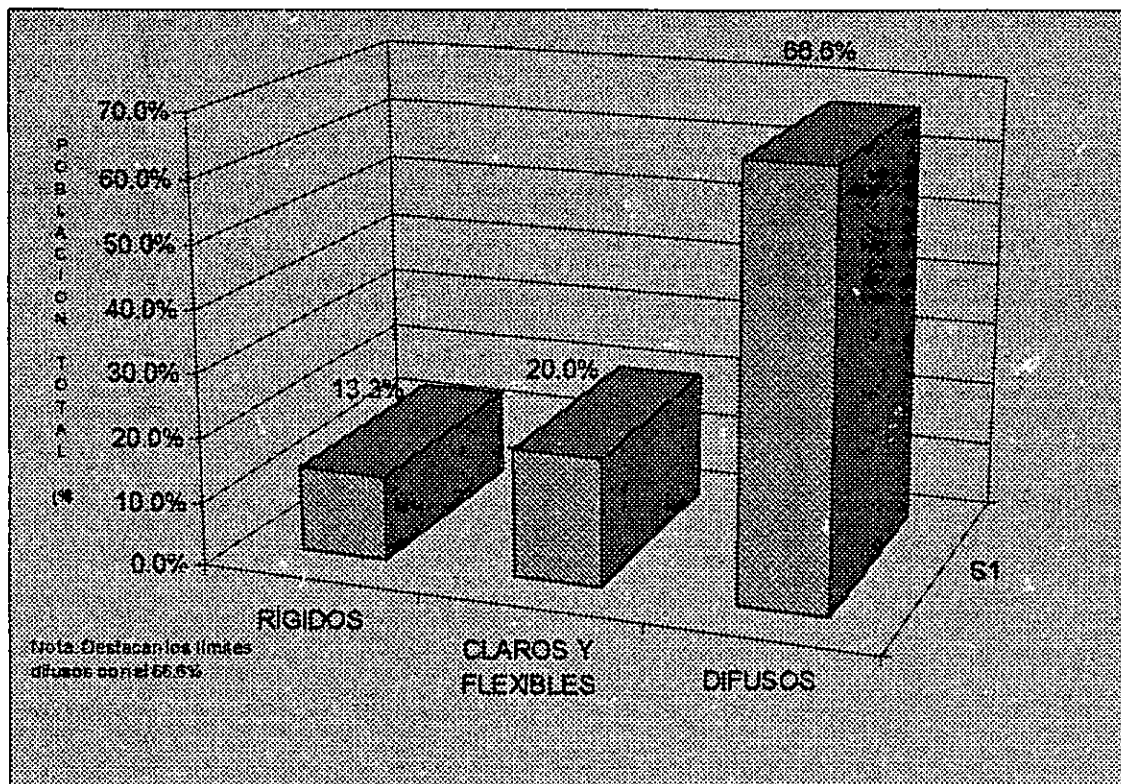
El 66.7% de la población total observa límites externos difusos, con la presencia de: agresividad, ansiedad e inseguridad; falta de expansión e inhibición de las tendencias, espontaneidad inhibida, estereotipia y regresión, en los niños escolares (ver cuadros 1a, 1b y gráfica 3).

Cuadro 1a Características afectivas (Machover)

Límites externos	% de la población total	Sentimientos de inseguridad e inferioridad.	Agresividad, ansiedad e inseguridad	Otras características. (egocentrismo, soledad, miedo, dependencia y culpabilidad).
Rígidos	13.3%	6.6%	0	6.6%
Claros y Flexibles	20%	0	20%	0
Difusos	66.7%	10%	36.7%	20%

Cuadro 1b: Características Afectivas (Test de la familia)

Límites externos	% de la población total	Espontaneidad inhibida, estereotipia y regresión	Falta de expansión o inhibición de las tendencias.	Espontáneo desinhibido.
Rígidos	13.3%	6.6%	0	6.6%
Claros y Flexibles	20%	13.3%	0	6.6%
Difusos	66.7%	23.3%	36.7%	6.7%



Gráfica 3. Límites externos en el sistema familiar.

Las familias con límites difusos, se vuelcan hacia sí mismas con un incremento consecuente de comunicación y de preocupación, por lo que pierden de vista la distancia entre la individualidad de cada integrante, careciendo de recursos suficientes para adaptarse a cambios necesarios en la familia o situaciones de estrés, además de permitir con facilidad la participación de otros sujetos ajenos en la funcionalidad, pues sus límites son endebles o han desaparecido (Minuchin, 1986).

Una funcionalidad familiar con estas características, puede explicar la presencia de manifestaciones afectivas como: agresividad, ansiedad e inseguridad; falta de expansión e inhibición de las tendencias, espontaneidad inhibida, estereotipia y regresión.

El 20% de la población con límites externos claros y flexibles, en relación al test Machover, manifiesta; agresividad, ansiedad e inseguridad. Respecto al test de la

Familia el 6.6% es espontáneo y desinhibido mientras que el 13.3% se caracteriza por una espontaneidad inhibida, estereotipia y regresión.

En los límites claros y flexibles las familias tienen cierta permisibilidad y facilidad en los reajustes estructurales ante diversos eventos de ésta. Sin embargo, las manifestaciones emocionales antes mencionadas dejan ver probablemente una de las limitaciones de este estudio, en donde sólo se evalúa a la familia dejando de lado otros elementos como el ambiente escolar, donde también de alguna manera, por la influencia que ejerce sobre el niño se establecen relaciones estructurales (Butelman 1988; Claro, 1983).

Considerando que el niño al igual que la familia pasa por un ciclo vital individual caracterizado por diversas etapas en donde no solo la familia interviene sino también la escuela, sociedad, amigos y un proceso de desarrollo y madurez. La influencia de estas variables que no se controlaron en el estudio pueden justificar la presencia de dichas manifestaciones emotivas. Además de que estos límites son claros y flexibles para los padres pero pueden no serlo para los hijos.

El 13.3% de la población observa límites rígidos: respecto al test Machover el 6.6% sentimientos de inseguridad e inferioridad el otro 6.6% otras características (egocentrismo, soledad, miedo, dependencia y culpabilidad). En el test de la Familia el 6.6% manifiesta espontaneidad inhibida, estereotipia y regresión, el restante 6.6% es espontaneo y desinhibido.

En las familias que poseen límites rígidos la comunicación entre los subsistemas es difícil y las funciones protectoras se ven perjudicadas (Minuchi, 1986), pudiéndose explicar la presencia de las manifestaciones emocionales antes mencionadas.

El niño aprende sentimientos de inseguridad por una falta de comunicación y permisibilidad en la familia ante situaciones de estrés durante su proceso de crecimiento y desarrollo pues es la familia quien facilita dicha situación.

Categoría B

Límites internos en el subsistema parental.

2 Ho : De los límites internos en el subsistema parental, no dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

2H' : De los límites internos en el subsistema parental, dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

En el cálculo de Ji cuadrada se muestra el rechazo de la Ho y la aceptación de la H', en ambas pruebas de afectividad (Machover y Test de la familia), obteniendo el siguiente resultado:

Machover:	Test de la Familia
$X^2_c = 9.8$	$X^2_c = 15.3$
gl = 4	gl = 4
$\alpha = 0.05$	$\alpha = 0.05$
$X^2_t = 9.4$	$X^2_t = 9.5$

El valor de ambas Ji cuadradas calculadas es mayor que el valor de referencia (tablas) con 4 grados de libertad y un nivel de significancia de 0.05

Así, se confirma la relación esperada entre ésta categoría y ciertas características afectivas del niño escolar como se describe.

En el subsistema parental se observa límites internos rígidos en el 56.7%. La presencia de estos límites indica poca comunicación, poca oportunidad para que los hijos desarrollen su participación en el subsistema e incrementen el contacto con sus progenitores (Minuchin, 1986). Ante esta forma de transaccionar padres e hijos, éstos últimos manifiestan agresividad, ansiedad e inseguridad; espontaneidad inhibida, estereotipia y regresión; o bien egocentrismo, soledad, miedo, dependencia y culpabilidad, falta de expansión o inhibición de las tendencias.

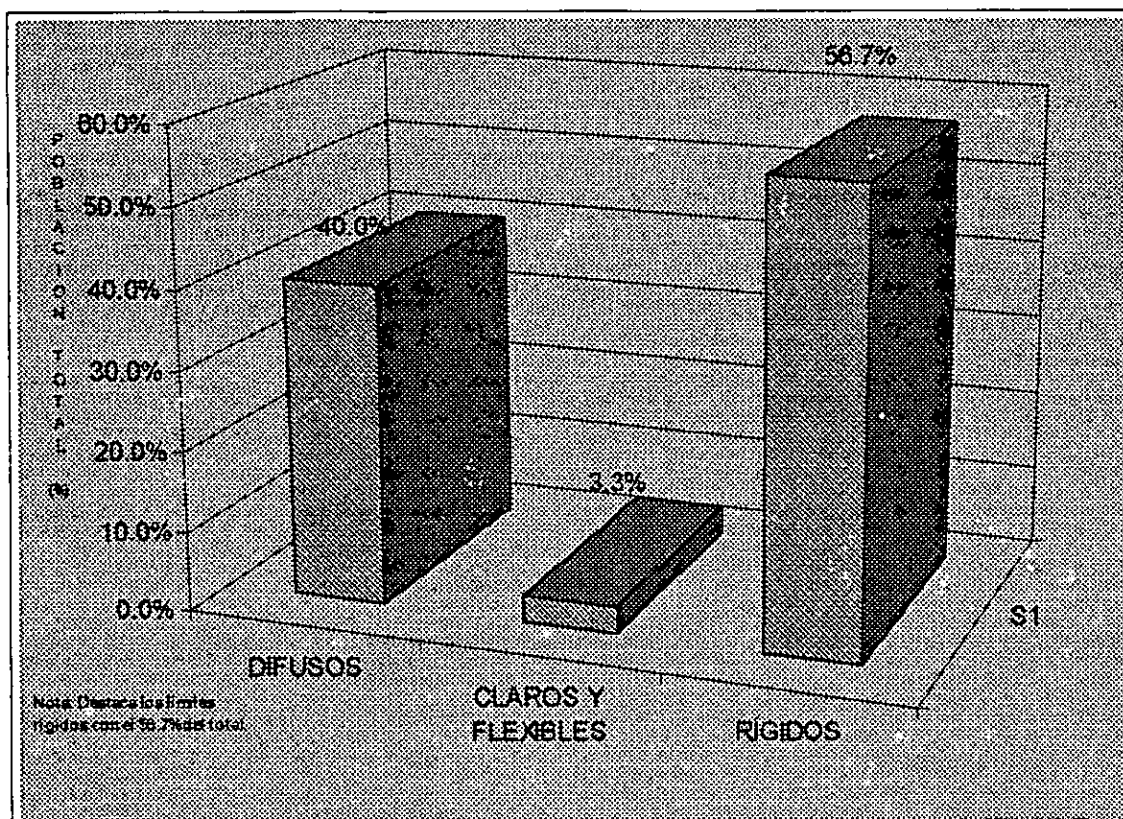
El 40% de la población con límites difusos manifiesta: Agresividad, ansiedad e inseguridad; egocentrismo, soledad, miedo dependencia y culpabilidad; espontaneidad inhibida, estereotipia y regresión; falta de expansión o inhibición de las tendencias (ver cuadros 2a,2b y gráfica 4).

Cuadro 2a: Características Afectivas (Machover)

Límites internos (subsistema parental)	% de la población total	Sentimientos de inseguridad e inferioridad	Agresividad, ansiedad e inseguridad	Otras características (egocentrismo, soledad, miedo, dependencia y culpabilidad)
Difusos	40%	0	33.7%	6.7%
Claros y Flexibles	3.3%	3.3%	0	0
Rígidos	56.7%	13.3%	23.3%	20%

Cuadro 2b: Características Afectivas (Test de la familia)

Límites internos	% de la población total;	Espontaneidad inhibida, estereotipia y regresión	Falta de expansión o inhibición de las tendencias	Espontáneo desinhibido.
Difusos	40%	3.3%	23.3%	13.3%
Claros y Flexibles	3.3%	0	0	3.3%
Rígidos	56.7%	40%	13.3%	3.3%



Gráfica 4. Límites internos en el subsistema parental.

Según Minuchin (1986), los límites internos difusos, en el subsistema parental indican preocupación excesiva hacia los hijos, no permitiéndoles desarrollarse totalmente, de acuerdo a sus necesidades, no hay tiempo para lograr la independencia necesaria en su madurez, no les permiten ser sujetos productivos, sino por el contrario, se originan pautas de transacción caracterizadas por el apego hacia los padres o la dependencia, bloqueando la superación constante de diferentes etapas de desarrollo en el ciclo individual de cada niño como; la socialización, el desarrollo moral y por supuesto el valor de sí mismo.

Ante estos límites los niños en edad escolar presentan las manifestaciones emocionales antes mencionadas como parte de sus mecanismos de defensa (Lewis, 1986). Además de ser el reflejo de la forma aglutinada en que funcionan estas familias.

En los límites claros y flexibles se encuentran definidos los subsistemas, hay permisibilidad ante los diferentes cambios posibles o desajustes en las familias dependiendo de sus características, se posibilita con mayor facilidad la reestructuración constante en la familia. Sin embargo, en esta población estudiada el 3.3% manifiesta sentimientos de inseguridad e inferioridad.

La claridad de estos límites es desde el punto de vista de los padres no así del niño, estas manifestaciones son los signos de que el niño está siendo afectado. Comúnmente el niño se encasilla a un papel que se ajusta más a las necesidades de los padres que a las de él (Corkille, 1988).

Categoría C

Jerarquía en el sistema familiar

3 H_0 : De la jerarquía en el sistema familiar, no dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

3 H_1 : De la jerarquía en el sistema familiar, dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

Al calcular Ji cuadrada los resultados obtenidos indican el rechazo de la H_0 y la aceptación de la H_1 , en ambas pruebas de afectividad, como se muestra en seguida:

Machover:

$$X^2_c = 16.8$$

$$gl = 4$$

$$\alpha = 0.05$$

$$X^2_t = 9.5$$

Teste de la familia:

$$X^2_c = 13.1$$

$$gl = 4$$

$$\alpha = 0.05$$

$$X^2_t = 9.5$$

El valor de ambas Ji cuadradas calculadas es mayor que el valor de referencia (tablas) con 4 grados de libertad y un nivel de significancia de 0.05

El rechazo de la Ho, confirma la relación entre la jerarquía y ciertas características afectivas, como se describe en seguida:

El 43.3% del total de la población identifica la jerarquía en la madre y en los niños escolares manifestaciones de; agresividad, ansiedad e inseguridad y una falta de expansión o inhibición de las tendencias.

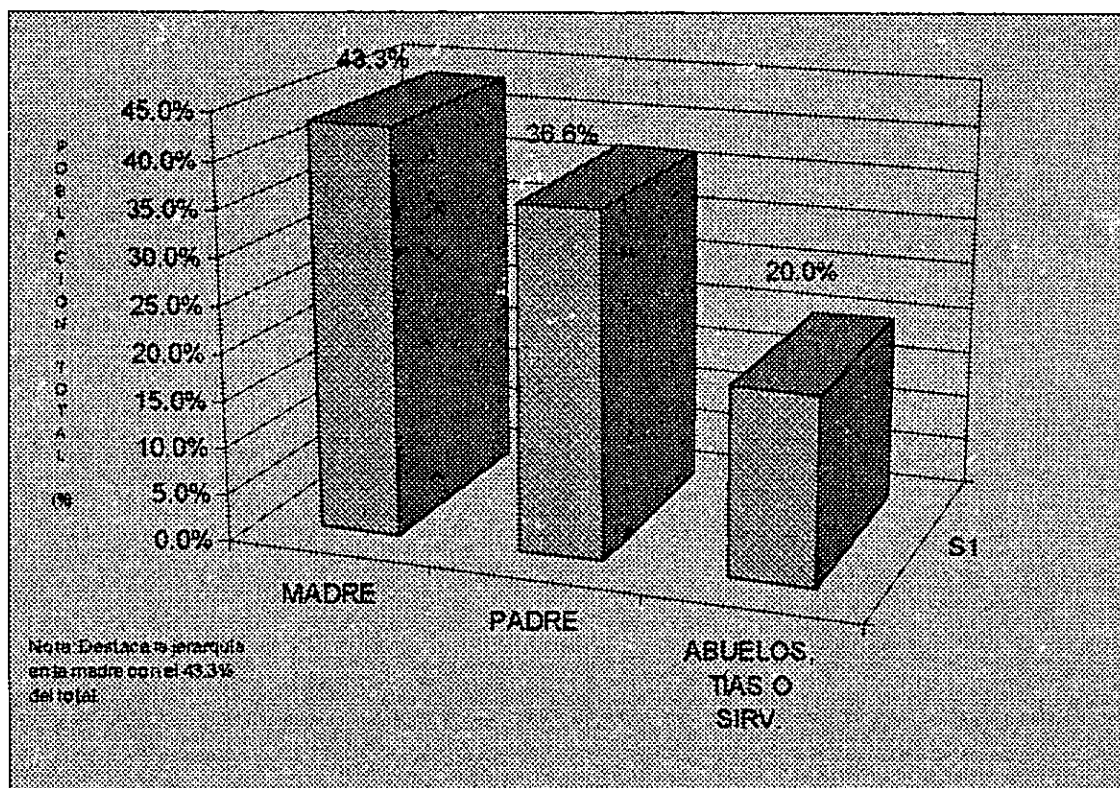
El 36.7% también del total, se identifica en el padre y en los niños: espontaneidad inhibida, estereotipia, regresión y otras características (egocentrismo, soledad, miedo, dependencia y culpabilidad). (ver cuadros 3a, 3b y gráfica 5).

Cuadro 3a: Características Afectivas (Machover)

Jerarquía	% de la población total.	Sentimientos de inseguridad e inferioridad	Agresividad, ansiedad e inseguridad.	Otras características (egocentrismo, soledad, miedo, dependencia y culpabilidad)
Madre	43.3%	3.3%	33.3	6.6%
Padre	36.6%	13.3%	3.3%	19.9%
Abuelos tías o sirvienta.	20%	0	20%	0

Cuadro 3b: Características Afectivas (Test de la familia)

Jerarquía	% de la población total;	Espontaneidad inhibida, estereotipia y regresión	Falta de expansión o inhibición de las tendencias	Espontáneo desinhibido.
Madre	43.3%	13.3%	20%	10%
Padre	36.6%	26.7	0	10%
Abuelos, tías o sirvienta	20%	3.3%	16.7%	0



Gráfica 5. Jerarquía en el sistema familiar.

En el enfoque sistémico estructural, la jerarquía se entiende como el personaje de máxima autoridad. En la población estudiada, el que la madre desempeñe este papel posibilita en los niños escolares conductas de agresividad, ansiedad e inseguridad y falta de expansión o inhibición de las tendencias. Teóricamente pueden ser madres agresivas o sobreprotectoras, que de manera constante envían mensajes

aversivos o manifiestan un cuidado exagerado hacia el niño, evitando un aprendizaje sano, y por ende la posibilidad de manifestar las conductas antes mencionadas. La madre en estas familias, es quien aprueba o no las decisiones a tomar en el grupo (Satir, 1989; Mahler, 1989).

Con respecto a la jerarquía del padre hay un menor porcentaje a diferencia de la madre. Teóricamente y por convicción social, se espera que la máxima autoridad en las familias, sea el padre, sin embargo, en muchas familias, es el integrante que pasa menos tiempo en el grupo familiar, ya sea por su trabajo u otras actividades, esto se entiende en terapia familiar como el padre periférico (Minuchi, 1986), posibilitando quizá, que los niños escolares manifiesten conductas de espontaneidad inhibida, estereotipia, regresión u otras características como egocentrismo, soledad, miedo, dependencia, y culpabilidad.

En esta categoría como en las anteriores se observa nuevamente a través de las manifestaciones emocionales que el niño escolar está siendo afectado de una u otra forma. En este caso no es en sí el hecho que el padre o la madre ejerzan la máxima autoridad en la familia si no cómo lo desempeñan, es decir con las actitudes que los padres muestran generan en los niños frustraciones por lo cual el niño se manifiesta agresivo pues la agresión es un mecanismo de defensa ante la frustración (Meneses, 1988).

Los padres sobreprotectores pueden generar inseguridad, dependencia, falta de expansión, etc. al igual que la agresión estas manifestaciones se originan en el niño como parte de reacciones de defensa *. Entorpeciendo de esta manera un óptimo desarrollo individual en cada niño.

* Toda defensa es un arma psicológica contra la ansiedad. Su fin es ayudar al niño en su integridad (Lewis, 1986).

Lo mismo sucede con la jerarquía que desempeñan los abuelos tías y sirvientas (20% de la población) pero aún más justificable las manifestaciones de agresividad e inseguridad; espontaneidad inhibida estereotipia y regresión; falta de expansión e inhibición de las tendencias, por la importancia que tienen los padres en cada etapa del ciclo vital tanto de la familia como del desarrollo individual de cada niño.

Categoría D

Centralidad en el sistema familiar:

4 Ho: De la centralidad en el sistema familiar, no dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

4 H': De la centralidad en el sistema familiar, dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

El cálculo de Ji cuadrada indica el rechazo de la Ho y la aceptación de la H', en ambas pruebas de afectividad, como se observa en el resultado siguiente;

Machover:

$$X^2_c = 12.2$$

$$gl = 4$$

$$\alpha = 0.05$$

$$X^2_t = 9.5$$

Test de la Familia:

$$X^2_c = 9.7$$

$$gl = 4$$

$$\alpha = 0.05$$

$$X^2_t = 9.5$$

El valor de ambas Ji cuadradas calculadas es mayor que el valor de referencia (tablas) con 4 grados de libertad y un nivel de significancia de 0.05

Al aceptar la H', como en las anteriores categorías se confirma la relación entre la centralidad y ciertas características afectivas del niño escolar, destacando lo siguiente:

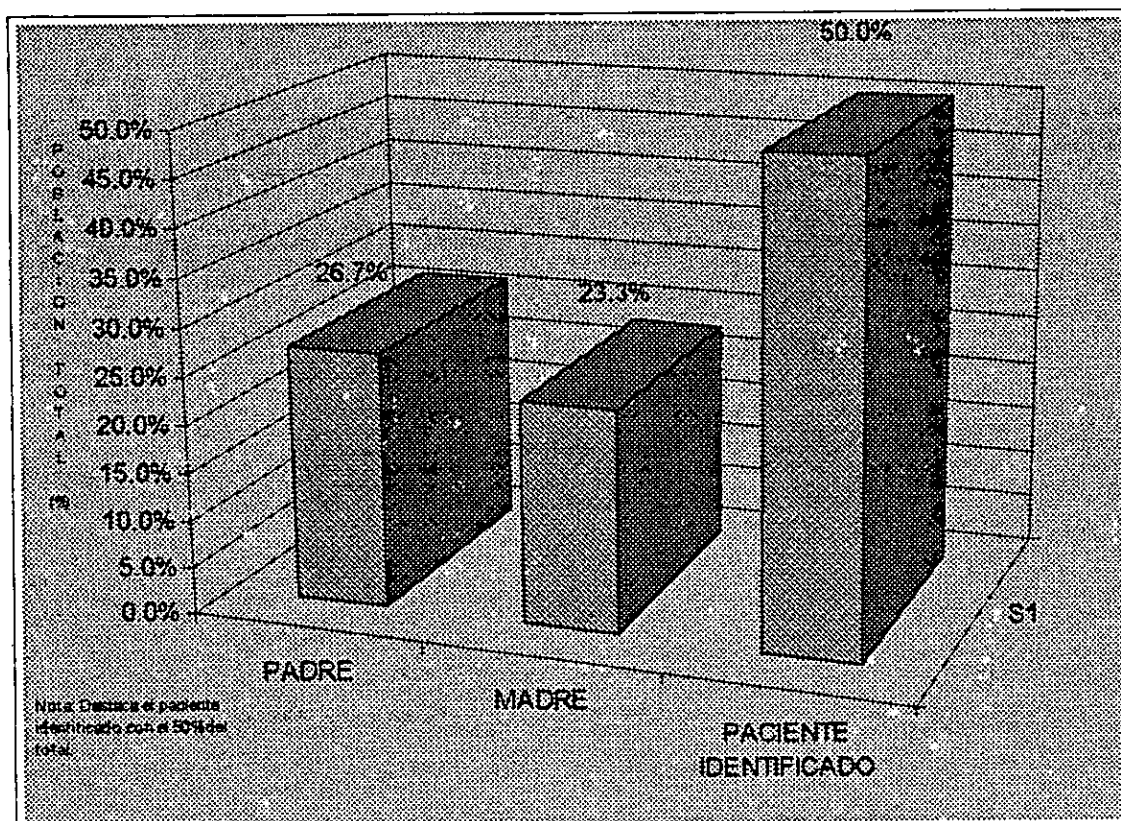
En el 50% de la población, la centralidad se encuentra en el paciente identificado, (siendo la mayoría de los hijos ya sean escolares o no, ver categoría H, cuadros 8a y 8b). Manifestando los niños escolares: agresividad, ansiedad e inseguridad; sentimientos de inferioridad, espontaneidad inhibida, estereotipia y regresión, falta de expansión o inhibición de las tendencias y otras características (egocentrismo, soledad, miedo, dependencia y culpabilidad), (ver cuadros 4a,4b y gráfica 6)

Cuadro 4a: Características Afectivas (Machover)

Centralidad	% de la población total.	Sentimientos de inseguridad e inferioridad	Agresividad, ansiedad e inseguridad.	Otras características (egocentrismo, soledad, miedo, dependencia y culpabilidad)
Padre	26.7%	10%	3.3%	13.3%
Madre	23.3%	0	23.3%	0
Paciente identificado.	50%	6.6%	30%	13.3%

Cuadro 4b: Características Afectivas (Test de la familia)

Centralidad	% de la población total;	Espontaneidad inhibida, estereotipia y regresión	Falta de expansión o inhibición de las tendencias	Espontáneo desinhibido.
Padre	26.7%	23.3%	0	3.3%
Madre	23.3%	6.6%	10%	6.7%
Paciente identificado	50%	13.3%	26.7%	10%



Gráfica 6. Centralidad en el sistema familiar.

La centralidad se identificó en el o los sujetos más importantes en el seno familiar, son integrantes que se les da mayor atención (Minuchin, 1986).

En el caso donde la centralidad se observa en el paciente identificado siendo que la mayoría de éstos son los hijos.

Hay manifestaciones emocionales de los niños escolares, pues si el niño está siendo frustrado en su desarrollo individual, como se ha mencionado en las anteriores categorías, es lógico que se observe de alguna manera la necesidad de satisfacer sus necesidades propias, manifestando síntomas que llaman la atención de los demás integrantes de la familia y a su vez lo declaren como paciente identificado.

Es decir que dentro de su contexto familiar se establecen relaciones en donde se observan por ejemplo conductas agresivas como reacciones naturales del niño ante la frustración (Meneses, 1988) como los padres tratan de reprimir estas conductas se originan relaciones de conflicto en los padres y los hijos, el niño así manifiesta conductas que le permiten manejar a los padres, estas muestran preocupación por los síntomas de su hijo y así refuerzan los síntomas indeseables en él.

La centralidad en el padre (26.7%) origina en el niño manifestaciones emocionales tales como: agresión, inseguridad, ansiedad, miedo, egocentrismo, dependencia, culpabilidad, regresión. En este caso el padre puede ser un padre agresivo o bien sobreprotector. Por convicción social es común que el padre se muestre periférico en la familia, es decir que pasa poco tiempo con ella (Minuchin, 1986). Sin embargo cuando esta presente tiene el rango de máxima autoridad, al ejercerla no tiene la paciencia como la madre, lo que lo orilla a actuar agresivo, o demasiado permisivo (Nágera, 1986).

La centralidad en la madre genera manifestación de; estereotipia y regresión, inhibición de las tendencias; agresividad, ansiedad e inseguridad. Estas reacciones pueden estarse presentando de acuerdo a la calidad de relaciones establecidas entre la madre y la familia. Por cuestiones de índole socioculturales es la madre la responsable del cuidado de los hijos, alimentación y todo lo relacionado a la escolarización por lo que existen mayor margen en el establecimiento afectivo entre la madre y el niño. Ahora bien si la madre es nerviosa, ansiosa, agresiva, exigente, o bien, se siente presionada por la falta de apoyo con el cónyuge, o bien cae en una depresión esto obstaculiza el crecimiento favorable en el niño originando sus síntomas como parte del modelo de la madre (Lewis, 1986; Meneses, 1988 y Satir, 1986).

Categoría E

Roles en el sistema familiar (Madre, Padre e hijos)

5 Ho: De los roles en el sistema familiar, no dependen ciertas características afectivas del niño escolar

5 H': De los roles en el sistema familiar, dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

El cálculo de Ji cuadrada dio resultados que rechazan la Ho y aceptan la HA, en ambas pruebas afectivas, como se observa a continuación:

Machover:	Test de la Familia:
$X^2_c = 9.8$	$X^2_c = 9.7$
gl = 4	gl = 4
$\alpha = 0.05$	$\alpha = 0.05$
$X^2_t = 9.4$	$X^2_t = 9.4$

El valor de ambas Ji cuadrada calculada es mayor que el de referencia (tablas) con cuatro grados de libertad y un grado de significancia de 0.05

Con estos resultados se confirma la relación esperada entre los roles y ciertas características afectivas del niño escolar, como se explica en seguida:

En el 53.3% de la población total, los roles de Padre y Madre se caracterizan por ser desestructurados o autoanulados, destacando en los niños escolares

manifestaciones de agresividad, ansiedad e inseguridad; espontaneidad inhibida, estereotipia y regresión.

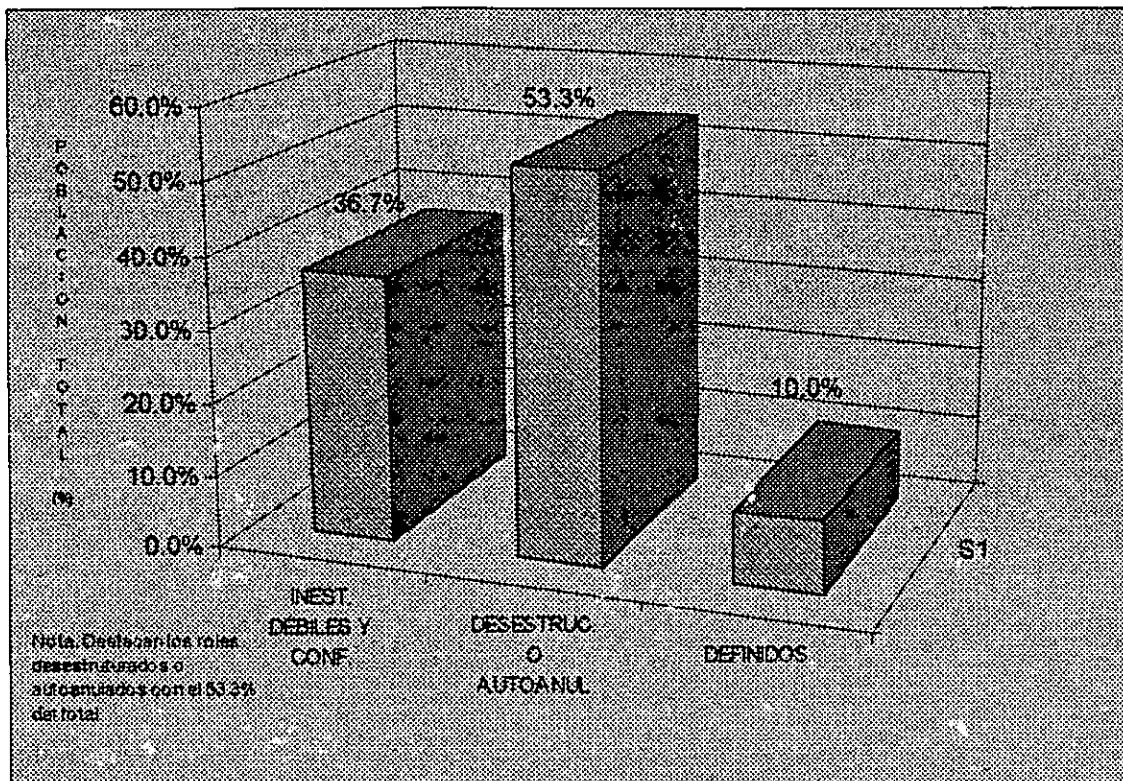
En el 36.6% estos mismos roles son inestables, débiles y confusos, manifestándose en los niños, también, conductas de agresividad, ansiedad e inseguridad, además de una falta de expansión e inhibición de las tendencias (ver cuadros 5a, 5b y gráfica 7).

Cuadro 5a: Características Afectivas (Machover)

Roles	% de la población total.	Sentimientos de inseguridad e inferioridad	Agresividad, ansiedad e inseguridad.	Otras características (egocentrismo, soledad, miedo, dependencia y culpabilidad)
Inestables, débiles y confusos	36.6%	9.98%	16.6%	9.98%
Desestructurados o autoanulados.	53.3%	0	36.6%	16.6%
Definidos.	10%	6.6%	3.3%	0

Cuadro 5b: Características Afectivas (Test de la familia)

Roles	% de la población total;	Espontaneidad inhibida, estereotipia y regresión	Falta de expansión o inhibición de las tendencias	Espontáneo desinhibido.
Inestables, débiles y confusos	36.7%	3.3%	23.3%	10%
Desestructurados o autoanulados	53.3%	33.3%	13.3%	6.6%
Definidos	10%	6.7%	0	3.3%



Gráfica 7. Roles en el sistema familiar.

El rol en la familia se refiere al papel que desempeña cada integrante según su función, en este caso como: Padre, Madre e Hijo (Satir, 1989)

En roles inestables y confusos se originan las manifestaciones emocionales ya mencionadas como consecuencia de la falta de seguridad o protección que le brindan los padres al hijo, pues a veces desempeña el papel y a veces no, dependiendo de sus necesidades no satisfechas como individuos y por ende de una no acomodación transaccional en el subsistema conyugal. Incrementándose el problema ante la presencia de los hijos, pues estos nacen con necesidades que los padres en su función como tal deben cubrir. (Mahler, 1989).

Estas necesidades implican la atención, alimento, protección y cuidado del niño además de sus necesidades emocionales, que se cubren con la calidad de relaciones establecidas entre el padre y el hijo.

Los roles desestructurados o autoanulados dejan sin alternativa a los hijos pues no hay en los padres un papel que desempeñen como padre o madre y por el contrario pueden tener las mismas necesidades individuales que los hijos. Originándose una desestructuración en los diversos sistemas, pues el conyugal es el eje en torno al cual se forman todas las otras relaciones familiares (Satir, 1989).

El 10% de la población muestra roles definidos sin embargo, los niños escolares manifiestan agresividad, ansiedad e inseguridad, así como sentimientos de inferioridad. Esto señala que a pesar de tener la protección y alimentación, el niño no necesariamente se está cubriendo sus necesidades emotivas. La correspondencia afectiva, sola, no basta para convencer al niño de que es digno de que lo amen (Corkille, 1988).

Categoría F

Pautas de comunicación en el sistema familiar

6 Ho : De las pautas de comunicación en el subsistema parental, no dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

6 H': De las pautas de comunicación en el subsistema parental, dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

Con los resultados obtenidos en el cálculo de Ji cuadrada, se rechaza la Ho y se acepta la H', en ambas pruebas de afectividad, como se observa en seguida:

Machover:

$$X^2_c = 21.9$$

$$gl = 6$$

$$\alpha = 0.05$$

$$X^2_t = 12.6$$

Test de la Familia:

$$X^2_c = 13.4$$

$$gl = 6$$

$$\alpha = 0.05$$

$$X^2_t = 12.6$$

El valor de ambas Ji cuadrada calculadas es mayor que el valor de referencia (tablas) con 6 grados de libertad y un nivel de significancia de 0.05

La aceptación de la H' confirma la relación entre las pautas de comunicación y ciertas características afectivas del niño escolar.

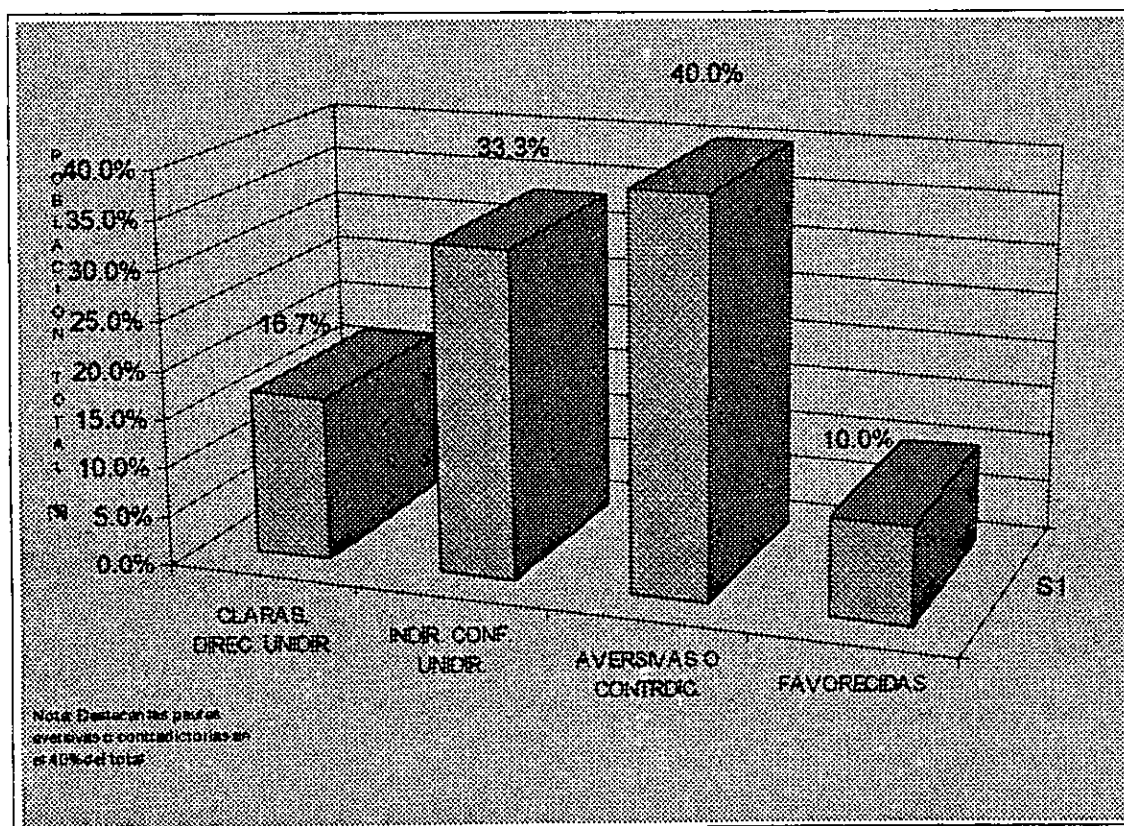
En la población estudiada el 40% del total, observó pautas de comunicación aversivas o contradictorias, en el subsistema parental (identifica la relación padres e hijos), y la manifestación en el niño escolar de: agresividad, ansiedad e inseguridad y falta de expansión e inhibición de las tendencias (ver cuadros 6a, 6b y gráfica 8).

Cuadro 6a: Características Afectivas (Machover)

Pautas de comunicación en el subsistema parental.	% de la población total.	Sentimientos de inseguridad e inferioridad	Agresividad, ansiedad e inseguridad.	Otras características (egocentrismo, soledad, miedo, dependencia y culpabilidad)
Claras y directas unidireccionales.	16.7%	0	6.7%	10%
Indirectas, confusas unidireccionales.	33.3%	6.7%	23.3%	3.3%
Aversivas o contradictorias.	40%	0	26.7%	13.3%
Favorecidas.	10%	10%	0	0

Cuadro 6b: Características Afectivas (Test de la familia)

Pautas de comunicación en el subsistema parental.	% de la población total;	Espontaneidad inhibida, estereotipia y regresión	Falta de expansión o inhibición de las tendencias	Espontáneo desinhibido.
Clara y directas unidireccionales	16.7%	10%	0	6.7%
Indirectas, confusas unidireccionales	33.3%	16.7%	10%	6.6%
Aversivas o contradictorias	40%	13.3%	26.7%	0
Favorecidas	10%	3.3%	0	6.7%



Gráfica 8. Pautas de comunicación en el subsistema parental.

Estas pautas de comunicación generan en el niño manifestaciones como las antes mencionadas. Pues los padres están transmitiendo mensajes agresivos que desvían el valor de sí mismos tanto de los padres como de los hijos. Estos mensajes no necesariamente pueden ser verbales sino también no verbales, además de estar enviando mensajes contradictorios, en donde el niño se confunde aún más al tratar de codificar la información que recibe (Nágera, 1986).

El 33.3% muestra pautas indirectas, confusas unidireccionales, en este caso además de originar confusión en el niño no se le permite manifestarse como tal coartando toda iniciativa u oportunidad a ser él mismo con esto el niño se ve frustrado y como mecanismo de defensa manifiesta inhibición estereotipia y regresión, falta de expansión, inseguridad, agresividad y ansiedad. Estos mecanismos le permiten integrarse a la forma de transaccionar en su familia de manera única.

16.7% muestra pautas de comunicación claras y directas pero unidireccionales o sea son los mensajes que solo son enviados por los padres coartando las necesidades del niño. En este caso más que cubrir un pleno desarrollo en el ciclo vital del niño, éste debe desarrollarse en torno a las necesidades que se originan en los padres. Afectando definitivamente su autoestima y todo lo que implica una salud mental en el niño.

Las pautas favorecidas (10%) también generan manifestaciones de inseguridad, estereotipia y regresión, pero son favorecidas según el punto de vista de los padres no así de los hijos, entonces, estos síntomas dan a conocer que no se favorecen del todo, que existen necesidades del niño aún no satisfechas. Pues para el padre puede estar bien que el niño haya lo que él le dice a si el padre se ve complacido al ver que el hijo responde a observaciones, órdenes sugerencias, etc. pero el niño lo hace para complacer a los padres no así para satisfacción de sí mismo.

Categoría G

Coaliciones y Triangulaciones en el sistema familiar

7 Ho: De las coaliciones y triangulaciones en el sistema familiar, no dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

7 H': De las coaliciones y triangulaciones en el sistema familiar, dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

Los resultados de las Ji cuadrada calculadas, muestran el rechazo de la Ho y la aceptación de la H', en ambas pruebas afectivas, como se observa en seguida:

Machover:	Test de la Familia:
$X^2_c = 10.4$	$X^2_c = 11.3$
$gl = 4$	$gl = 4$
$\alpha = 0.05$	$\alpha = 0.05$
$X^2_t = 9.5$	$X^2_t = 9.5$

El valor de ambas Ji cuadrada calculadas, es mayor que el valor de referencia (tablas) con 4 grados de libertad y un nivel de significancia de 0.05

Al aceptar la hipótesis alterna, se confirma que hay relación entre la formación de coaliciones y triángulaciones en la familia y ciertas características afectivas del niño escolar.

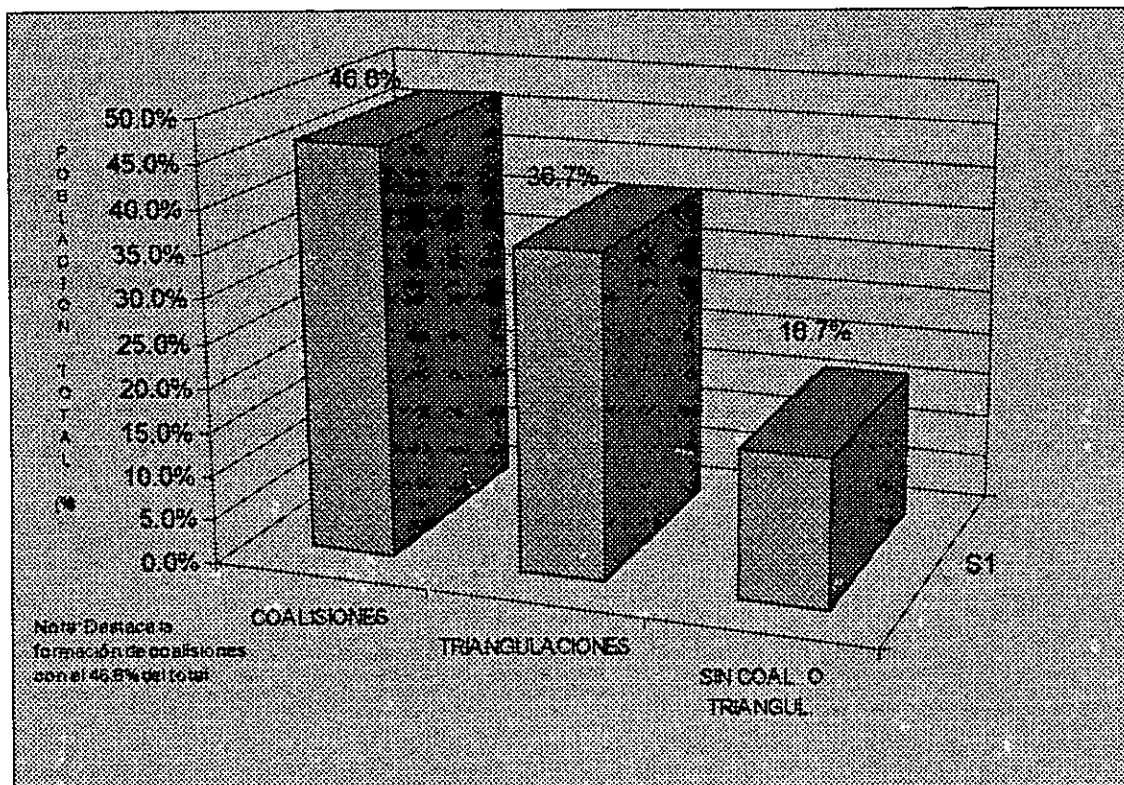
Con el 46.7% del total, la población estudiada se caracterizó con formación de coaliciones y el 36.6% del total con triángulaciones (ver cuadros 7a,7b y gráfica 9).

Cuadro 7a: Características Afectivas (Machover)

Coaliciones y triangulaciones	% de la población total.	Sentimientos de inseguridad e inferioridad	Agresividad, ansiedad e inseguridad.	Otras características (egocentrismo, soledad, miedo, dependencia y culpabilidad)
Coaliciones	46.6%	6.6%	23.3%	16.6%
Triangulaciones	36.7%	0	26.7%	10%
Sin coaliciones o triangulaciones	16.7%	10%	6.7%	0

Cuadro 7b: Características Afectivas (Test de la familia)

Coaliciones y triangulaciones	% de la población total;	Espontaneidad inhibida, estereotipia y regresión	Falta de expansión o inhibición de las tendencias	Espontáneo desinhibido.
Coaliciones	46.7%	6.7%	30%	10%
Triangulaciones	36.6%	23.3%	6.6%	6.7%
Sin coaliciones o triangulaciones	16.7%	13.4%	0	3.3%



Gráfica 9. Coaliciones y triangulaciones en el sistema familiar.

Las coaliciones se caracterizan por ser la asociación de diferentes integrantes de los subsistemas en contra de alguno de ellos (Minuchin, 1986).

Las coaliciones en este estudio se caracterizan por la asociación entre madre e hijos contra el padre generándose subsistemas conyugales difusos en donde los hijos rebasan los límites por la madre.

Las triangulaciones (36.6%) se caracterizan por dirigirse hacia los hijos, es decir que los padres desvían sus conflictos hacia los hijos resultando manifestaciones; de agresividad, ansiedad e inseguridad, estereotipia y regresión, egocentrismo, soledad, dependencia y culpabilidad.

Categoría H

Paciente identificado en el sistema familiar

8 Ho: De la presencia de pacientes identificados en el sistema familiar, no dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

8 H': De la presencia de pacientes identificados en el sistema familiar, dependen ciertas características afectivas del niño escolar.

Con el cálculo de Ji cuadrada se rechaza la Ho y se acepta la H', en ambas pruebas afectivas, como se muestra en los siguientes resultados:

Machover:	Test de la familia:
$X^2_c = 19.14$	$X^2_c = 13$
gl = 6	gl = 6
$\alpha = 0.05$	$\alpha = 0.05$
$X^2_t = 12.6$	$X^2_t = 12.6$

El valor de ambas Ji cuadrada calculadas es mayor que el valor de referencia (tablas), con 6 grados de libertad y un nivel de significancia de 0.05

Estos resultados indican la relación entre la categoría paciente identificado y ciertas características de afectividad en el niño escolar, como se describe en seguida:

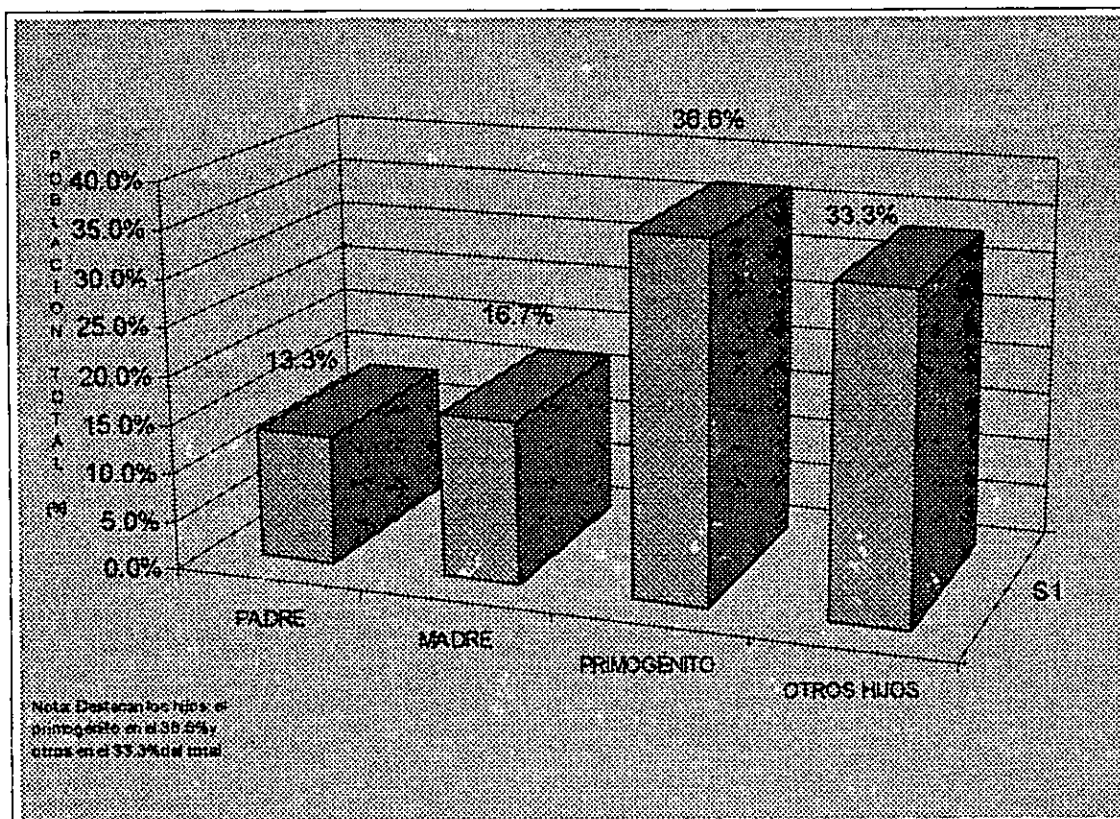
En el 36.6% del total, el paciente identificado es el hijo primogénito. En el 33.3% son los otros hijos. Si se suman ambos porcentajes se observa que el 69.9% del total de la población, los hijos son los pacientes identificados (ver tabla 8a, 8b y gráfica 10).

Cuadro 8a: Características Afectivas (Machover)

Paciente identificado	% de la población total.	Sentimientos de inseguridad e inferioridad	Agresividad, ansiedad e inseguridad.	Otras características (egocentrismo, soledad, miedo, dependencia y culpabilidad)
Padre	13.3%	0	9.9%	3.3%
Madre	16.7%	13.4%	0	3.3%
Primogénito	36.6%	0	26.6%	9.9%
Otros hijos	33.3%	3.3%	18.2%	9.1%

Cuadro 8b: Características Afectivas (Test de la familia)

Paciente identificado	% de la población total;	Espontaneidad inhibida, estereotipia y regresión	Falta de expansión o inhibición de las tendencias	Espontáneo desinhibido.
Padre	13.3%	13.3%	0	0
Madre	16.7%	10%	3.3%	3.3%
Primogénito	36.6%	13.3%	10%	13.3%
Otros hijos	33.3%	6.7%	23.3%	3.3%



Gráfica 10. Paciente identificado por el sistema familiar.

Estos resultados muestran que los niños en edad escolar manifiestan agresividad, ansiedad e inseguridad; espontaneidad inhibida, estereotipia, regresión, falta de expansión e inhibición de las tendencias.

Esta categoría reafirma el funcionamiento familiar que ya se comentó en las categorías anteriores. Es decir los padres al no solucionar su conflicto conyugal no pueden favorecer la relación parental, por el contrario utilizan a los hijos, desvían su conflicto hacia ellos apareciendo triángulaciones o coaliciones, se muestran agresivos o permisivos, contradictorios o confusos, originándose en el niño con estos mensajes frustración y angustia que lo llevan a ser agresivo, inhibido o con manifestaciones de estereotipia. Estas manifestaciones refuerzan la relación con los padres porque llaman su atención dejando de lado el conflicto conyugal, pues aunque en la mayoría de las familias considera funcionar sin problemas importantes, sí reconocen a los hijos como pacientes identificados, pero no dan importancia.

El 30% restante los pacientes identificados son los padres y se debe a la frustración que en ellos se origina ante la no solución de su conflicto conyugal, desviándolo hacia la relación parental

C u a d r o 8c

Paciente Identificado:

Padre: agresividad, inestabilidad emocional, enfermedad física.

Madre: depresión, neurosis, histeria, alcoholismo, nerviosismo.

Hijo primogénito: agresividad, bajo rendimiento escolar, aislamiento, depresión, inseguridad y sobreprotección.

Otros hijos: rebeldía, enfermedad física, bajo rendimiento escolar, agresividad, timidez, inseguridad.

En el cuadro 8c se observan los síntomas de los pacientes identificados reconocidos por las familias.

FALTA PAGINA

No. 170

VI DISCUSIÓN

La vida emocional tiene gran importancia en la conformación de la personalidad, matiza las diferentes etapas en el ciclo de desarrollo individual. Desde que el niño nace, parte de, sus necesidades vitales son la protección, cariño y cuidado de la madre. La estrecha relación que existe en el vientre de la madre no se puede romper en los primeros años de vida. Es el cariño de la madre, sus mimos, sus cuidados, sus bondades y su supervisión constante lo que constituye para el bebé la estimulación que cristaliza la maduración de su corteza cerebral (Bernal, 1985).

Pero en la familia no es sólo la madre quién contribuye en el desarrollo emocional del niño también se encuentran los demás integrantes; papá y hermanos algunas veces tíos y abuelos o bien sirvientas, como en algunos casos de las familias de esta investigación.

El niño y la familia crecen en conjunto y la acomodación a las necesidades de este debilita áreas de autonomía que él experimenta como separación. Aunque la familia es la matriz del desarrollo psicosocial de sus integrantes, también necesita acomodarse a la sociedad y garantizar alguna continuidad a la cultura. Según Minuchin (1986) la familia tiene tres componentes: 1. la estructura es la de un sistema sociocultural abierto en proceso de transformación; 2. se desplaza a través de un número de etapas que exigen una reestructuración constante; 3. se adapta a las circunstancias cambiantes.

Autores como Estrada (1992), también considera a la familia un sistema abierto, que pasa por diversas etapas en un ciclo vital en donde pueden encontrarse dentro de un marco de salud o enfermedad, o bien Sánchez Azcona (1984), que hace mención de diversas etapas de consolidación en la familia.

Los modos en que interactúan los integrantes de una familia, son el conjunto invisible de demandas funcionales que caracterizan la estructura específica de cada

familia. Esta estructura se forma por subsistemas en los que se crean y establecen límites, las pautas de transacción son el motor de funcionalidad de ésta, que regulan la conducta de los integrantes, mantenida por dos sistemas de coacción: El genérico que se refiere a la existencia de una jerarquía de poder en la que los padres e hijos poseen niveles de autoridad diferentes además de la complementariedad e interdependencia en la pareja; el idiosincrático donde están las expectativas mutuas de los integrantes. Estas se dan a través de años de negociaciones explícitas e implícitas relacionadas con los acontecimientos diarios (Minuchin, 1986).

Sin embargo, no todas las familias pasan por un ciclo evolutivo normativo, también se da el alternativo (Ochoa de Alda, 1995), en donde la familia por diversas circunstancias de separación o divorcio no pasan por un continuum en las etapas de un ciclo vital.

Estas familias se ven fragmentadas, a pesar de negociar su situación de separación tanto físico como emocional en otras puede existir un alejamiento total o la formación por uno o ambos cónyuges de una nueva familia, estas circunstancias afectarán de manera importante el desarrollo en general tanto individual como familiar, pero en especial el aspecto emocional en el niño, ya que ambos padres son importantes para él y los ama, son los espejos que le devuelven reflejos positivos o negativos de sí mismo (Corkille, 1988). La identificación con ellos es una fuente importante de seguridad (Mussen y Conger, 1987), etc. Además desde el enfoque sistémico el individuo es un ser activo y reactivo de grupos sociales, dinámica en la cual estructura una identidad de pertenencia. Las modificaciones en la estructura familiar contribuyen a la producción de cambios en la conducta y en los procesos psicológicos internos (Zuck, 1982). Cada familia se identifica por tener una estructura y funcionalidad específica según la necesidad de satisfacer sus necesidades tanto individuales como en grupo.

Las características de las diversas categorías que conforman la estructura y funcionalidad de las familias investigadas fueron:

LÍMITES EXTERNOS DIFUSOS.

La conformación de los límites se va estableciendo desde que inicia una relación de pareja en donde se debe basar la relación con libertad de llegar a ser un individuo en sí mismo con la capacidad de apreciar al otro en todo lo que es. Sin embargo, se puede caer en una fusión; donde existe un estado inmaduro de no lograr una individualidad o bien realizar la propia imagen basado en la negociación de las diferencias del otro, lo que origina la distorsión en la comunicación (Estrada, 1992). La no resolución de estos y otros conflictos que puedan surgir en el inicio de una relación conyugal van marcando la solidez o debilidad de su estructura, siendo cada vez más compleja (Satir, 1989).

La pareja está en función de los contratos individuales, para integrarlos a un contrato individual no escrito donde hay un conjunto de expectativas y promesas conscientes e inconscientes que estructuran parte de las características familiares. Lograr la complementariedad a través de la fusión de estos contratos, influyen en el tipo de límites que se estructuran en cada familia.

La negociación conyugal que delimita paulatinamente límites difusos pierde de vista el desarrollo individual de cada integrante, complicando cada vez más su función al nacer los hijos. La pareja realiza mecanismos de separación de su familia de origen, para determinar sus propios límites; cuando estos no son claros y precisos permiten la frecuente y excesiva intrusión de la familia política en función de necesidades emocionales y/o económicas.

La intimidad y el poder de la pareja joven puede ser débil por la carencia de reglas, que requieren de un espacio y tiempo. La forma de resolver conflictos, la fluidez y la flexibilidad de los mecanismos son importantes para la negociación de las reglas; sin embargo, éstos pueden verse limitados por conductas evasivas como silencios prolongados, extender jornadas de trabajo, lectura del periódico, ver T. V. etc., estas conductas son síntomas de insatisfacción, exista o no disputa verbal entre los cónyuges (Sorrentino, 1990).

Las familias de este estudio están obstaculizando el desarrollo individual de sus integrantes al presentar límites externos difusos, pues se permite la intromisión con facilidad de los integrantes de otras familias generando frustración, descontrol o confusión en su desarrollo individual, que de alguna manera están afectando a los hijos pues éstos se están manifestando con agresividad, ansiedad, inseguridad, falta de expansión e inhibición de las tendencias, estereotipia y regresión.

Ya que la ansiedad puede producir la expresión de la agresión, por constituirse como un obstáculo para las realizaciones (Kazdin, 1989), estas manifestaciones se pueden estar desencadenando unas con otras como consecuencia de las mismas y debido a que esta ansiedad y limitación en la realización de sí mismo se origina por la falta de unos límites externos claros y definidos. Sin embargo, a pesar de que en algunas familias existen éste tipo de límites los chicos manifiestan espontaneidad inhibida, estereotipia y regresión, además de que en este estudio quedan de lado las relaciones escolares y extrafamiliares se trabaja con la percepción sólo de los padres y no de los hijos. Es decir, que en esta estructura las funciones y los límites pueden ser claros y flexibles para los padres, pero no para los hijos, por ejemplo el padre actúa sobreprotegiendo al hijo esto limita al hijo y lo frustra al no lograr una independencia, para el padre esto esta bien, para el hijo no, porque se siente limitado.

Parte de esta estructura lo son también los límites internos en el subsistema parental que se caracterizan por ser:

LÍMITES INTERNOS RÍGIDOS Y DIFUSOS

Los límites difusos están indicando una excesiva preocupación hacia los hijos, no permitiéndoles desarrollarse totalmente, de acuerdo a sus necesidades por el contrario se originan manifestaciones de apego y dependencia hacia los padres. En este estudio los niños manifiestan; agresividad, ansiedad e inseguridad, que se ven reforzadas y

mantenidas con la excesiva preocupación hacia los hijos. Como estas familias se vuelcan hacia éstos, generan frustración y ansiedad que limita el desarrollo individual del niño. Los elementos que mantienen el síntoma ofrecen ganancias en términos de equilibrio, para impedir el cambio o como manifestación de necesidades de satisfacción.

En la medida en que la pareja se centre en los hijos será más fácil evitar confrontaciones conyugales, salvando la relación y manteniendo su conducta frustrada que se proyecta hacia los hijos (Minuchin, 1986).

En los límites rígidos; la comunicación es limitada, poca oportunidad de participación, generando manifestaciones de agresividad, ansiedad e inseguridad, estereotipia y regresión que se mantienen de la misma manera que las anteriores limitando un desarrollo individual a través de normas rígidas que hacen pensar a los padres tener un control sobre los hijos pero que en realidad es para evitar un conflicto conyugal.

El niño expresa desviación en el desarrollo emocional, en estas familias el chico manifiesta agresión, ansiedad, estereotipia, regresión e inseguridad, como parte de su dificultad para lograr una independencia y autonomía.

La ansiedad, que puede generar agresión, o inseguridad, puede tener sus orígenes en una socialización dura, punitiva o restrictiva. Algunos padres pueden estar imponiendo normas de conducta demasiado exigentes para el desempeño del menor, teniendo cambios frecuentes en el estado de ánimo y en las reacciones respecto del niño. Si los hijos aprenden a no distinguir con claridad cuáles acciones son aceptables y cuáles inaceptables comienzan a desconfiar de sus propios impulsos y pueden volverse ansiosos e inseguros acerca de sus padres como fuentes de amor y de seguridad (Keesler, 1986).

Aunque la agresión e inseguridad son necesarias para el dominio y conocimiento del medio que le rodea al niño, se deben integrar a conductas socialmente aceptables para favorecer la socialización (Mussen y Conger, 1987).

Si existen pautas que impiden el dominio pleno y necesario en el desarrollo del niño, entonces no se satisfacen las necesidades del pequeño, más bien giran en torno a la dinámica establecida por los padres en la satisfacción de sus demandas personales, dejando de lado las del niño, orillando a caer en una conducta de estereotipia, es decir actuar como los padres demandan para guardar su equilibrio y no como individualmente necesita el chico.

LA JERARQUÍA, es parte también de la estructura familiar, esta se refiere a la persona con mayor autoridad en la familia. En las familias investigadas son los padres en unas papá en otras mamá, los que poseen este papel, pero si se observa que sus límites externos e internos no están bien delimitados para favorecer el desarrollo tanto individual como grupal, la jerarquía tampoco tiende a favorecer lo anterior. Pueden estar en una posición de sobreprotectores o bien ejercer un rol agresivo.

En la relación parental es importante que los padres comprendan las necesidades de desarrollo de los hijos y que les expliquen las reglas que imponen (Aguilar, 1987). Es un proceso de acomodación mutua, mientras los padres imponen reglas que a veces no saben explicar o que suponen implícitamente entendidas, los niños a medida que crecen es posible que no acepten las reglas, además que sus necesidades también cambian y las comunican con distintos niveles de claridad Barragán (1989) en Martínez (1995).

La vida psíquica del niño no es producto sólo de un proceso interno, éste influye sobre su contexto y es influido a su vez. Además cuando los cónyuges no han logrado manejar adecuadamente el poder, la intimidad y la inclusión - exclusión, son condiciones óptimas para que ésta se centre en el niño.

Cuando la jerarquía es desempeñada por abuelos, tías o sirvientas hay una evidente desestructuración familiar o bien una desintegración aquí la familia probablemente no pasa por un ciclo normativo rígido, sino alterno hay una ausencia de padres que generan ansiedad mayor en los hijos manifestando características afectivas que limitan su desarrollo individual (Minuchin, 1991).

La categoría de CENTRALIDAD viene a confirmar que estas familias que aparentemente no presentaban algún problema evidente se encuentran centradas en el niño.

En la mayoría de ellas la centralidad se encuentra en los hijos y que éstos están generando manifestaciones afectivas que perpetúan la forma de interactuar, sin embargo, dañan un desarrollo individual y lesionan la afectividad del niño. Además de ser señalados por la familia como los pacientes identificados.

Esta dinámica ofrece ganancias en términos de equilibrio, para impedir el cambio o como manifestación de necesidad de satisfacción.

Algunas madres se conducen sobreprotectoras el efecto de éstas origina timidez, dependencia y sometimiento (Lewis, 1990 y Campion, 1987 en Martínez, 1995; Butelman, 1989; Minuchin, 1984), manifestaciones que muestran algunos chicos de esta investigación.

Por convicción social, el padre se torna periférico, sea por su trabajo u otras actividades que realiza, como es poco el tiempo que pasa en la familia no ha aprendido a educar a los hijos, entonces, ante las demandas familiares puede actuar agresivo o demasiado permisivo (Nágera, 1986). En algunas familias se convierte en paciente identificado además de tener la centralidad. La frustración de los padres en donde la madre es la máxima autoridad, se debe a que se sienten relegados del papel que les corresponde sin embargo, no lo manifiestan claramente siendo agresivos o permisivos con los hijos, éstos piensan que son ellos el origen de las frustraciones de los padres,

pues son chicos que no saben hacer lo que sus padres desean. De esta manera se evita un conflicto conyugal no resuelto y se desvía hacia la relación parental manteniendo a su vez las manifestaciones emocionales inadecuadas.

Si una estructura disfuncional no está bien definida para favorecer el crecimiento individual y grupal entonces sus subsistemas, límites, pautas transaccionales, etc. también son inadecuadas.

Familias de esta investigación con una estructura disfuncional, que desfavorece un desarrollo integral, se refleja en sus **ROLES Y PAUTAS DE COMUNICACIÓN** caracterizados por ser débiles e inestables, confusos, desestructurados, autoanulados y con una comunicación aversiva, contradictoria, indirectas y confusas.

Este tipo de roles y comunicación confunde al niño cuando lo que necesita es atención, tolerancia, comprensión, socialización, para favorecer su seguridad en sí mismo y superar los momentos de crisis en cada una de sus etapas de desarrollo. Esta carencia origina la ansiedad y la manifestación de ciertas características afectivas que refuerzan las conductas y desempeño de los padres, cayendo en el reforzamiento constante de las conductas de los niños (Minuchin, 1986; Nágera, 1986; Fishman y Rosman, 1990 en Martínez, 1995; Lipsitt, 1989).

La no resolución del conflicto conyugal facilita que éste sea desviado hacia el hijo o los hijos, presionándolos, agrediéndolos o siendo intolerantes. O bien que uno de los cónyuges utilice a los hijos o hijo como aliado para actuar en contra de el otro cónyuge. Así surgen las triángulaciones y coaliciones en la familia, limitando el crecimiento, además de perpetuar las manifestaciones afectivas que funcionan como los síntomas en donde las familias no las reconocen porque originaría un desequilibrio en su estructura.

Las diferentes categorías investigadas, no actúan por separado son la estructura de funcionamiento de cada familia y por la cual se rigen en sus pautas de transacción, resolución de problemas, necesidades individuales y grupales.

VII CONCLUSIONES

Considerando lo antes discutido y de acuerdo a los resultados obtenidos en esta investigación se concluye lo siguiente:

- Los indicadores de las categorías analizadas apuntan a identificar patrones de disfunción familiar generalizados en las familias y niños evaluados.
- Las disfuncionalidades identificadas promueven un desarrollo emocional inadecuado en los niños escolares.
- El desarrollo individual y familiar pasan por una serie de etapas en un ciclo vital. Desde el enfoque sistémico el individuo es un ser activo y reactivo de grupos sociales, en la que estructura una identidad de pertenencia. Las modificaciones en la estructura contribuye a la producción de cambios en la conducta y en los procesos psicológicos internos.
- La complementariedad a través de la fusión de los contratos individuales, influye en el tipo de límites que se estructuran en cada familia.
- Si las familias no delimitan claramente sus límites externos e internos, tampoco podrán delimitar otras partes de su estructura (jerarquía, centralidad, pautas de comunicación, etc.).
- Cuando no hay una resolución del conflicto conyugal se desvía hacia los hijos, así surgen coaliciones y triangulaciones, limitando el desarrollo individual y grupal.
- Los límites externos difusos en estas familias obstaculizan el desarrollo individual y grupal, generando en los niños escolares ansiedad que a su vez, produce agresión o inseguridad ante una frustración.
- Los límites internos rígidos en estas familias indican una excesiva preocupación hacia los hijos, no permiten el desarrollo de acuerdo a las necesidades del chico.
- En estas familias las necesidades del niño giran en torno a la dinámica establecida por los padres, generando la presencia de timidez, dependencia y sometimiento.

- En estas familias la estructura y funciones de los límites pueden ser claros y flexibles para los padres, pero no para los hijos.
- Los límites internos difusos de estas familias llevan a los padres a una preocupación excesiva de los hijos impidiendo la satisfacción de las necesidades individuales de éstos, se originan manifestaciones de apego y dependencia.
- Los límites internos rígidos de las familias, limitan la comunicación generando manifestaciones de agresividad, ansiedad e inseguridad, estereotipia y regresión.
- La jerarquía en las familias, puede estar en una posición de sobreprotector o agresor, en ambos papeles están limitando el desarrollo individual del niño.
- Los roles y pautas de comunicación en estas familias, originan confusión en el niño, pues tienden a ser débiles e inestables, confusas, desestructuradas y con una comunicación agresiva y otras contradictoria.
- Estas familias llegan a formar coaliciones y triangulaciones con los hijos como una forma de evadir su conflicto.

FALTA PAGINA

No. 182

BIBLIOGRAFIA

- AGUILAR, Kubli. E. (1987) Padres positivos. México: Pax Méx.
- AMARA, P. G. (1970) Jóvenes y viejos. México: Extemporáneos.
- BANK, S. y Kahn, M. (1988) El vínculo fraterno. Argentina: Paidós.
- BANDURA, (1986) en Santín, L. (1997) Autoestima y fracaso escolar. Revista psicología contemporánea, 4 (2), 32.
- BARRAGÁN, M. (1989) en Martínez, o. A. (1995) Doc. Circ. FES Zaragoza. México.
- BAUTISTA, Lozada. Y. (1995) El bajo aprovechamiento escolar y su relación con la dinámica familiar disfuncional. México: UNAM. Tesis.
- BEAVERS, (1977) en Braverman, R. (1986) Tipología familiar relacionada con aspectos psicopedagógicos. México: UNAM. Tesis.
- BECKER, (1964) en Clarizio, H. F. y McCoy, F. G. (1988) Transtornos en la conducta del niño. México: Manual moderno.
- BELL, J. E. (1964) Técnicas Proyectivas. México: UNAM.
- BERNAL, A. (1985) Errores en la crianza de los niños. México: Caballito.
- BRIDGES, L. J., Grolnick, W. S. y Connell, J. P. (1997) Infant emotion regulation with mothers and fathers. Infant behavior and development, 20 (1) 47-57.
- BUTELMAN, I. (1988) Psicopedagogía Institucional. Argentina: Paidós.

BRAVERMAN, R. (1982) Patrones disfuncionales de interacción familiar relacionados con problemas escolares. México: UNAM. Tesis.

BRAVERMAN, R. (1986) Tipología familiar relacionada con aspectos psico-socio-pedagógicos. México: UNAM. Tesis.

CAMPION, J. (1987) en Martínez, O. A. (1995) Doc. Circ. FES Zaragoza. México.

CASTELLAN, Y. (1985) La Familia. México: Fondo de Cultura Económica.

CASTRO, L. (1986) Diseño experimental sin estadística. México: Trillas.

COOPERSMITH, (1967) en Corkille, B. D. (1988) El niño feliz. México: Gedisa.

COOPERSMITH, (1981) en Montt, M. E. y Chávez, F. (1996) Autoestima y salud mental en los adolescentes. Salud mental, 19 (3) 30-34.

COOPERSMITH, (1981) en Santín, L. (1997) Autoestima y fracaso escolar. Revista psicología contemporánea, 4 (2), 32.

CORKILLE, B. D. (1988) El niño feliz. México: Gedisa.

CORMAN, L. (1967) El test de la Familia. Argentina: Kapelusz.

CLARIZIO, H. F. y McCoy F. G. (1988) Trastornos de la conducta en el niño. México: Manual Moderno.

CLARO, E. (1983) Mini-siquis. Cuba: Científico - Técnica.

DE LA CRUZ. G. E. y McCann, S. T. (1988) Estudio preliminar basado en una revisión de modelos teóricos e instrumentos de evaluación de terapia familiar.

Funcionalidad y disfuncionalidad de patrones de interacción familiar a partir del cuestionario DEC. México: Universidad de las Américas. Tesis.

ERIKSON, E. H. (1987) Infancia y Sociedad. Argentina: Paidós.

ESTRADA, I. (1992) El ciclo vital de la familia. México: Posada.

FLAVELL, (1975) en Papalia, D. E. (1990) Psicología del desarrollo. México: McGraw-Hill.

FINNIE, N. R. (1987) Atención en el hogar del niño con parálisis cerebral. México: La Prensa Médica.

FISHER, L. et al. (1985) Alternative Strategies for creating. Relational family Data, Family Process.

FISHMAN, H. CH. y Rosman. B.L. (1990) en Martínez, O. (1995) Doc. Circ. FES Zaragoza. México.

FREUD, S. (1905) en Mussen, P. H. y Conger, (1987) Desarrollo de la personalidad del niño. México: Trillas.

GESELL, Amatruda, (1964) en Lewis, M. (1986) Desarrollo psicológico del niño. México: Interamericana.

GODÍNEZ, L. M. E. (1988) Percepción del ambiente familiar en niños de primaria con C. I. normal y que representan bajo rendimiento académico. México: UNAM. Tesis.

GOLBSCHEMID, (1968) en Papalia, D. E. (1990) Psicología del desarrollo. México: McGraw-Hill.

- GONZÁLES, G. (1995) La espiral de la conciencia, el desarrollo humano desde la óptica de la psicología transpersonal. Revista psicología contemporanea, 2 (2).
- GÜERIN, (1976) en Braverman, R. (1986) Tipología familiar relacionada con aspectos psicosociopedagógicos. México: UNAM. Tesis.
- HALEY, J. (1988) Terapia para resolver problemas. Argentina: Amorrortu.
- HAMACHER, (1981) en Heresi, A. E., Serna, R. C. y Nelson, C. M. (1995) Eficacia de un programa para el desarrollo de la autoestima. Revista psicología contemporanea, 2 (2), 32-37.
- HERESI, A. E., Serna, R. C. y Nelson, C. M. (1995) Eficacia de un programa para el desarrollo de la autoestima. Revista psicología contemporanea, 2 (2), 32-37
- HOFFMAN, L. (1992) Fundamentos de la terapia familiar. México: Fondo de cultura.
- HOOKER, S. (1983) La tercera edad. México: Gedisa.
- HUTTENLOCHER, (1979) en Lewis, M. (1986) Desarrollo psicológico del niño. México: Interamericana.
- INNES, M. (1996) Connecting Bowen. Theory with its human origins. Family process, In, 35 (4), 487-501.
- KAZDIN, A. (1989) Terapia del comportamiento. México: Manual Moderno.
- KEESLER, J. W. (1986) Psychopathology of childhood. Englewood Cliffs. Nueva Jersey: Prentice Hall.

- KESSEN, (1965) en Mussen, P. H. y Conger, (1987) Desarrollo de la personalidad del niño. México: Trillas.
- KOCH, K. (1987) El Test del árbol. Argentina: Kapelusz.
- KOHLBERG, (1958) en Clarizio, H. F. y McCoy, F. G. (1988) Transtornos en la conducta en el niño. México: Manual moderno.
- KLINCOUSTEIN, M. (1987) Estudio Exploratorio del Funcionamiento familiar dentro e un albergue. México: UNAM. Tesis.
- LAGRANGE, G. (1978) Educación Psicomotriz. España: Fontanela.
- LANSKY, V. (1980) Las mejores sugerencias prácticas para los padres. México: Diana.
- LEWIS, M. (1986) Desarrollo Psicológico del niño. México: Interamericana.
- LEWIS, M. (1990) en Martínez, O. (1995) Doc. Circ. FES Zaragoza. México.
- LIPSITT, L. (1989) Desarrollo Infantil. México: Trillas.
- LÓPEZ, NEGRETE DE GARIBAY P. (1981) Revisión de escuela estratégica y estructural de terapia familiar y su posible aplicación a la familia en México. México: UNAM. Tesis.
- LÓPEZ, R. (1988) Funcionamiento familiar y su relación con problemas de lecto-escritura. México: Universidad de las Américas. Tesis.
- MARTÍNEZ, OLIVERA. A. (1995) Doc. Circ. FES Zaragoza. México.

- MAHLER, M. (1989) Simbiosis humana: las vicisitudes de la individuación. México: Joaquín Mortiz.
- MASTACHE, M. C. (1996) Antecedentes, evolución y tendencias contemporáneas en la terapia familiar sistémica. México: UNAM. Tesis.
- McCARY, J.L., (1988) Sexualidad Humana. México: Manual Moderno.
- McGOLDRICK, M. y GERSON. R. (1987) Genogramas en la evaluación familiar. Argentina: Gedisa.
- MCHALE, J. (1997) Overt and covert coparenting processes in the family. Family process, Inc. 36 (2), 183-199.
- MEAD, (1962) en Butelman, I. (1988) Psicopedagogía institucional. Argentina: Paidós.
- MENESES, M. (1988) Educación comprendiendo al niño. México: Trillas.
- MINUCHIN, S. et al. (1967) en Weakland, H. J. (1987) Terapia interaccional y tercera edad. Buenos Aires: Nadir.
- MINUCHIN, S. (1974) en Weakland, H. J. (1987) Terapia interaccional y tercera edad. Buenos Aires: Nadir.
- MINUCHIN, S. (1979, 1981) en Braverman, R. (1982) Patrones disfuncionales de interacción familiar relacionados con problemas escolares. México: UNAM. Tesis.
- MINUCHIN, S. (1986) Familias y terapia familiar. Argentina: Gedisa.
- MINUCHIN, S. (1991) Calidoscopio familiar. España: Paidós.

- MONTT, M. E. y Chávez, F. (1996) Autoestima y salud mental en los adolescentes. Salud mental, 19 (3), 30-34.
- MUSSEN, P. H. y Conger, (1987) Desarrollo de la personalidad del niño. México: Trillas.
- MUSON, (1979) en Meneses, M. (1988) Educación y desarrollo emocional del niño. México: Trillas.
- NÁGERÁ, H. (1986) Educación y desarrollo emocional del niño. México: La Prensa Médica.
- NODARSE, J. J. (1982) Elementos de Sociología. México: Minerva.
- OCHOA DE ALDA, I. (1995) Enfoques en terapia familiar sistémica. Barcelona: Herder.
- PAPALIA, D. E. (1990) Psicología del desarrollo. México: McGraw-Hill.
- PATTEN, (1974) en Lewis, M. (1986) Desarrollo psicológico del niño. México: Interamericana.
- PECH, C. J. (1992) Intima : enciclopedia sexual. España: Alay.
- PIAGET, J. (1980) Psicología del niño. España: Morata.
- POROT, (s/a) en Corman, L. (1967) El test de la familia. Argentina: Kapelusz.
- PORTUONDO, (1973) en Corman, L. (1967) El test de la familia. Argentina: Kapelusz.
- RASCON, O. A. (1977) Introducción a la estadística descriptiva. México: UNAM.
- REISS, D. (1981) The family 's construction of reality. Cambridge: Harvard University Press.

- ROCHKOUSKI, EUDOKIMOF, O. (1985) Terapia a una familia en la que un miembro no asiste a las sesiones. México: UNAM. Tesis.
- SAGER, C. J. (1980) Contrato matrimonial y terapia de pareja. Argentina: Amorrortu.
- SAGER y Kaplan (1972) en Estrada, I. (1992) El ciclo vital de la familia. México: Posada.
- SÁNCHEZ, A. J. (1984) Familia y Sociedad. México: Joaquín Mortiz.
- SÁNCHEZ, I. (1988) Tipología familiar y trastornos inespecíficos de aprendizaje. México: Universidad de las Américas. Tesis.
- SÁNCHEZ, S. F. (1989) Valoración del tratamiento de terapia familiar estructural en familias de pacientes farmacodependientes. México: UNAM. Tesis.
- SANTÍN, L. (1997) Autoestima y fracaso escolar. Revista psicología contemporanea, 4 (2), 32.
- SATIR, U. (1989) Psicoterapia familiar conjunta. México: La Prensa Médica.
- SEARS y Cols. (1957) en Clarizio, H. F. y McCoy, F. G. (1988) Transtornos de la conducta en el niño. México: Manual moderno.
- SHEEHY, G. (1987) Las crisis de la edad adulta. México: Grijalbo.
- SIEGEL, S. (1976) Estadística no paramétrica. México: Trillas.
- SORRENTINO, A.M. (1990) Handicap y rehabilitación. Buenos Aires: Paidós.

- SPITZ, (1948, 1965) en López, R. (1988) Funcionamiento familiar y su relación con problemas de lectoescritura. México: Universidad de las Américas. Tesis.
- VARGAS, G. L. (1996) La familia: promotora y facilitadora en la educación del niño disléxico. México: Universidad Intercontinental. Tesis.
- VELASCO, F. R. (1985) El niño al inicio de la etapa escolar. México: SEP, Subsecretaría de educación elemental y la Asociación Mexicana de Psiquiatría Infantil.
- WALSH, F. (1982) Normal family processes. New York: Guilford Press.
- WEAKLAND, H. J. (1987) Terapia interaccional y tercera edad. Buenos Aires: Nadir.
- WHITTAKER, J. (1981) Psicología. México: Interamericana.
- WILTWYCK y Averswald en Weakland, H. J. (1987) Terapia interaccional y tercera edad. Buenos Aires: Nadir.
- WINNICOTT, D. W. (1971) De la pediatría al psicoanálisis. París: Payot.
- ZUCK, G. (1982) Psicoterapia familiar. México: F. C. E.

ANEXO 1

ENTREVISTA DE GENOGRAMA*

Persona índice, hijos y cónyuges

¿Nombre? ¿Fecha de nacimiento? ¿Ocupación? ¿Están casados? En caso afirmativo, de el nombre de los cónyuges y el nombre y sexo de los hijos con cada uno. Incluya todos los abortos, nacimientos de un feto muerto, hijos adoptivos. Incluya datos de casamientos, separaciones y divorcios. También, incluya fecha de nacimientos y fallecimientos, causa de fallecimiento, ocupaciones y educación de los miembros de la familia antes mencionados. ¿Quién vive en el hogar ahora?

Familia de origen

¿Nombre de la madre? ¿Nombre del padre? ¿Cuántos hermanos tenían y qué posición ocupaban? Dé el nombre y sexo de cada hermano. Incluya todos los abortos, nacimientos de fetos muertos, hermanos adoptivos. Incluya fechas de casamientos, separaciones y divorcios de los padres. También incluya fechas de nacimiento y fallecimiento, causa de fallecimiento, ocupaciones y educación de los familiares antes mencionados. ¿Quién vivía en el hogar durante su etapa de crecimiento?

Familia de la madre

¿Nombre de los padres de la madre? ¿Cuántos hermanos tenía y qué posición ocupaba? Dé el nombre y sexo de cada uno de sus hermanos. Incluya todos los abortos, nacimientos de fetos muertos y hermanos adoptivos. Incluya las fechas de casamientos, separaciones y divorcios de sus abuelos. También, incluya fechas de nacimiento y fallecimiento, causa de fallecimiento, ocupaciones y educación de los familiares antes mencionados.

* Se utilizó este formato como una guía, ya que las preguntas fueron diversas según la dinámica de cada familia.

Familia del padre

¿Nombre de los progenitores del padre? ¿Cuántos hermanos tenía y qué posición ocupaba? Dé el nombre y sexo de cada hermano. Incluya todos los abortos, nacimientos de fetos muertos, hermanos adoptivos. Incluya fechas de los casamientos, separaciones y divorcios de los abuelos. También, fechas de nacimiento y fallecimiento, causa de fallecimiento, ocupaciones y educación de los familiares antes mencionados.

Carácter étnico

Dé los antecedentes étnicos/religiosos de los familiares y sus lenguas maternas.

Movimientos importantes

Hable sobre las migraciones y movimientos familiares importantes.

Otras personas importantes

Agregue a todos aquellos que vivieron con o fueron importantes para la familia.

Para todos los que aparecen en la lista, indique lo siguiente:

Problemas médicos, emocionales o de conducta importantes; problemas laborales; problemas de drogadicción o alcoholismo; problemas serios con la ley.

Para todos los que aparecen en la lista, indique con quién tenía una relación:

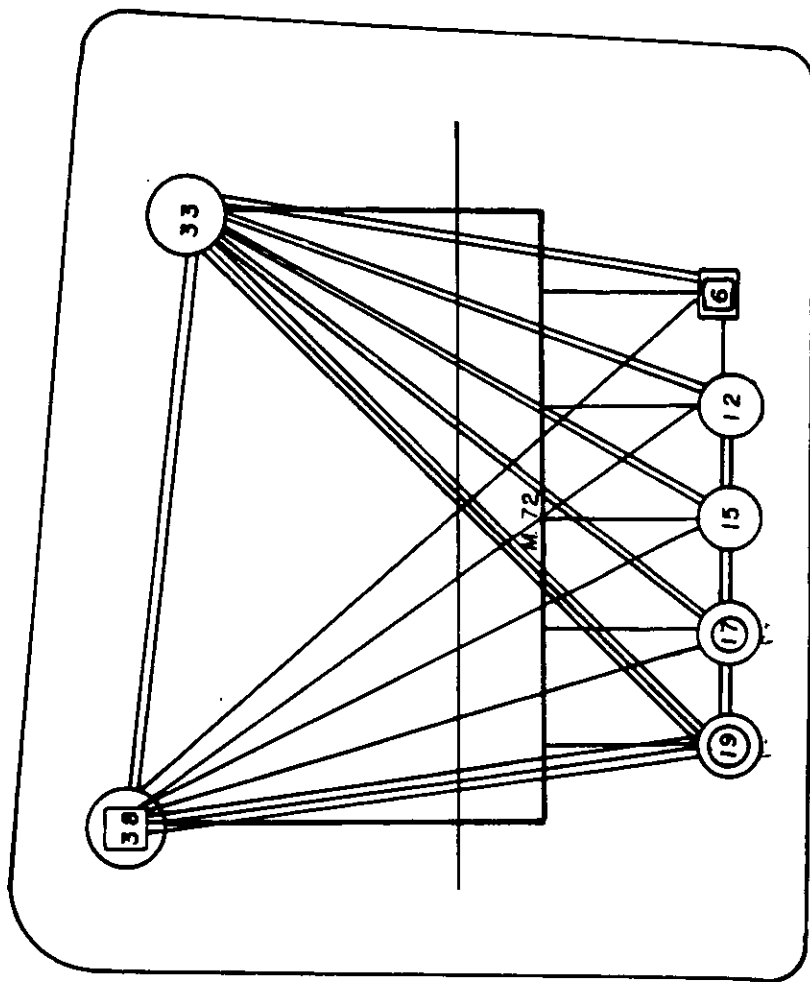
íntima en particular;

distante o conflictiva;

estaban distanciados;

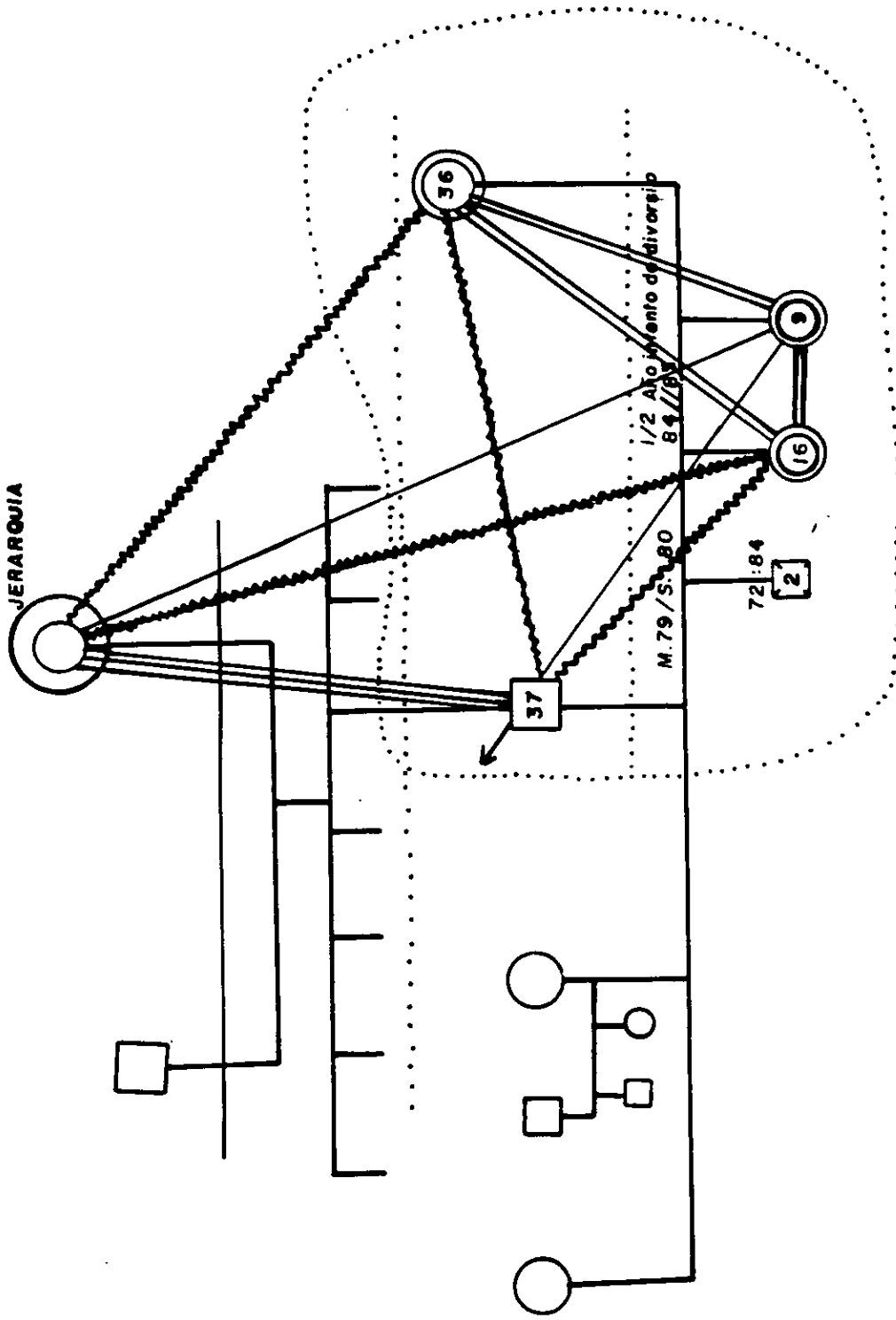
dependían demasiado el uno del otro.

ANEXO 2



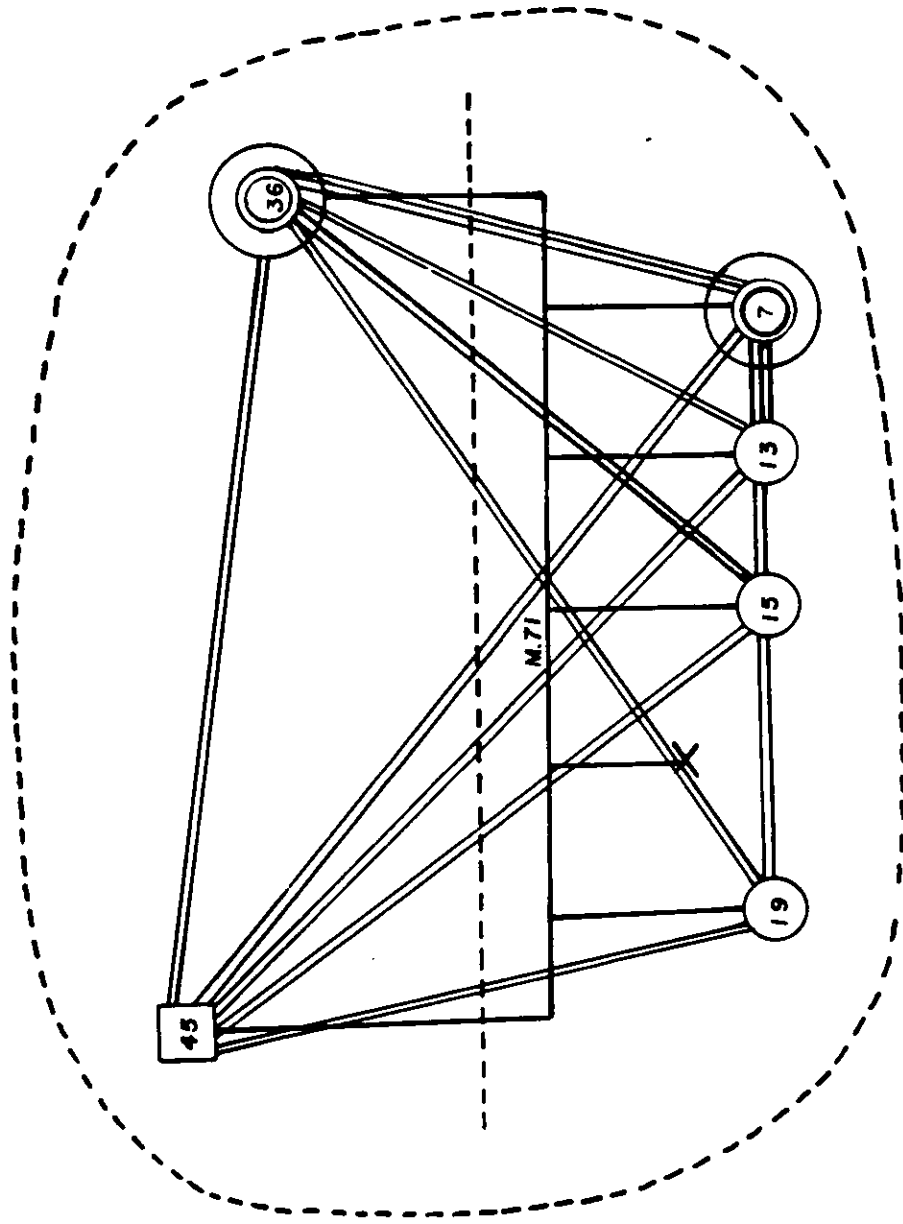
FAMILIA 01

Sus límites externos e internos son rígidos, la jerarquía y centralidad se observan en el padre que presenta relaciones de sobreprotección hacia la hija mayor, que es paciente identificado al igual que la segunda hija y el hijo menor.



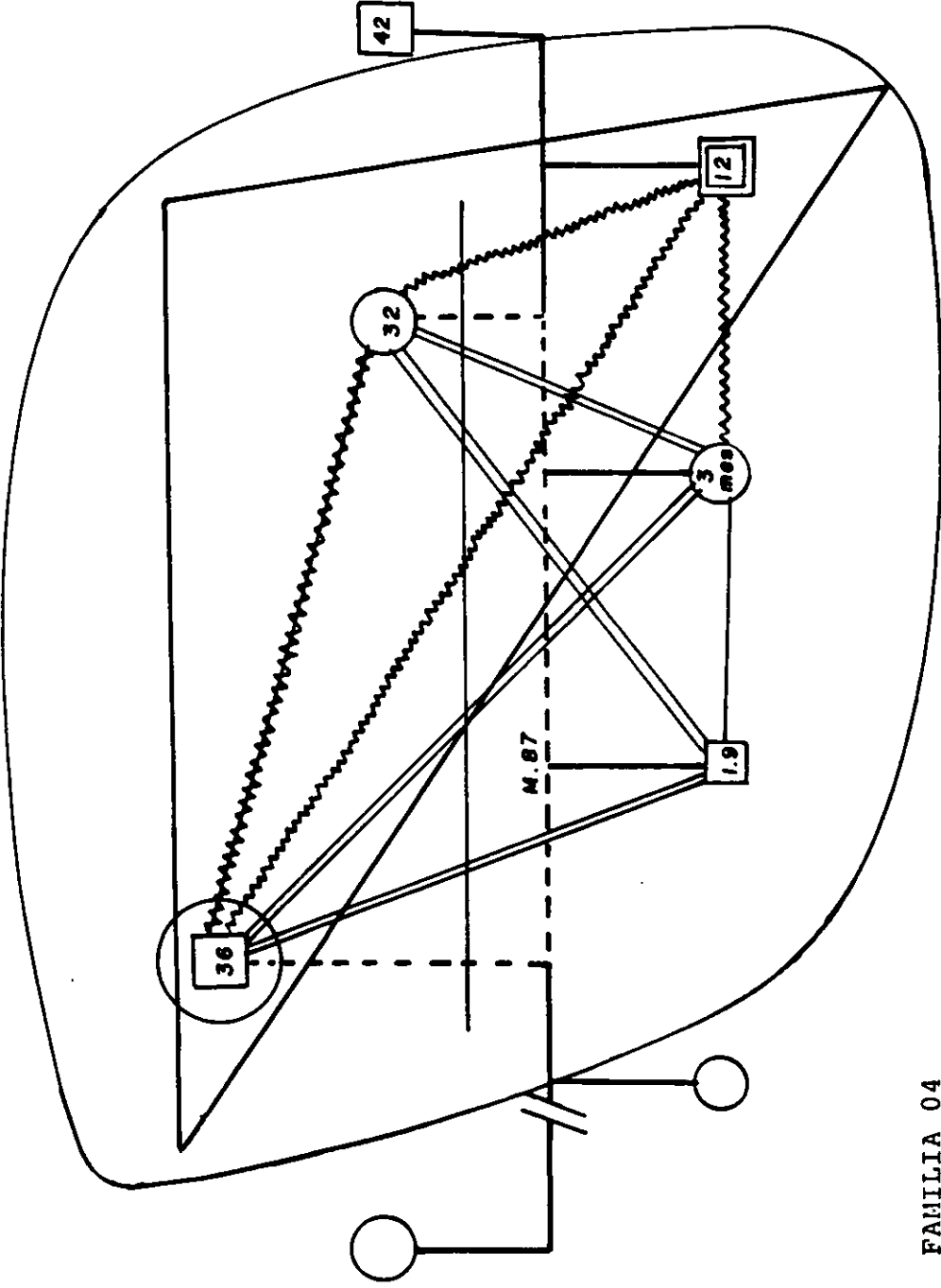
FAMILIA 02

Sus límites externos e internos son difusos, la jerarquía y centralidad se observa en la abuela paterna, con relaciones conflictivas en el subsistema conyugal y parental por parte del padre, siendo los hijos pacientes identificados.



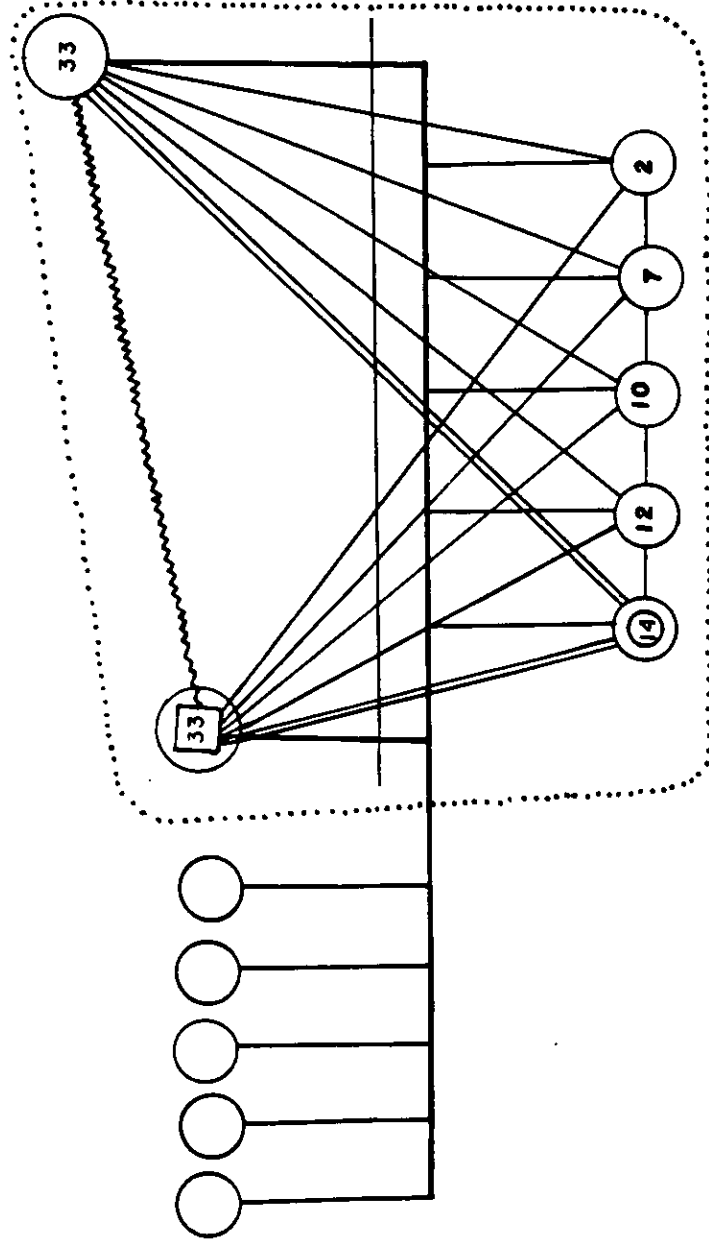
FAMILIA 03

Sus límites externos e internos son claros y flexibles, la jerarquía se observa en el padre, la centralidad en la madre, las relaciones entre los diferentes subsistemas son buenas, sin embargo, se observa a la madre y el hijo menor como pacientes identificados.



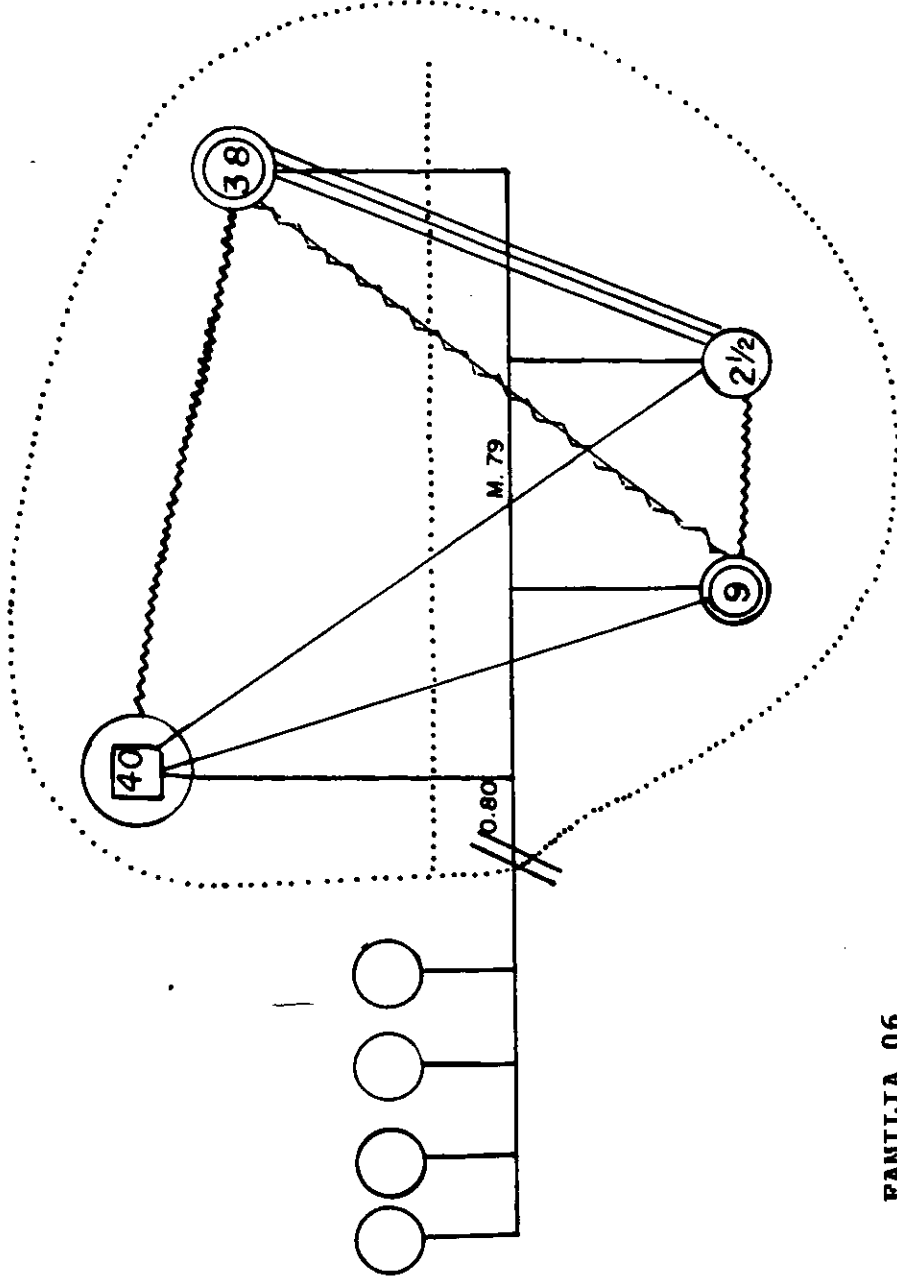
FAMILIA 04

Los límites externos e internos son rígidos, la jerarquía y centralidad se observan en el padre, las relaciones en el subsistema conyugal son rígidas y conflictivas, el subsistema parental se triangula al hijo primogénito (del primer matrimonio de la madre) y las relaciones son conflictivas con este niño, que se reflejan también en el subsistema fraterno, además de ser el paciente identificado.



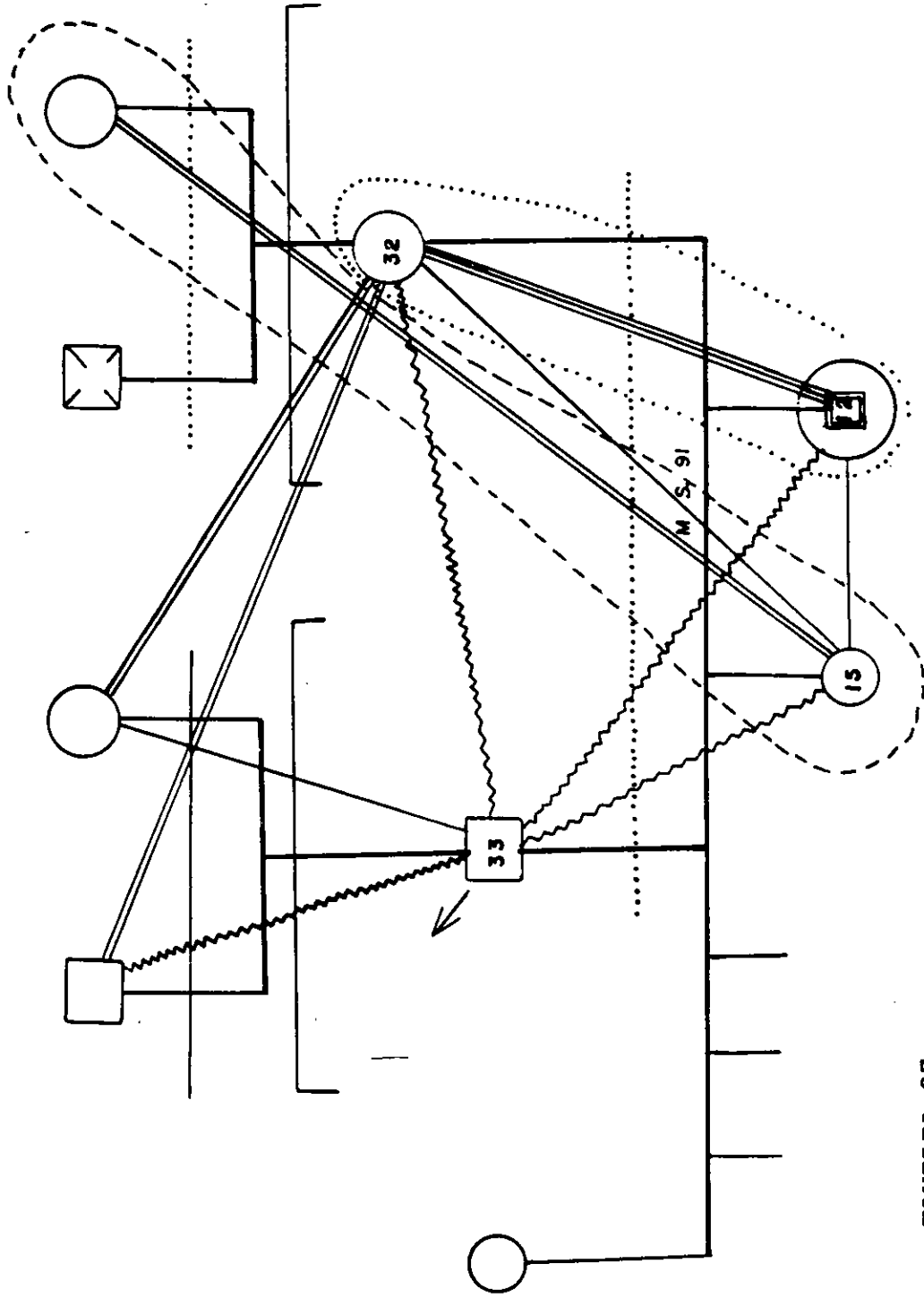
FAMILIA 05

En esta familia se observa límites externos difusos, límites internos rígidos, jerarquía en la madre, centralidad en el padre, relaciones de conflicto en el subsistema conyugal, rígidas en el subsistema parental y fraterno. Y la primogénita como paciente identificado.



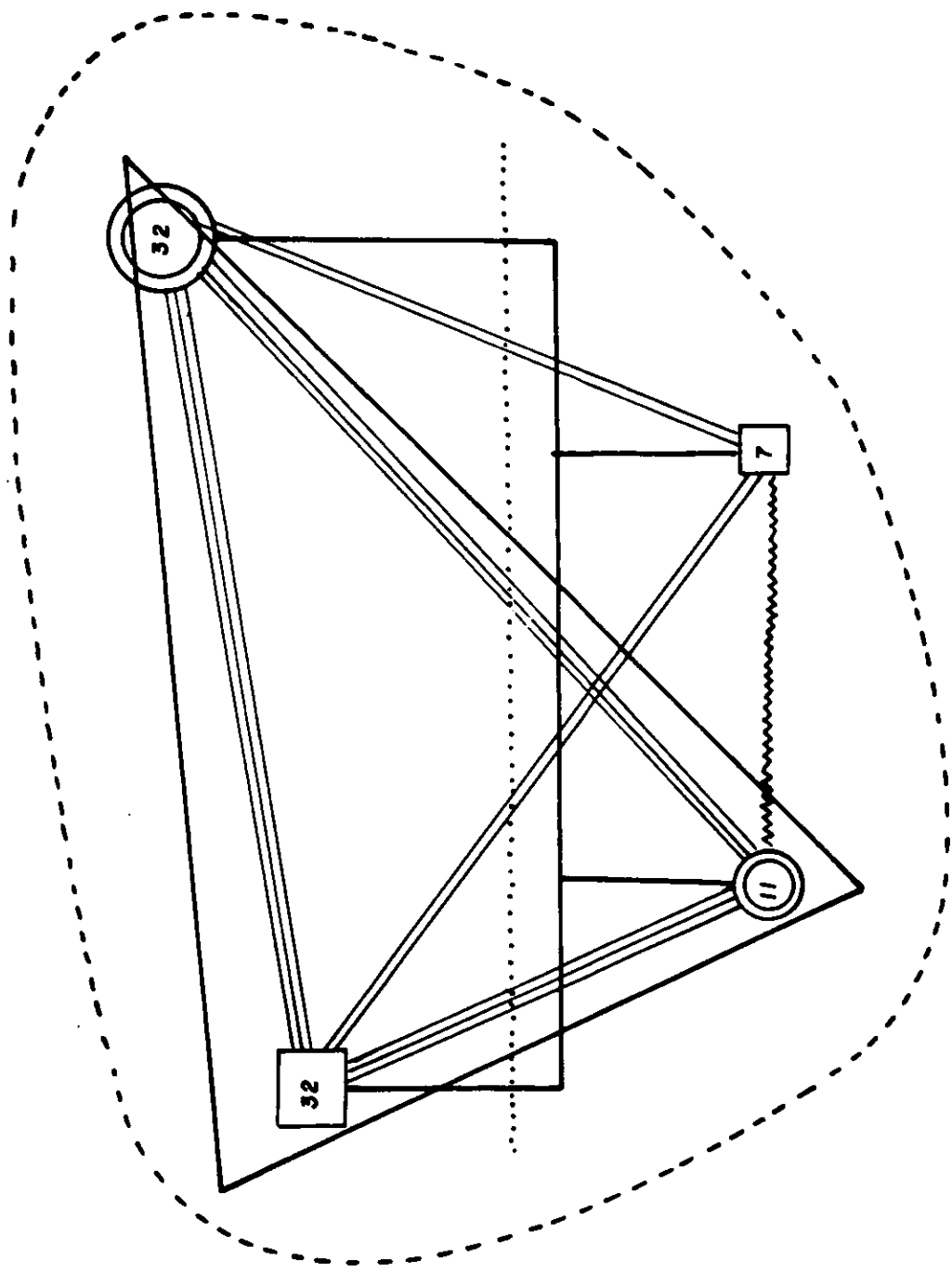
FAMILIA 06

Se observan límites externos e internos difusos, jerarquía y centralidad en el padre, relaciones de conflicto en el subsistema conyugal, en el subsistema parental, en el caso de la madre, se dan relaciones rígido - conflictivas con la hija primogénita y de sobreprotección con la menor, se dan relaciones de conflicto en el subsistema fraterno.



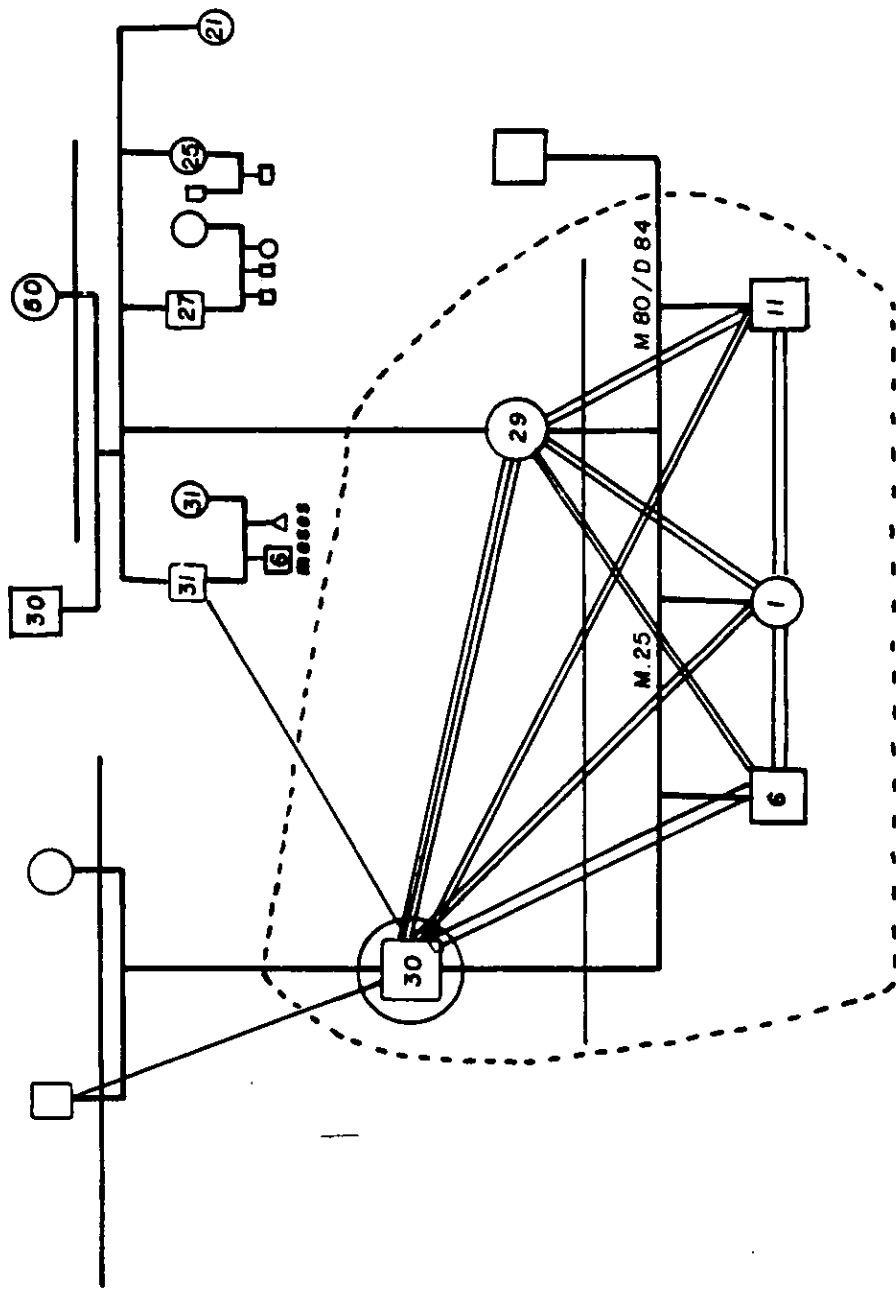
FAMILIA 07

Familia desintegrada, el padre es periférico. La hija mayor vive con la abuela materna donde los límites son claros y flexibles, el hijo menor vive con la madre, donde los límites externos e internos son difusos, la jerarquía está en la madre y la centralidad en el hijo que es el paciente identificado.



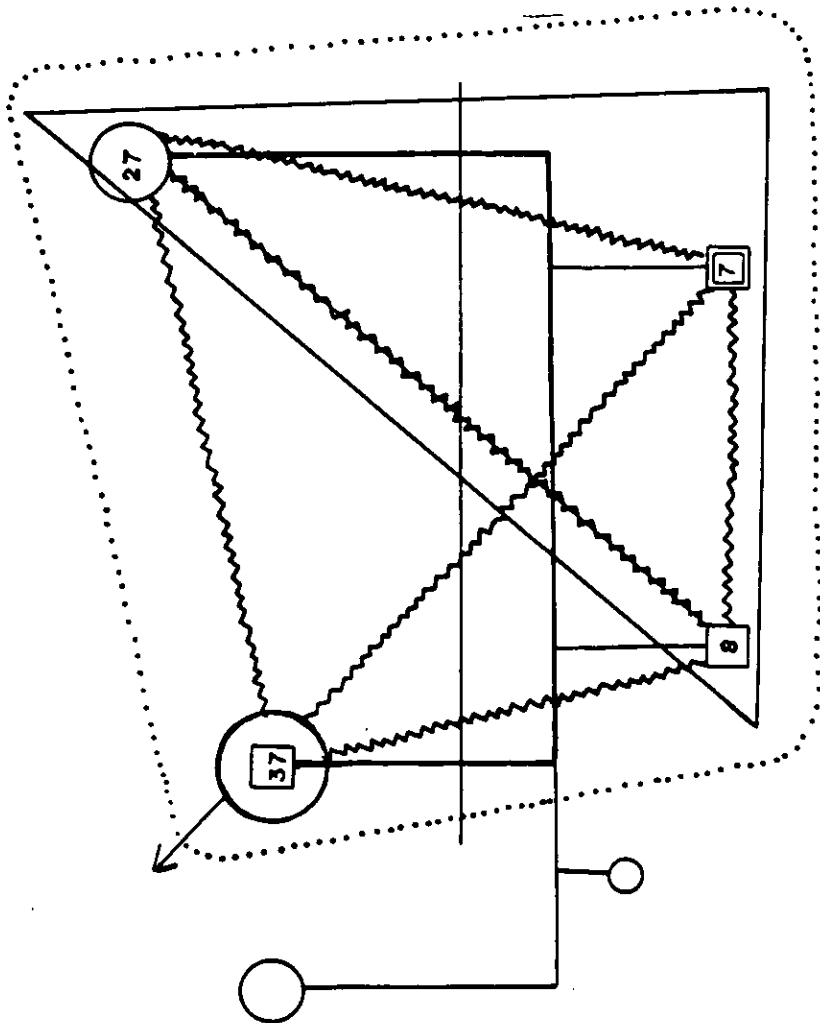
FAMILIA 08

Se observan límites externos claros y flexibles, límites internos difusos, la jerarquía y centralidad en la madre, relaciones de sobreprotección entre los padres y la hija primogénita, formándose una triangulación entre estos integrantes. En el subsistema fraterno se observan relaciones conflictivas.



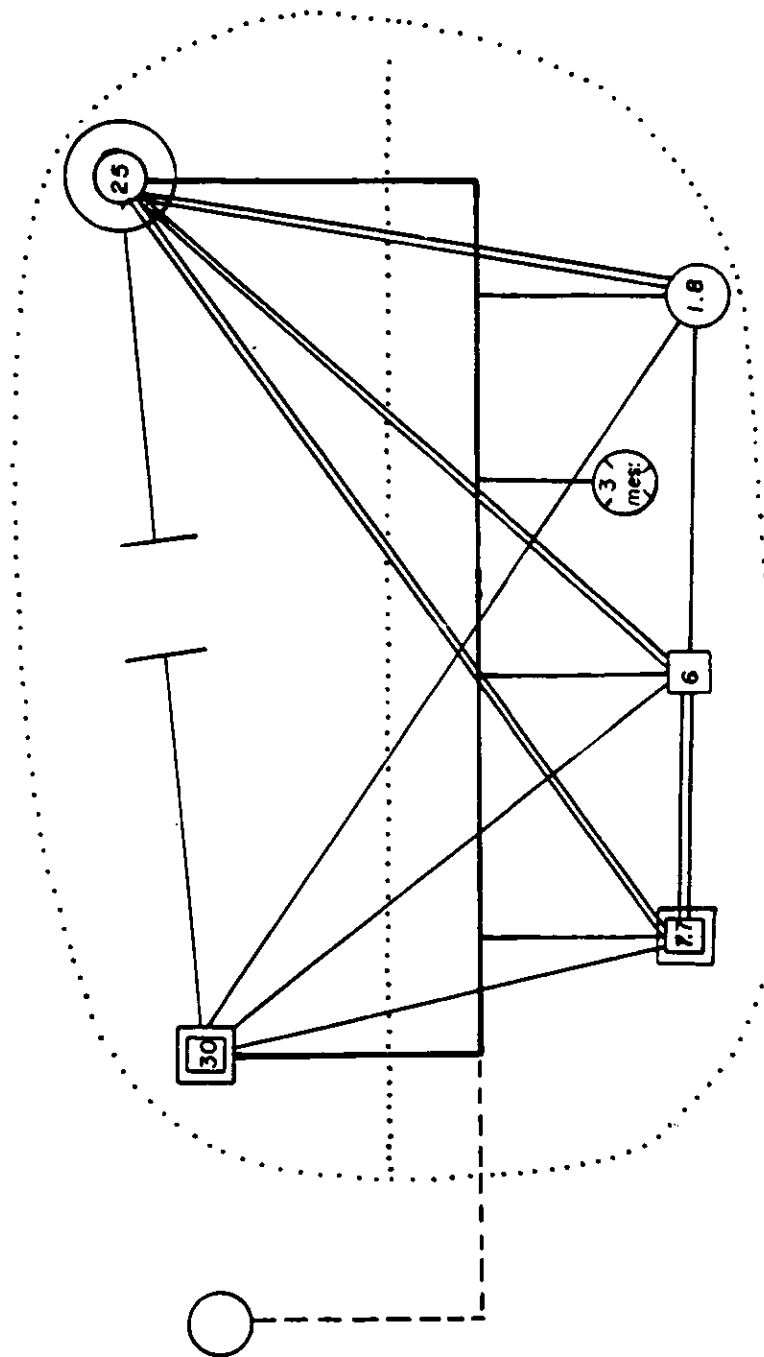
FAMILIA 09

Se observan límites externos claros y flexibles, límites internos rígidos, la jerarquía y centralidad en el padre, excelentes relaciones en el subsistema conyugal, buenas en el parental y fraterno. Sin embargo, se observa al hijo primogénito (del primer matrimonio de la madre), como paciente identificado.



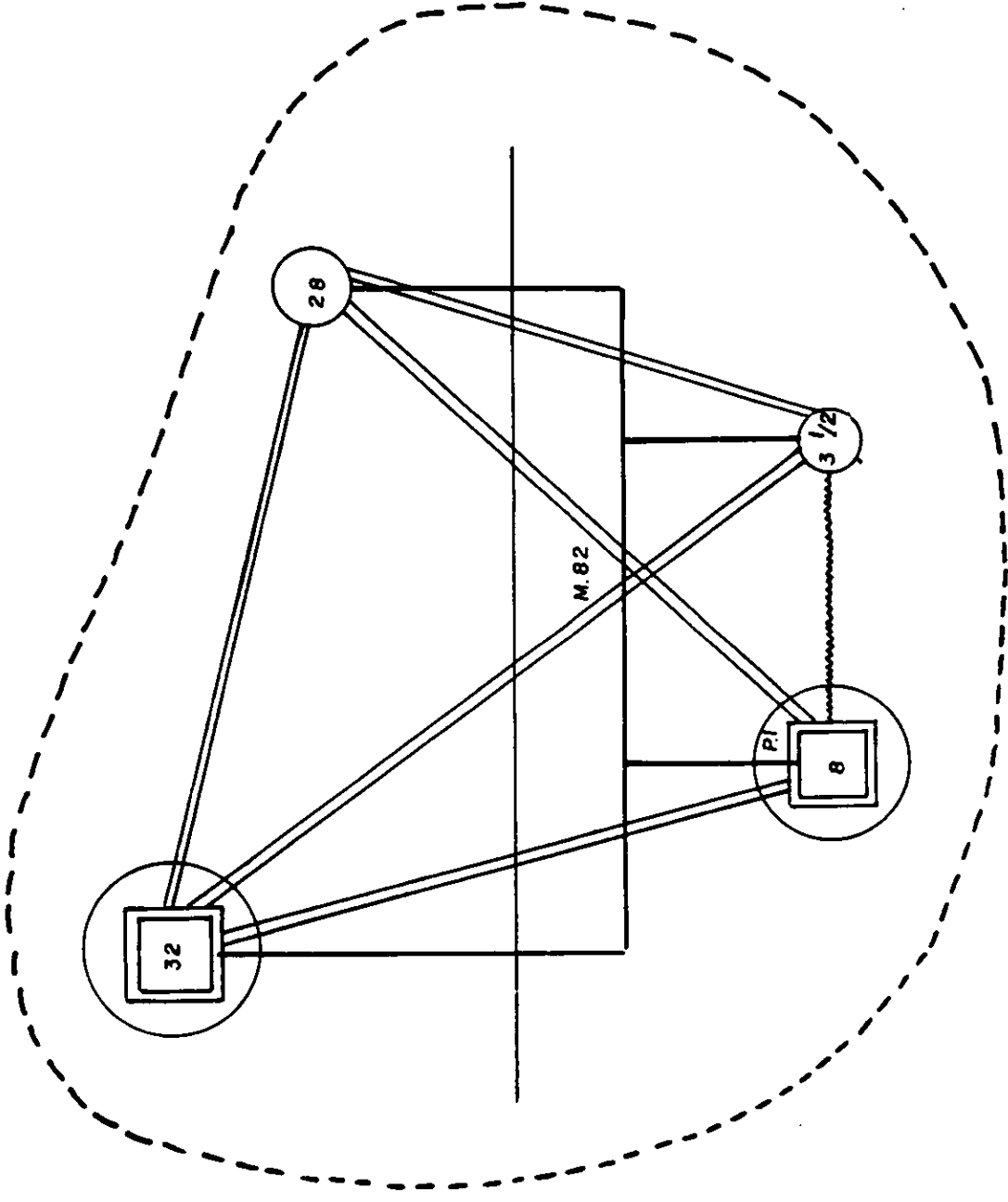
FAMILIA 010

Se observa límites externos difusos, límites internos rígidos, jerarquía en la madre, centralidad en el padre que es periférico, relaciones conflictivas en los tres subsistemas, además de la formación de triangulación entre la madre y los hijos, el hijo menor como paciente identificado.



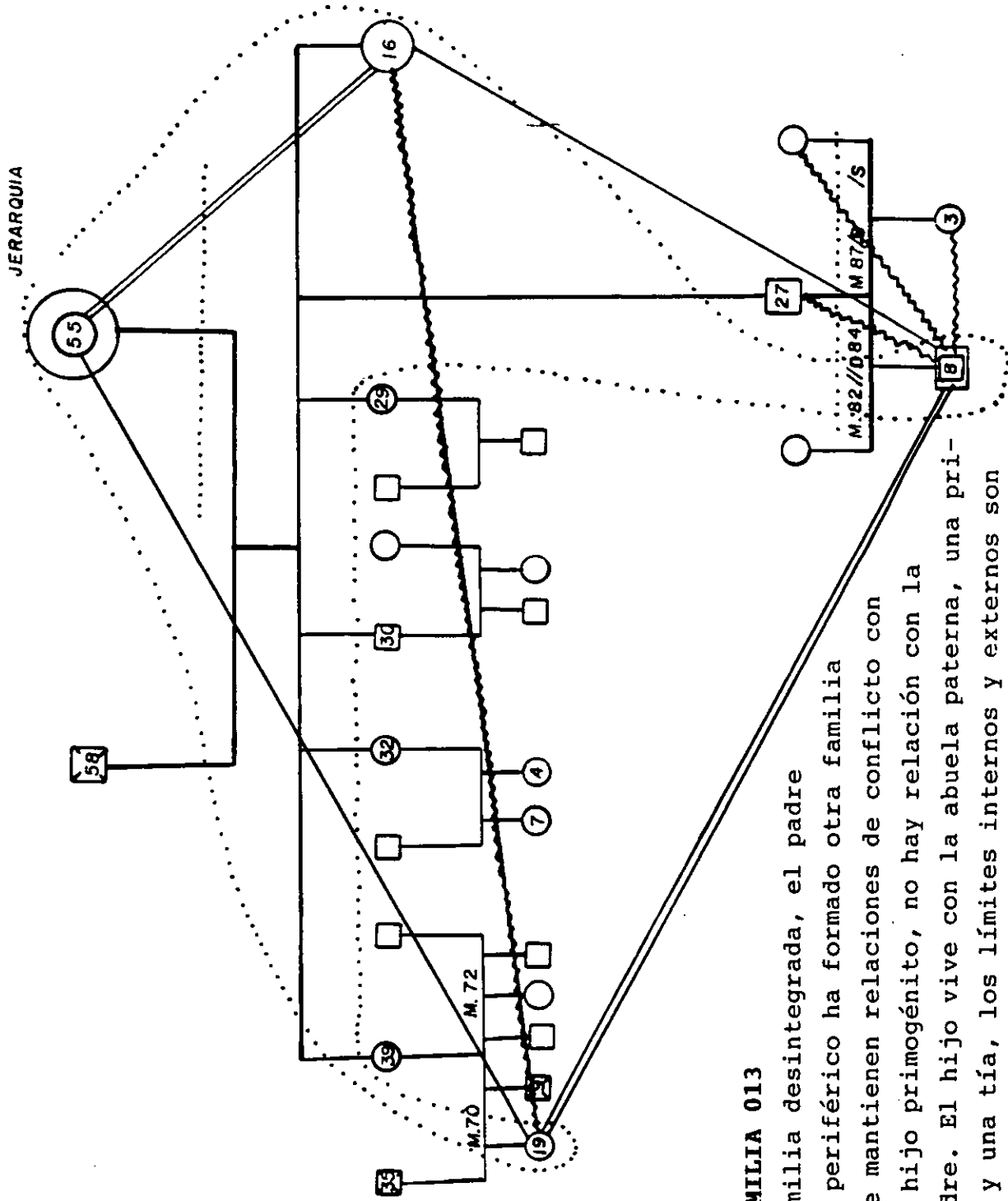
FAMILIA 011

Se observa límites externos e internos difusos, jerarquía y centralidad en la madre, relaciones de separación en el subsistema conyugal, buenas en el parental y fraterno, el padre e hijo primogénito como pacientes identificados.



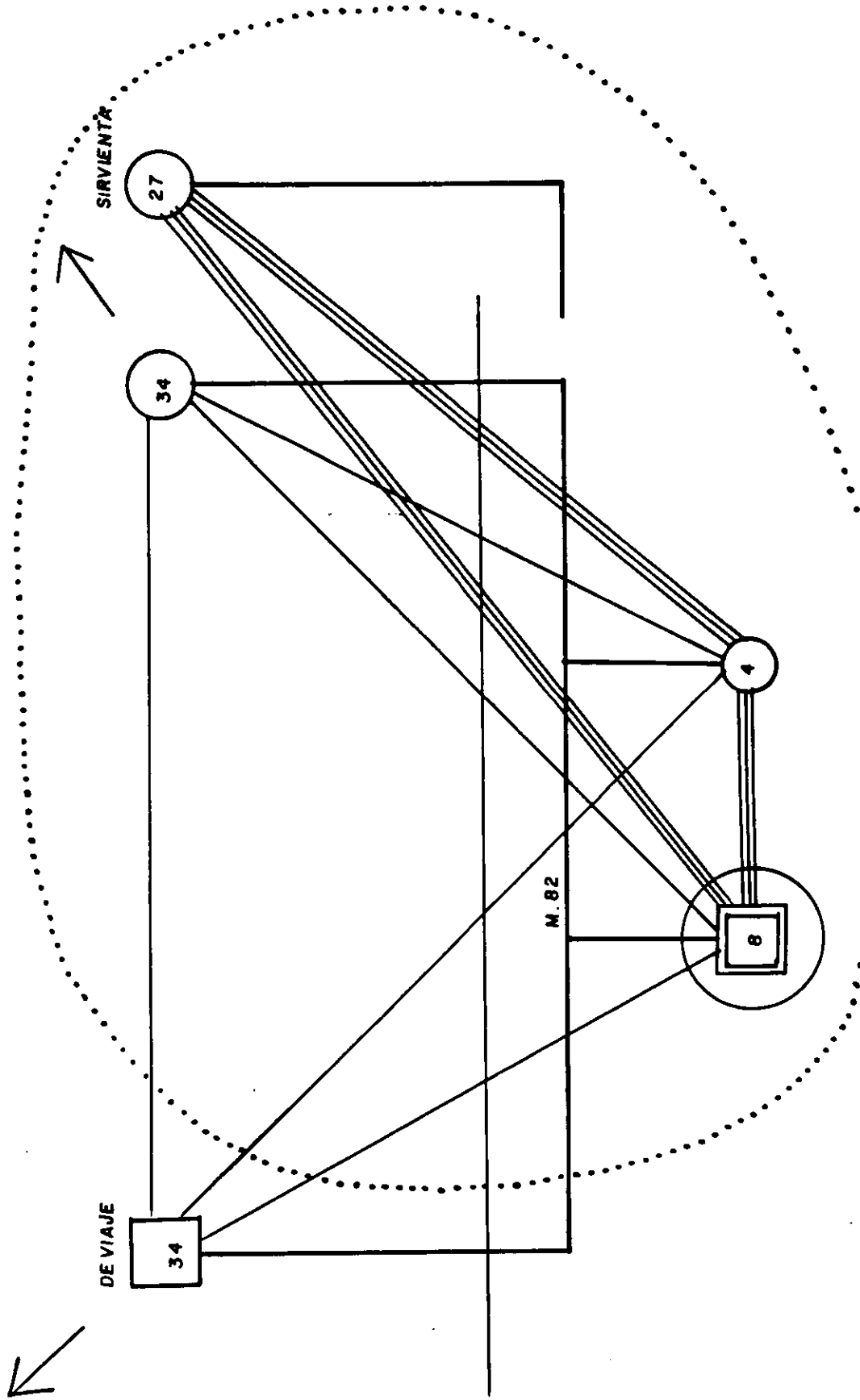
FAMILIA 012

Se observan límites externos claros y flexibles, límites internos rígidos, jerarquía y centralidad en el padre, buenas relaciones en el subsistema conyugal y parental, de conflicto en el fraterno, el hijo primogénito como paciente identificado.



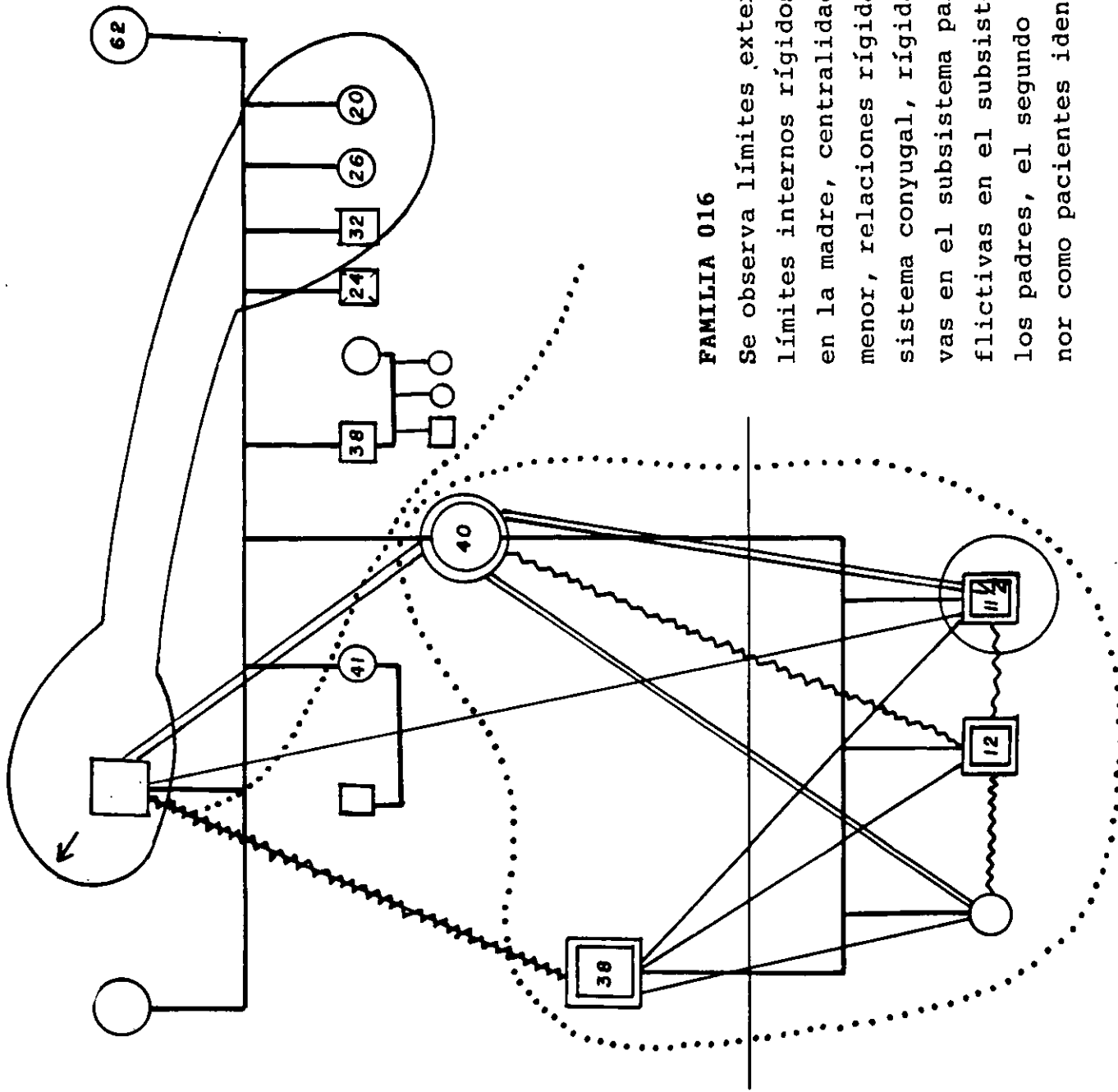
FAMILIA 013

Familia desintegrada, el padre es periférico ha formado otra familia que mantienen relaciones de conflicto con el hijo primogénito, no hay relación con la madre. El hijo vive con la abuela paterna, una prima y una tía, los límites internos y externos son difusos y sus relaciones son rígidas, la jerarquía y centralidad se observan en la abuela y el hijo (primogénito) que es el paciente identificado.



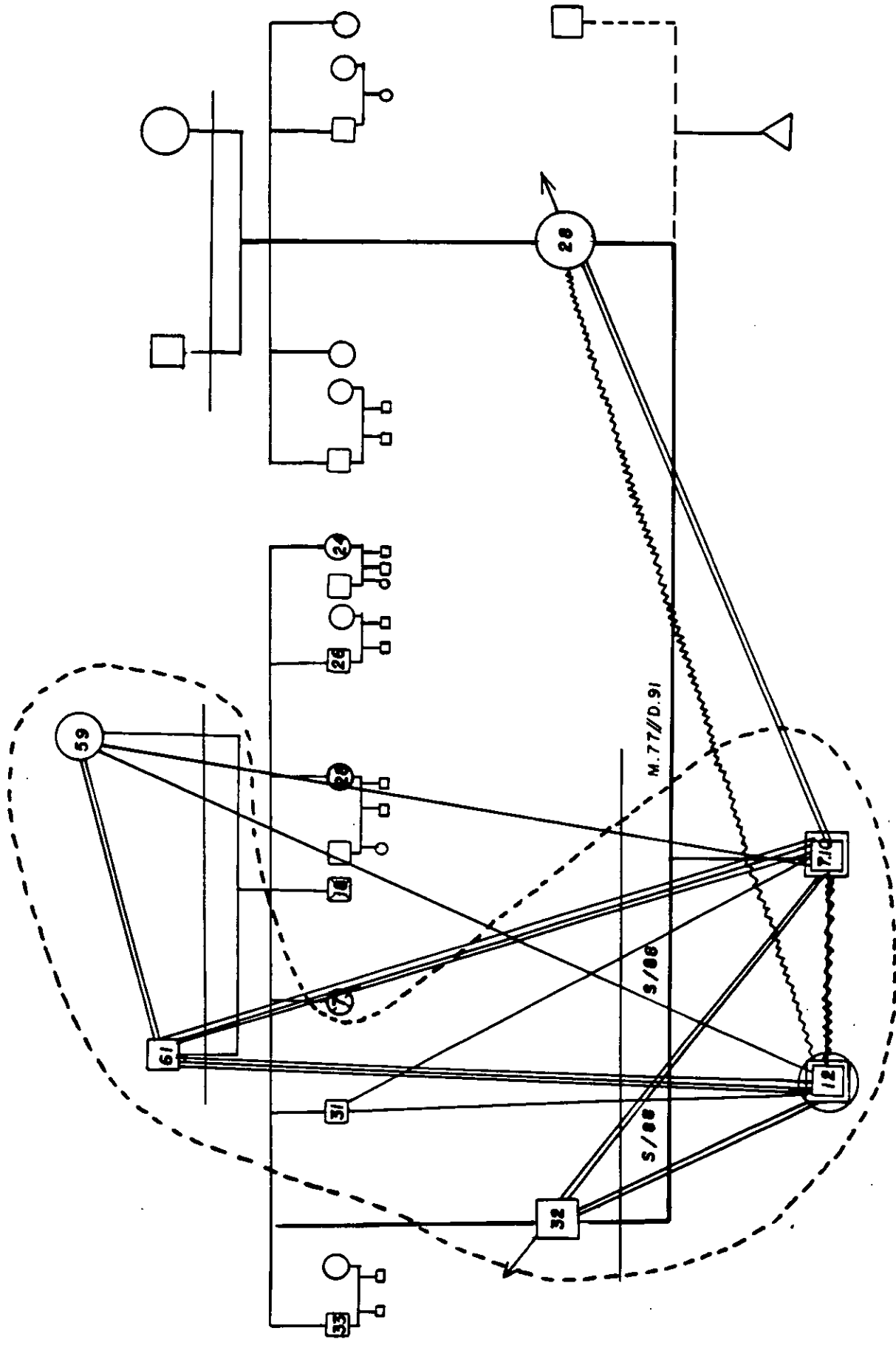
FAMILIA 015

Familia donde ambos padres son periféricos, pues siempre están de viaje, el cuidado de los hijos está a cargo de la sirvienta. Se observan límites externos difusos, límites internos rígidos, la jerarquía en la sirvienta, la centralidad en el hijo primogénito, las relaciones en el subsistema parental rígidas con la sirvienta



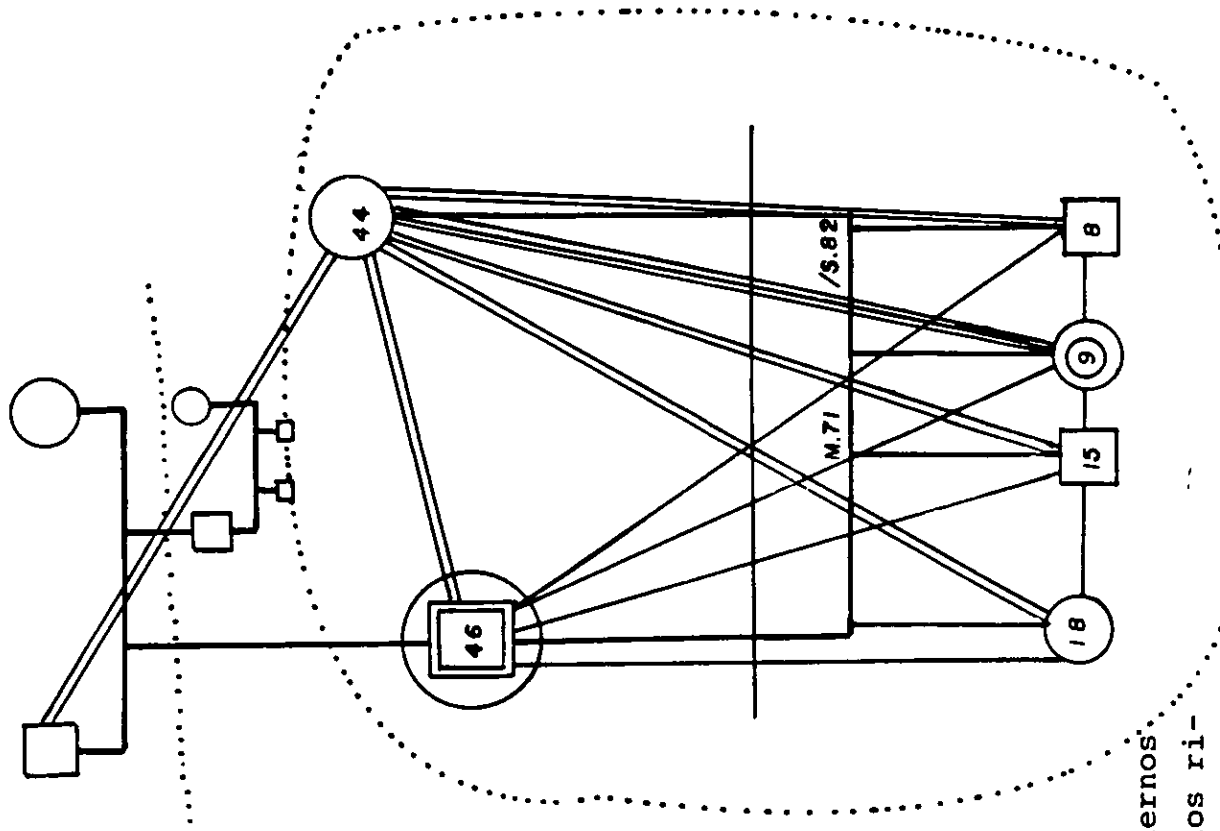
FAMILIA 016

Se observa límites externos difusos, límites internos rígidos, jerarquía en la madre, centralidad en el hijo menor, relaciones rígidas en el sub-sistema conyugal, rígida - conflictivas en el subsistema parental y conflictivas en el subsistema fraterno, los padres, el segundo hijo y el menor como pacientes identificados.



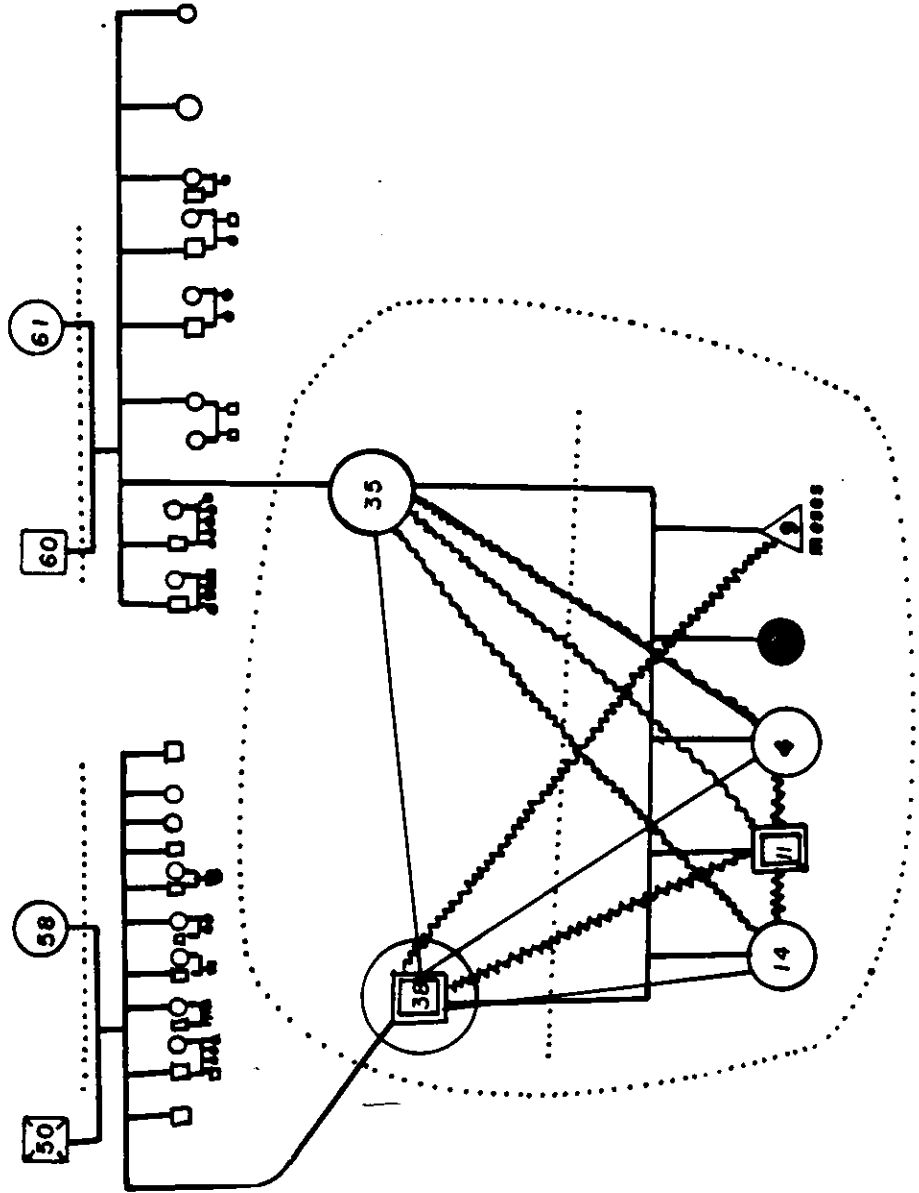
FAMILIA 018

Familia desintegrada, los padres son periféricos, los hijos viven y son educados por los abuelos paternos, se observan límites externos claros y flexibles, límites internos rígidos, jerarquía en la abuela, centralidad en el hijo primogénito, relaciones



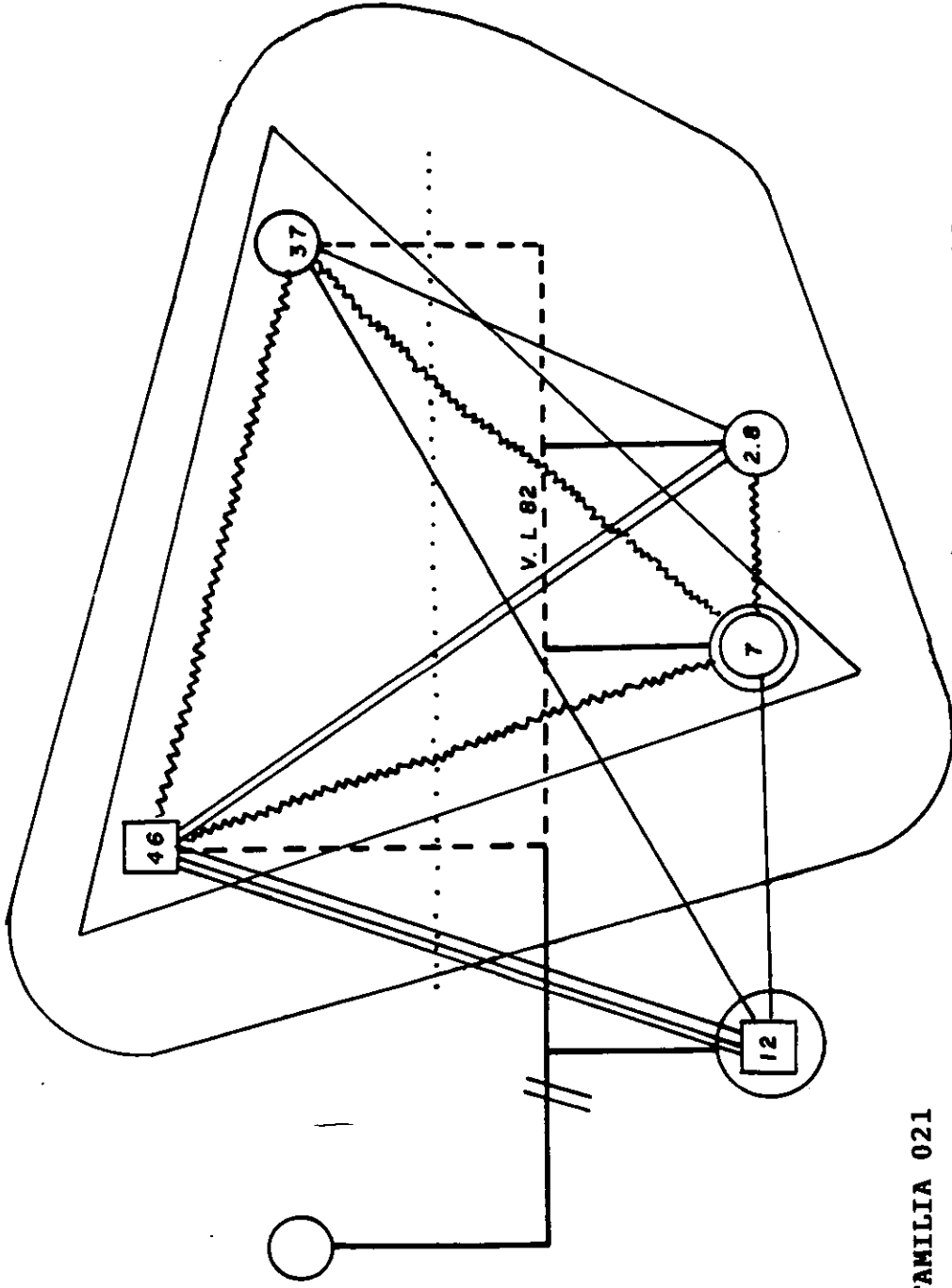
FAMILIA 019

Se observan límites externos difusos, límites internos rígidos, jerarquía en la madre, centralidad en el padre, buenas relaciones en el subsistema conyugal, rígidas en el parental por parte del padre, y rígidas en el fraterno, el padre y el tercer hijo como pacientes identificados.



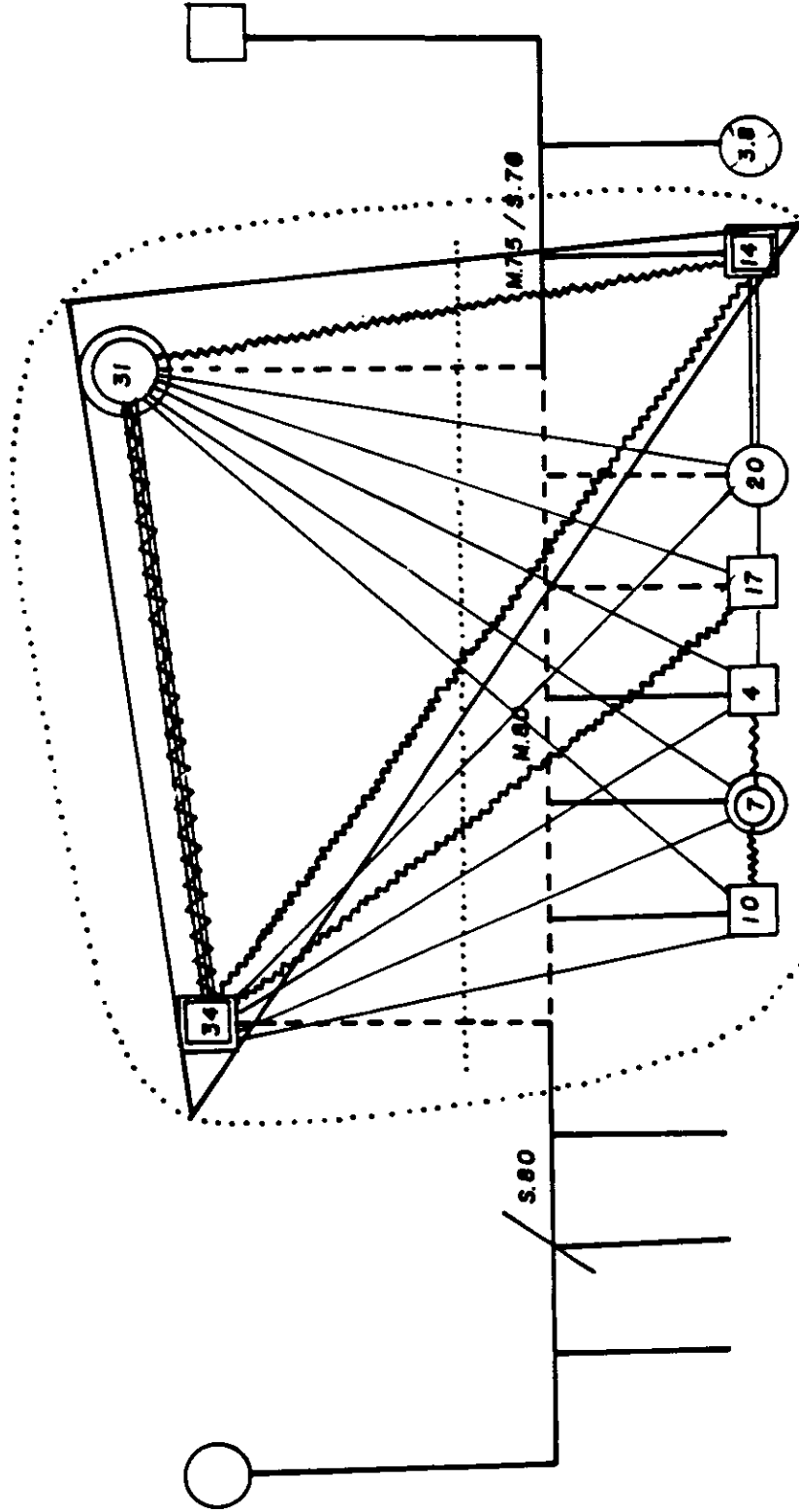
FAMILIA 020

Se observan límites externos e internos difusos, jerarquía en la madre, centralidad en el padre, relaciones rígidas en el subsistema conyugal, conflictivas en el parental y fraterno, el padre y el segundo hijo como pacientes identificados.



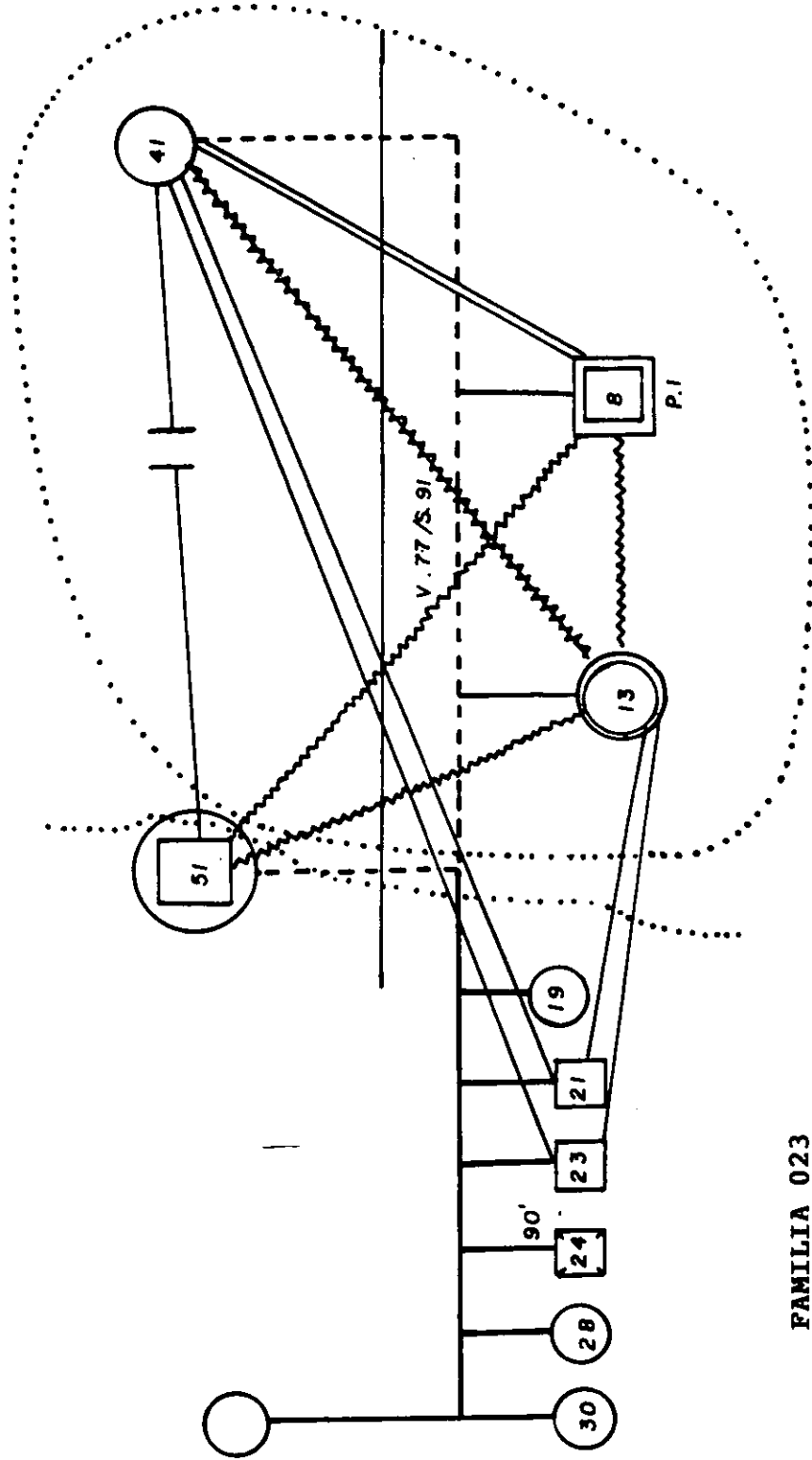
FAMILIA 021

Se observan límites externos rígidos, límites internos difusos, jerarquía en el padre, centralidad en el hijo primogénito del primer matrimonio del padre, relaciones de conflicto entre los subsistemas, se forma triangulación entre los padres y la hija primogénita de la familia, que es la paciente identificado.



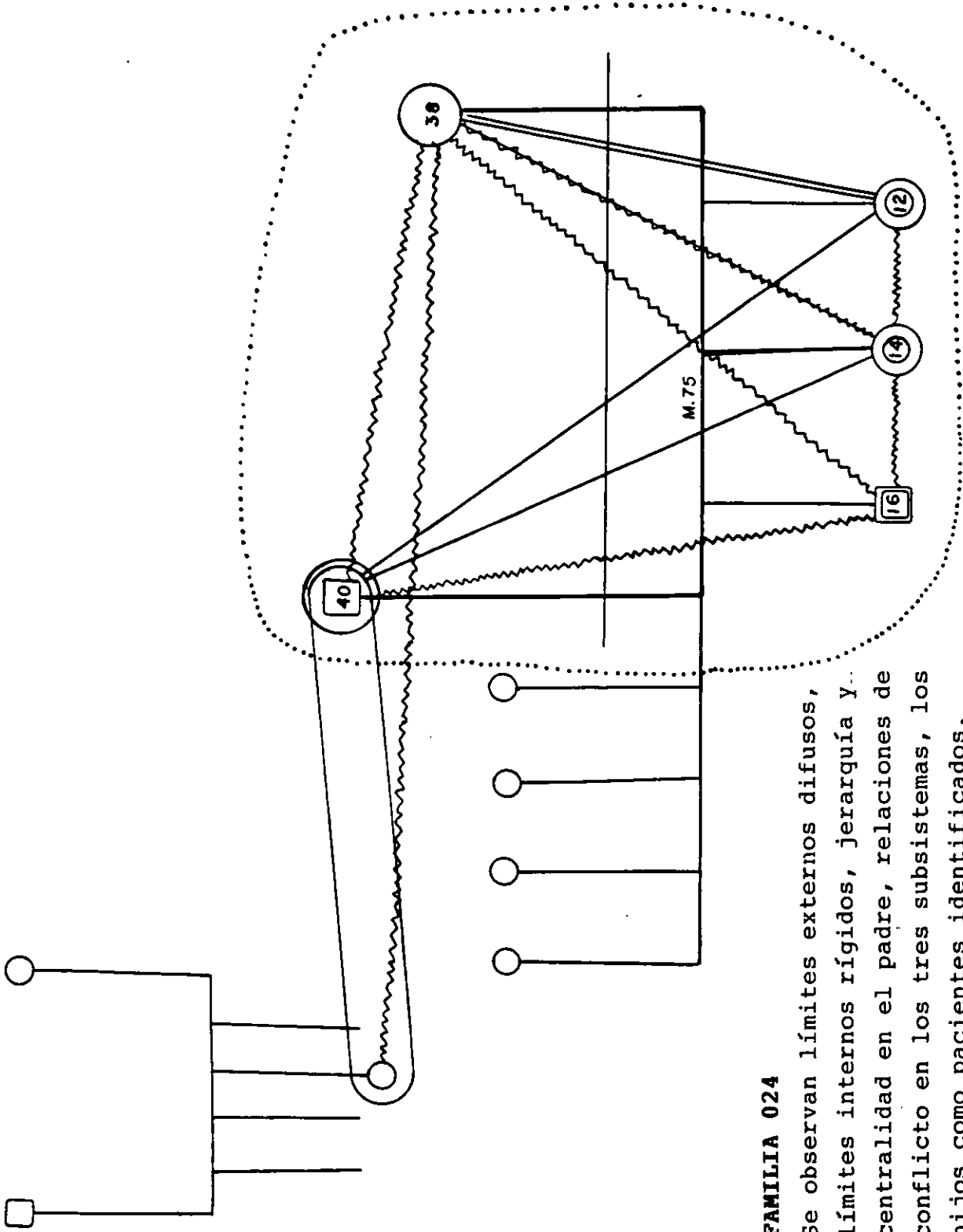
FAMILIA 022

Se observan límites externos e internos difusos; jerarquía y centralidad en la madre, relaciones conflictivas entre los tres subsistemas, formando una triangulación entre los cónyuges y el hijo primogénito del primer matrimonio materno, el padre el hijo del primer matrimonio materno y la segunda hija de la familia como pacientes identificados.



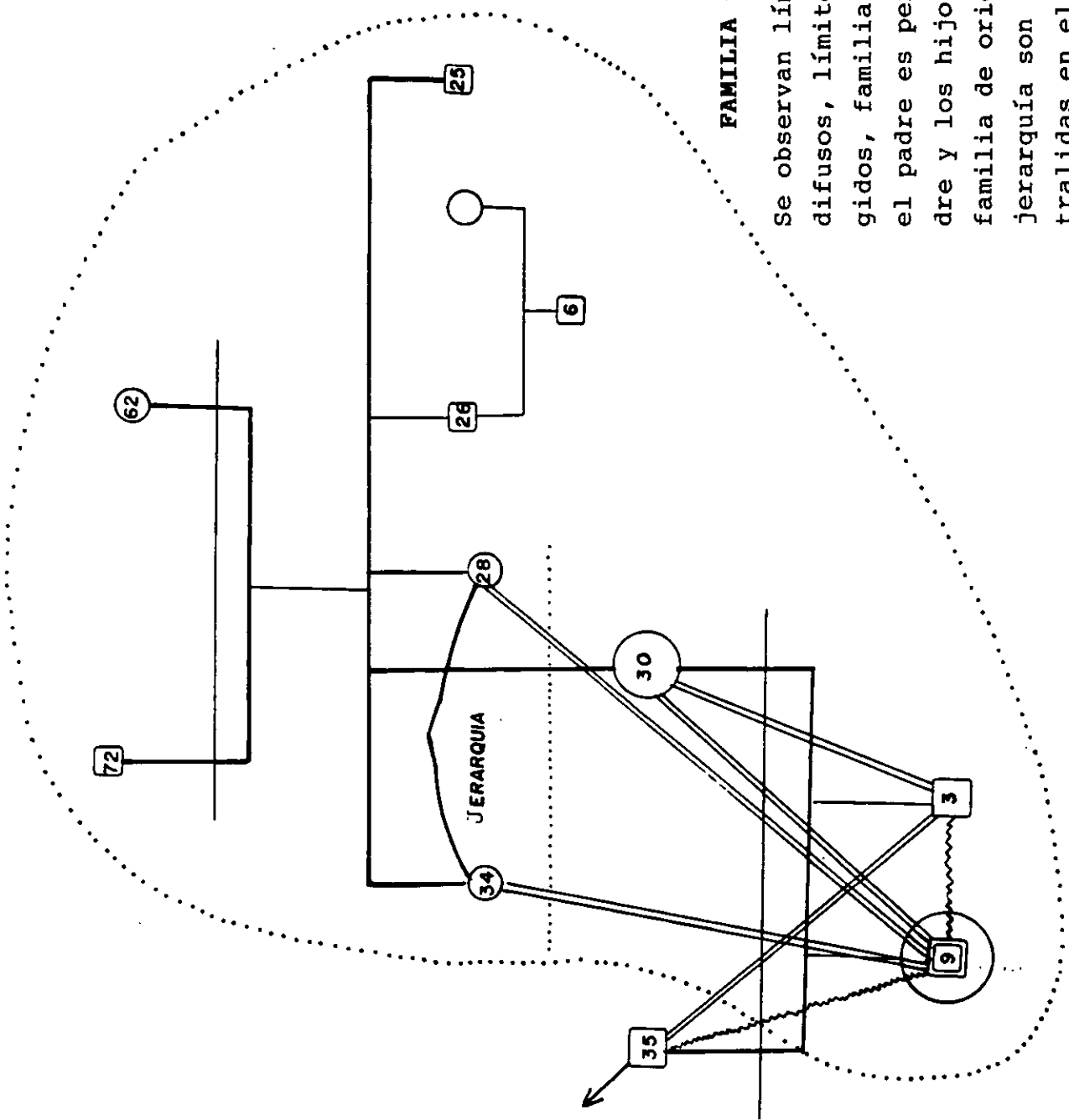
FAMILIA 023

Se observan límites externos difusos, límites internos rígidos, el padre es periférico y esta familia es su segundo matrimonio, jerarquía en la madre, centralidad en el padre, relaciones de separación en el subsistema conyugal, conflictivas en el parental y fraterno, los hijos como pacientes identificados.



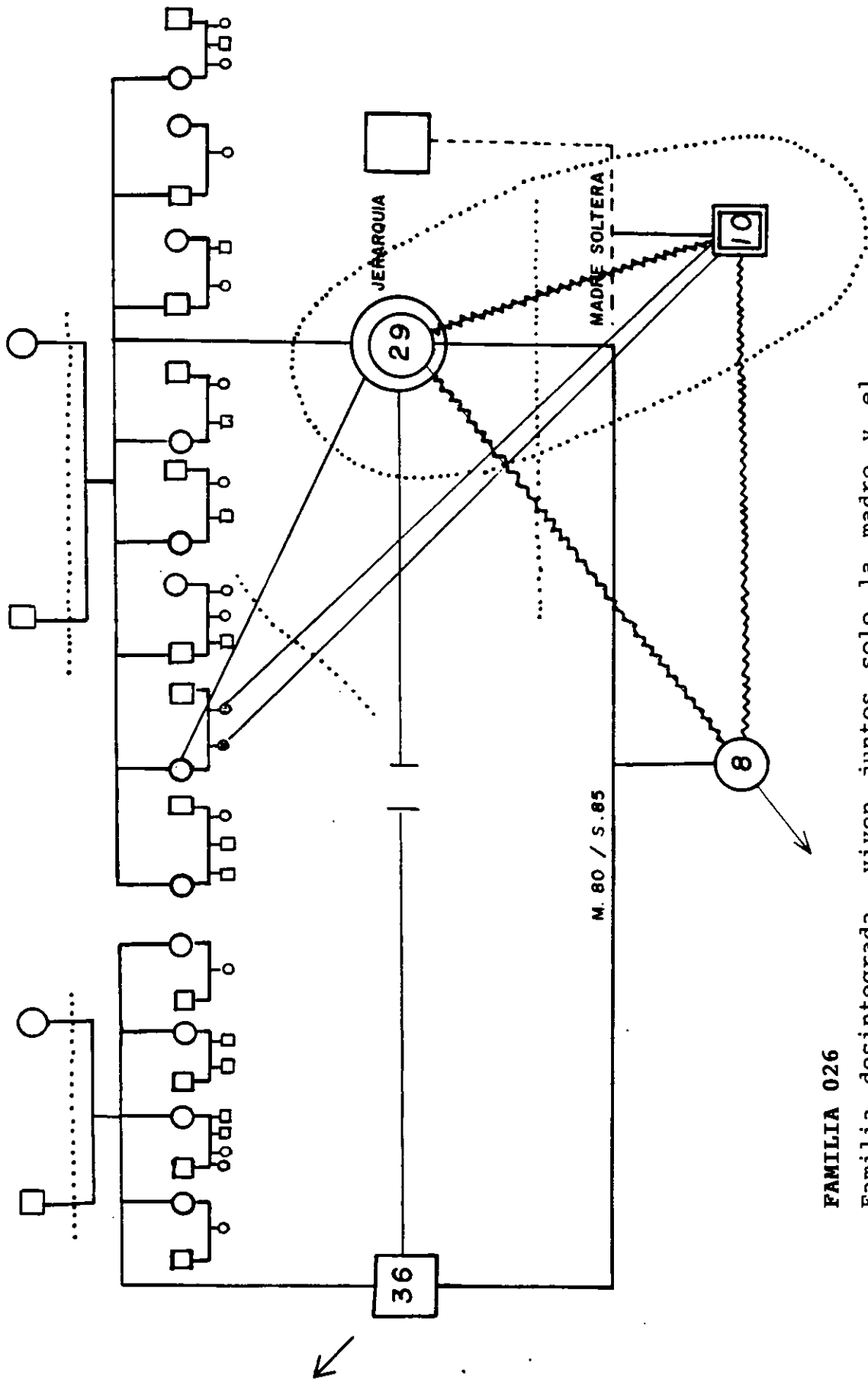
FAMILIA 024

Se observan límites externos difusos, límites internos rígidos, jerarquía y centralidad en el padre, relaciones de conflicto en los tres subsistemas, los hijos como pacientes identificados.



FAMILIA 025

Se observan límites externos difusos, límites internos rígidos, familia desintegrada, el padre es periférico, la madre y los hijos viven con la familia de origen materna, la jerarquía son las tías, la centralidad en el hijo primogénito que es el paciente identificado

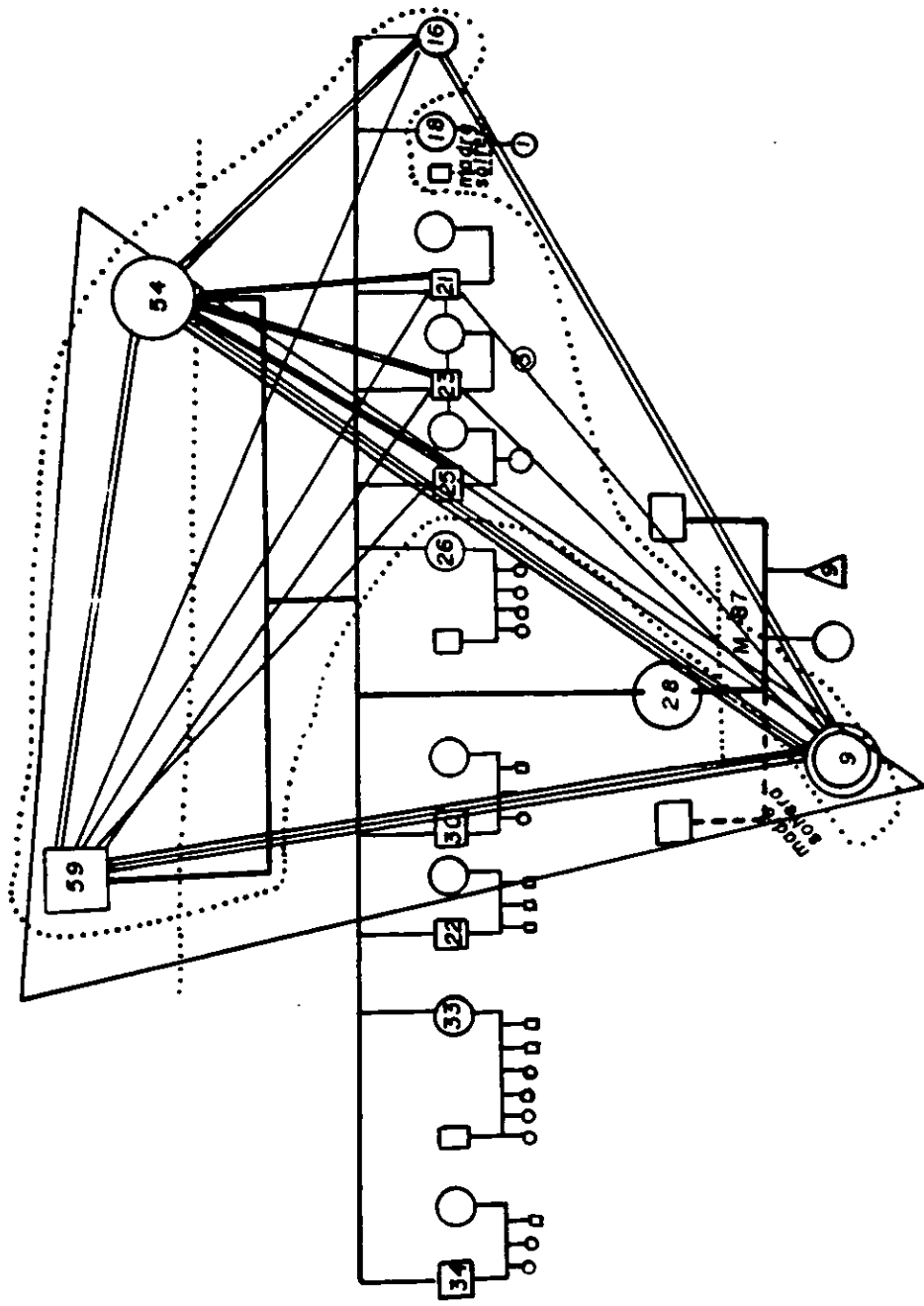


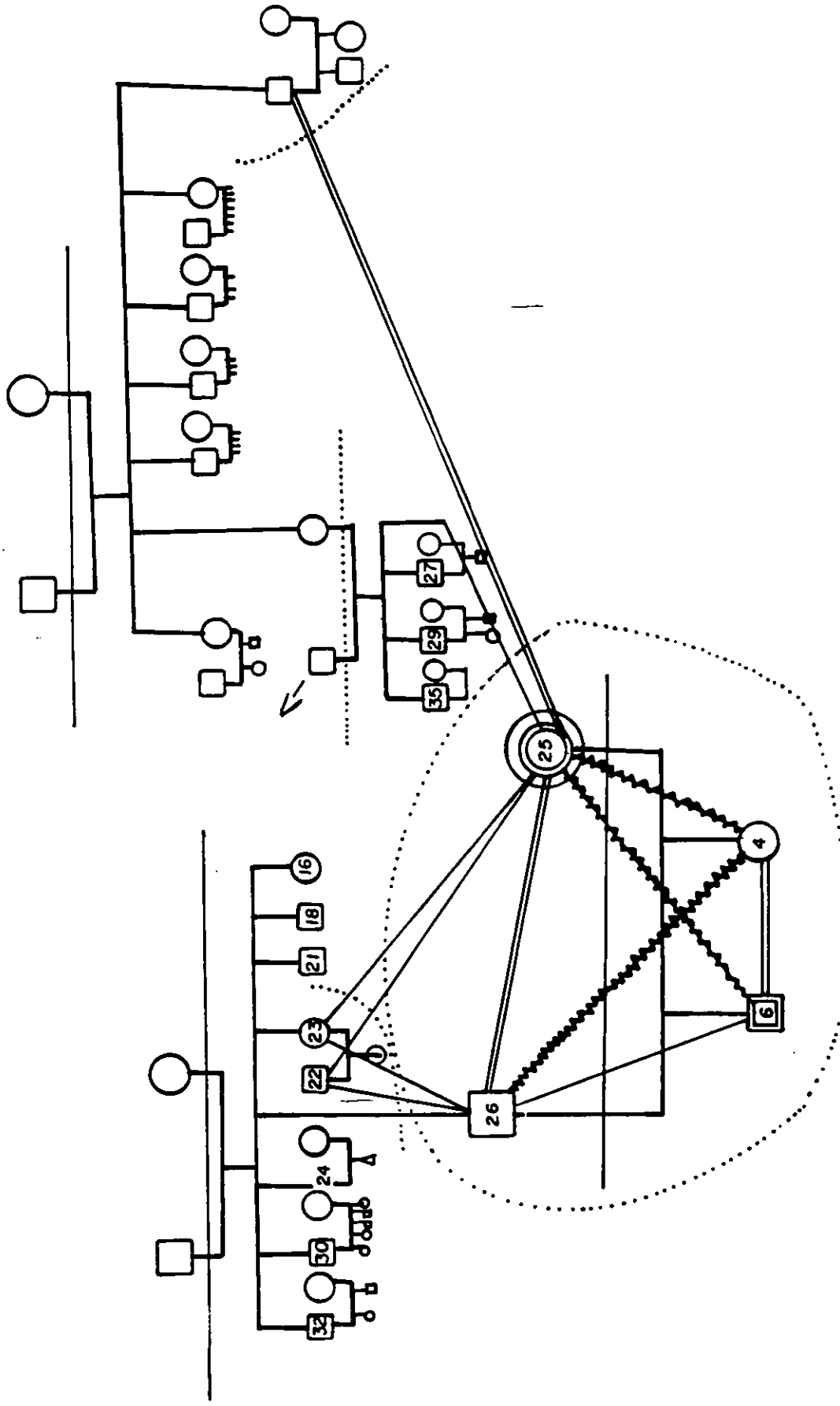
FAMILIA 026

Familia desintegrada, viven juntos solo la madre y el hijo de una pareja, siendo madre soltera, límites externos e internos difusos, jerarquía y centralidad en la madre, relaciones de conflicto en el subsistema parental, el hijo como paciente identificado.

FAMILIA 027

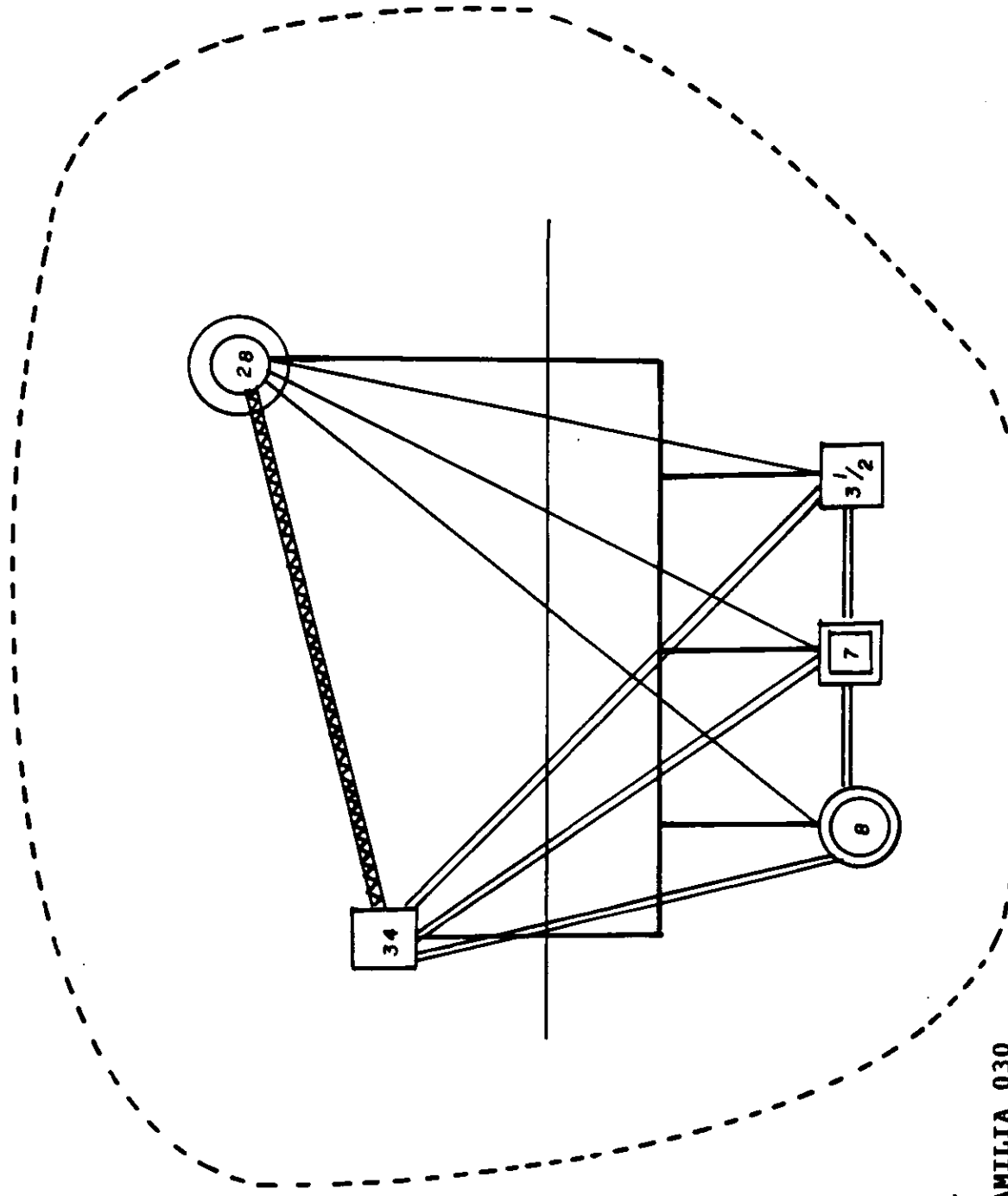
Madre soltera, la hija vive con los abuelos maternos, la madre ha formado otra familia. En la familia de origen materna los límites externos e internos son difusos, la jerarquía en el abuelo, la centralidad en la nieta, hay relaciones de sobreprotección hacia la nieta formando una triangulación entre abuelos y nieta, que es la paciente identificada.





FAMILIA 028

Se observan límites externos difusos, límites internos rígidos, jerarquía en el padre, centralidad en la madre, buenas relaciones en los subsistemas conyugal y fraterno, de conflicto en el parental, la madre y el hijo primogénito como pacientes identificados.



FAMILIA 030

Se observa límites externos claros y flexibles, límites internos rígidos, jerarquía y centralidad en la madre, relaciones conflictivas en el subsistema conyugal, rígidas en el parental, los dos primeros hijos como pacientes identificados.

FE DE ERRATAS

LA PALABRA PSICOLOIA EN LA CONTRAPORTADA DEBE DECIR PSICOLOGÍA.